



Comune di Bologna



Scuola  
è Bologna

# Progetto Pedagogico

## DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA COMUNALI



**Novembre 2019**

Il documento è stato redatto grazie ai tanti contributi e alle documentazioni elaborate da Pedagogisti, Insegnanti, Operatori, Esperti nel corso dell'esperienza educativa e degli incontri di aggiornamento degli ultimi anni. La formazione si è realizzata all'interno di un percorso partecipato cittadino che ha coinvolto tutto il personale delle scuole dell'infanzia comunali.

Paola Vassuri nella sua funzione di pedagoga e responsabile dell'Area Zeroei fino al 30 aprile 2018 ha svolto la funzione di studio e di supervisione.

Le Responsabili delle Aree territoriali, unitamente al Coordinamento pedagogico, hanno realizzato il confronto con le Commissioni collegiali e con i GLE (Gruppi di Lavoro Educativo) e ne hanno accolto i contributi. Dopo un anno di lavoro si è arrivati alla sintesi che costituisce il presente documento di indirizzo pedagogico.

La redazione finale è stata curata da Nadia Fornasari e Elisabetta Zucchini.

# Indice

<b>Premessa</b>	p. 5
<b>1. Il progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia</b>	p. 7
1.1. Dalle origini all'attualità	p. 9
1.2. La prospettiva zeroTREsei	p. 10
1.3. La scuola della quotidianità	p. 13
<b>2. Le finalità del lavoro educativo: le tesi pedagogiche prioritarie</b>	p. 14
2.1. I bisogni dei bambini e il ruolo dell'adulto	p. 15
2.2. La scuola una comunità di pratica professionale	p. 17
2.3. La scuola un contesto inclusivo verso le pari opportunità	p. 19
2.4. Il rapporto con le famiglie: comunicazione e partecipazione	p. 22
<b>3. La progettazione</b>	p. 24
3.1. Co-docenza, posizione e ruolo dell'adulto, osservazione	p. 25
3.2. I campi d'esperienza e la formazione del pensiero	p. 26
3.2.1. Il lavoro aperto: il gioco, la relazione, le condotte spontanee	p. 27
3.2.2. Educazione all'aperto	p. 28
3.2.3. I progetti cittadini di potenziamento dell'offerta formativa	p. 30
3.3. La collaborazione con le agenzie cittadine e il raccordo con il territorio	p. 31
3.4. La documentazione	p. 32
<b>4. La valutazione e la durata del progetto pedagogico</b>	p. 33
<b>ALLEGATI</b>	p. 35
1. I diritti declinati allo zeroTREsei e i Diritti dei bambini all'arte e alla cultura	p. 37
2. Quadro di riferimento per la qualità dell'educazione e cura della prima infanzia dell'UE	p. 41
3. I traguardi dello sviluppo	p. 42
4. Quaderno personalizzato del percorso educativo e didattico (Progetto inclusione)	p. 44
5. Indice dei PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa)	p. 46

*N.B. Per consentire una lettura scorrevole si utilizza la parola **bambini** per intendere un universo generale di cui fanno parte tutte le bambine e tutti i bambini con le loro storie personali e con la loro crescita nella formazione della loro specifiche identità. Altrettanto si utilizzano per semplificazione di lettura le parole **insegnante, educatore, operatore o collaboratore** per intendere tutte le figure, sottintendendo la differenza di genere nel lavoro educativo.*



# Premessa

Il documento nasce all'interno di un **percorso cittadino partecipato** che si è sviluppato tra il 2015 e il 2019, coinvolgendo, con modalità diverse nei tre anni scolastici, gli insegnanti, i gruppi di lavoro educativo delle scuole dell'infanzia, i coordinatori pedagogici di riferimento e le responsabili di Area.

La riflessione attivata nel percorso di ricerca-azione-formazione ha messo a fuoco la quotidianità e l'approccio operativo dell'"educare insieme"<sup>1</sup>, a partire da alcuni valori di fondo: inclusione, bambino attivo e partecipe, comunità professionale, partecipazione delle famiglie.

Attraverso seminari di scambio, momenti formativi con esperti, osservazioni del contesto e successive riflessioni, sono stati approfonditi gli elementi cardine che connotano le esperienze quotidiane delle scuole dell'infanzia, con l'obiettivo di giungere ad un Progetto Pedagogico condiviso, che metta in luce i concetti guida del lavoro educativo e le buone pratiche alle quali ogni giorno attingono i bambini e le famiglie.

I due documenti - *Progetto pedagogico 03 (2018)* e *Progetto pedagogico delle scuole infanzia (2019)* - sono redatti su **indici confrontabili** al fine di rendere più agevole la lettura del curriculum formativo 0-6 anni. Essi rappresentano il riferimento fondamentale per la progettazione educativa e didattica, lo spazio di approfondimento e confronto collegiale. Saranno quindi aggiornati periodicamente a cura del coordinamento pedagogico in relazione alla dimensione innovativa dell'esperienza concreta.

Per la scuola dell'infanzia, inoltre, il Progetto Pedagogico è un requisito fondamentale per il riconoscimento ed il mantenimento della parità: la legge 62/2000 sulla parità scolastica richiede infatti un Progetto educativo elaborato in armonia con i principi della Costituzione e un Piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti.

Il Progetto Pedagogico delle scuole dell'infanzia è dunque il documento identitario che qualifica e caratterizza la scuola dell'infanzia comunale di Bologna nell'ambito del sistema d'istruzione delineato dalla legge 62/2000. E' stato elaborato in armonia con i principi della nostra Costituzione e del nostro ordinamento, ma anche con uno sguardo attento verso le indicazioni dell'Unione Europea, in particolare le ultime recenti raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2019 che recepiscono le condizioni riportate nel *Quadro di riferimento per la qualità dell'educazione e cura della prima infanzia* elaborato dal Gruppo di lavoro tematico su educazione e cura della prima infanzia ECEC (2014) sotto l'egida della Commissione Europea.

L'obiettivo principale del Quadro è descrivere un sistema che fornisca un'educazione e una cura di alta qualità della prima infanzia per tutti i bambini, nonché il relativo sviluppo, nella consapevolezza, condivisa da questo Progetto in ogni sua pagina, che l'accessibilità a **servizi di educazione e cura della prima infanzia di qualità** per tutti i bambini sostiene il loro sano sviluppo e il loro successo scolastico e contribuisce a ridurre le disuguaglianze sociali e il divario di competenze tra bambini provenienti da contesti socioeconomici diversi.

---

<sup>1</sup> Cfr. *Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, 2016.

Il Progetto Pedagogico della scuola dell'infanzia va pertanto a completare lo **scaffale istituzionale e pedagogico** dei servizi 0-6 del Comune di Bologna che comprende i principali documenti di riferimento elaborati e aggiornati nel corso degli anni:

- il *Manifesto pedagogico e Linee guida per le carte dei servizi*, 2014;
- la *Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, 2016;
- il *Regolamento delle scuole dell'infanzia comunali*, 2017;
- il *Progetto pedagogico dei servizi educativi 03 anni*, 2018;
- il *Quaderno degli approfondimenti tematici, la quotidianità, l'approccio operativo per educare insieme nelle scuole dell'infanzia*, 2017/2018;
- la pubblicazione *Zerotresei... Educazione all'aperto*, 2018;
- il *Progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia*, 2019;
- il *Quaderno personalizzato del percorso educativo e didattico nella scuola dell'infanzia* (progetto inclusione);
- l'*Accordo di programma metropolitano per l'inclusione scolastica e formativa dei bambini, alunni e studenti con disabilità* (legge 104/1992), 2016-2021;

A completamento del quadro istituzionale lo scaffale contiene:

- la Legge n. 62/2000 *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*;
- Il Decreto legislativo n. 65/2017 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*;
- la *Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 22 maggio 2019 relativa al sistema di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*;
- *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

## 1. Il progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia

*Dal Manifesto pedagogico: "Il progetto pedagogico definisce l'identità dei servizi declinando gli orientamenti e gli intenti educativi, esplicitando le coordinate metodologiche, le finalità e le modalità di organizzazione educativa del servizio".*

*Dal Quaderno degli approfondimenti tematici (2018): "Il progetto pedagogico del sistema educativo per l'infanzia si fonda sulle pratiche e sulla riflessione continua e ricorrente per ricavarne i temi pedagogici irrinunciabili, da realizzare ogni giorno. La sostenibilità e la qualità del lavoro educativo di tutti gli attori che operano nella scuola si regge sulla riflessione e sul confronto fra i diversi apporti individuali nei loro specifici ruoli di insegnanti, educatori, operatori, pedagogisti".*

L'**ambientamento**<sup>2</sup> è il processo educativo principale e il filo conduttore dell'esperienza formativa da 0 ai 6 anni. Per i bambini l'ambientamento rappresenta l'entrare a far parte di un ambiente sociale nuovo, allargato rispetto a quello familiare, vivendo un'esperienza globale con tante sfaccettature che formano i legami. I bambini, insieme agli adulti affrontano un percorso, che li condurrà verso la costruzione di nuove relazioni con persone diverse da quelle familiari.

**Domanda: Cosa sono i temi pedagogici irrinunciabili?**

Si tratta di quelle condizioni metodologiche e di quegli obiettivi che puntano a tener innanzitutto presente l'ambientamento di ogni bambino e a praticare in educazione i diritti dell'infanzia. Il concetto di '**ambiente di apprendimento**' (che si compone di spazi che diventano contesti, di quotidianità del gesto di cura, di relazioni ecc.), invita innanzitutto a costruire la scena in cui si svolge l'esperienza educativa, è il mezzo principale per realizzare una scuola consapevole e democratica.

I principali passi della progettazione (con riferimento al *Manifesto pedagogico*) sono i seguenti:

- **il progetto della scuola dell'infanzia comunale**, in continuità con il progetto pedagogico 0-3 (2018), si ispira agli indirizzi nazionali e ne interpreta le scelte di fondo, promuovendo l'approccio educativo;
- **il PTOF** (piano triennale offerta formativa), documento specifico che raccoglie le identità di tutte le scuole, le opportunità e le priorità di ogni collegio docenti in un determinato tempo (Indice del PTOF allegato);
- **la progettazione di plesso e di sezione**, nonché tutto ciò che riguarda l'esperienza diretta quotidiana che coinvolge i bambini e l'esperienza di eventi ed opportunità concrete.

Il rapporto fra "i tre passi" della progettazione sopra indicati si rappresenta in una circolarità a spirale che connette le pratiche del lavoro educativo, le innovazioni didattiche, la riflessione sulla cura e le coordinate pedagogiche di base.

Ogni passo riguarda un insieme di azioni coordinate in modo tale da essere guida e riferimento per tutti gli attori. Le parole utilizzate (progetto pedagogico, PTOF, progettazione di plesso e di sezione) sono scelte in funzione degli aspetti organizzativi e regolamentari nel sistema zero-sei comunale, al fine di dare a tutto il

---

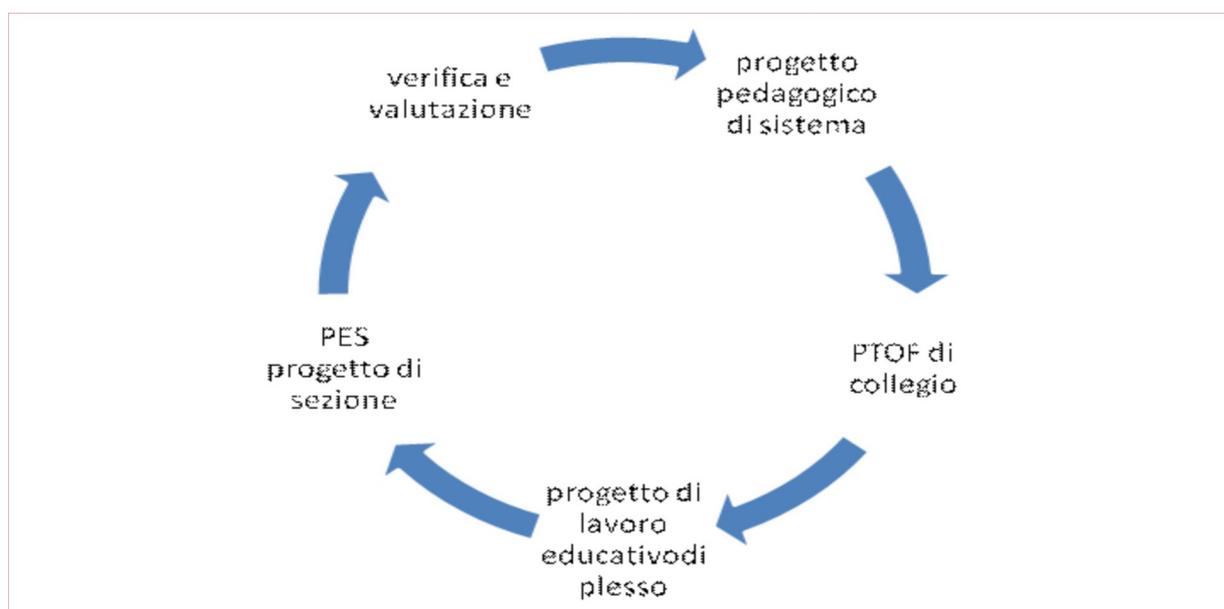
<sup>2</sup> L'ambientamento, per il bambino piccolo e in particolare nell'infanzia da 0 ai 6 anni, rappresenta quel processo che lo impegna globalmente nell'esperienza di costruzione dei legami, a partire da quelli primari tipici del proprio contesto familiare. Entrare a far parte di un ambiente sociale nuovo rispetto a quello vissuto fino a quel momento impegna il bambino in una esperienza fondamentale, caratterizzata dall'essere emotivamente ricca di sentimenti e di evoluzioni che influenzano l'intero percorso formativo. Alcune componenti principali di questo processo sono: l'avvicinamento, la separazione, il desiderio di incontro, il saluto, l'associarsi ad altri bambini, l'affidarsi ad altri adulti, il sentirsi parte, la maturazione di legami di amicizia... La scuola dell'infanzia mette in pratica metodologie finalizzate a favorire e a promuovere l'accoglienza iniziale, il saluto quotidiano, la comunicazione e l'intersoggettività.

personale una cornice comune rispetto ai convenzionali riferimenti metodologici. Il termine “progetto pedagogico” è un sinonimo del “progetto educativo” richiesto nell’ambito delle procedure di “parità”. Allo stesso tempo rappresenta lo sviluppo del *Manifesto Pedagogico* (già citato) e si iscrive negli appositi indirizzi relativi alla qualità educativa del contesto definiti dalla Regione Emilia-Romagna. La lettura sia del progetto pedagogico dei nidi, sia del progetto pedagogico delle scuole dell’infanzia consente una visione completa del curricolo formativo zerosei, nonché di quanto necessario per favorire il raccordo e la continuità educativa.

Il piano triennale dell’offerta formativa (PTOF), in linea con quanto previsto dalle norme nazionali, è un documento che riguarda la scuola dell’infanzia, descrittivo della sua identità e una cornice in cui sono valorizzate e messe in risalto le competenze degli insegnanti sul piano della didattica nel definire i modi, le strategie, i metodi più idonei e moderni per favorire l’apprendimento e la costruzione delle conoscenze, la crescita dei linguaggi, lo sviluppo emotivo e sociale dei bambini.

La progettazione è un processo intenzionale e continuo da parte di tutti gli insegnanti e gli operatori, che entra nel merito dell’esperienza organizzata e vissuta, che richiede riflessione, verifica/valutazione, che è orientata al miglioramento e al cambiamento delle pratiche.

La documentazione, nelle sue varie forme, ne è parte integrante e ne restituisce attraverso report, documenti, materiali, immagini le varie tappe dell’intero processo.



L’approccio operativo individuato della progettazione riguarda innanzitutto *la dimensione della quotidianità dell’esperienza educativa, l’educare insieme con la partecipazione e la contaminazione delle metodologie didattiche multiple e differenti degli insegnanti e degli operatori, la ri-focalizzazione costante delle pratiche in una prospettiva di ricerca e miglioramento.*

Nel sistema formativo integrato, a cui le scuole dell’infanzia comunali partecipano, è necessario avere chiarezza rispetto alle **coordinate pedagogiche e metodologiche prioritarie della scuola bolognese** per dare concretezza a quanto definito dalle norme nazionali (*Indicazioni nazionali del curricolo, 2012-2018*) e dagli indirizzi pedagogici comunali. A questo proposito è importante il confronto con il Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull’educazione e cura dell’infanzia sotto l’egida della Commissione europea.<sup>3</sup> Per la lettura di un estratto dei **principi di qualità dichiarati** a livello europeo si rimanda all’**allegato 2**.

<sup>3</sup> A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo, 2016.

## 1.1. Dalle origini all'attualità

È nel *Febbraio Pedagogico* del 1968 che, all'interno di un grande laboratorio di ricostruzione della scuola di base, la scuola per i bambini dai 3 ai 6 anni assume la denominazione di scuola dell'infanzia. Essa oggi contiene tutte le caratteristiche della sua origine.

La nuova scuola dell'infanzia nasce a Bologna secondo un nuovo indirizzo pedagogico che possiamo riassumere nei seguenti punti:

- *il rapporto fra scuola e famiglia centrato sulla partecipazione come funzione democratica, ma anche come importante punto di partenza per il successo scolastico dei bambini in quanto sostenuti dall'interesse dei genitori;*
- *la gestione sociale come nucleo di partecipazione della società nella scuola, che assume valore educativo, di conoscenza, formazione;*
- *il tempo pieno come modello di funzionamento che viene sperimentato nella scuola dell'infanzia e che diviene modello per la scuola elementare: il tempo è una coordinata che assume valore educativo, di conoscenza e di formazione, di apprendimento. Tanto più i bambini sono piccoli tanto più hanno bisogno di un tempo ampio - oggi si legge disteso - che possa accogliere nella funzione educativa tutto ciò che è educativo: la cura del corpo, i rituali sociali e il prendersi cura delle relazioni, l'esperienza e le strategie didattiche;*
- *lo spazio come insieme di strategie didattiche e di esperienze da allestire e da progettare in relazione ad alcuni nuclei (gli angoli di gioco, i centri di interesse, le routine);*
- *il lavoro comune e di collaborazione fra insegnanti e collaboratori, come premessa di fondo dell'educare: il bambino tanto più è piccolo tanto più ha bisogno non della maestra unica ma di una comunità;*
- *la formazione di tutto il personale in servizio come fattore influente sulla qualità educativa e didattica della scuola;*
- *l'integrazione dei bambini disabili, la scuola come contesto formativo per tutti i bambini, ed è quel 'tutti' con le loro differenze e similitudini che sta alla base di un pensiero che modifica (si chiudono le scuole speciali) che introduce le relazioni fra pari e le importanti conseguenze educative.*

Oggi il Comune di Bologna svolge un duplice ruolo:

- **di ente locale** per il sostegno del diritto allo studio nella scuola di base (dal nido alla scuola di ogni ordine e grado), coordina il **sistema formativo integrato** 06 fra le diverse gestioni che concorrono con le proprie scuole (statali, paritarie, comunali, paritarie private) a garantire a tutti i bambini in età tra i 3 e i 6 anni l'accesso e la frequenza della scuola dell'infanzia;
- **di gestore pubblico** che si occupa, nel proprio sistema 06, dei nidi d'infanzia e delle scuole dell'infanzia comunali, nonché di tutti i servizi a carattere educativo e culturale quali i CBF (centri per bambini e famiglie) e i SET (servizi educativi territoriali costituiti da centri lettura, centri per l'educazione ambientale, centri per l'espressività e l'arte).

Le scuole dell'infanzia comunali oggi sono realizzate in 67 plessi e sono distribuite su tutto il territorio dei quartieri che rappresentano l'articolazione geografica, amministrativa e sociale della città. Le scuole dell'infanzia comunali oggi funzionano secondo il modello organizzativo originario **del tempo pieno**.

La rete delle scuole dell'infanzia comunali non si identifica in un modello pedagogico unico, bensì persegue l'obiettivo di un sistema formativo il cui indirizzo pedagogico e culturale viene descritto nel presente documento.

Ogni scuola, attraverso l'esperienza concreta e l'azione ricorsiva di riflessione e verifica, partecipa e offre il proprio contributo verso l'innovazione delle metodologie educative e didattiche: alcune sviluppano in particolare la progettazione educativa a partire dall'educazione ambientale e dalla vita all'aperto, altre a partire dai linguaggi espressivi, altre ponendo al centro l'approccio scientifico...

Una scuola, la Casa dei bambini Carducci, è caratterizzata dall'applicazione del metodo Montessori e delle sue peculiarità: una concezione dell'infanzia come portatrice di diritti e con la capacità di autoeducarsi, un ambiente di apprendimento preparato al fine di liberare tutte le potenzialità del bambino, l'uso di materiali appositamente studiati con lo scopo di aiutarlo a fare da solo. Le insegnanti di questa scuola sono in possesso del titolo di Differenziazione Didattica Montessori riconosciuto dall'Opera Nazionale Montessori (con la quale il Comune di Bologna ha una convenzione). Diverse altre insegnanti comunali sono in possesso del medesimo titolo o di altre specializzazioni.

Nel contesto composito e partecipativo cittadino, ogni scuola occupa uno spazio particolare per le caratteristiche identitarie, pur affrontando, attraverso la progettazione educativa, tutti i campi di esperienza. Ciascun approccio diviene il filo conduttore del sistema delle scuole dell'infanzia comunali; si rimanda comunque ai PTOF, in corso di produzione, la lettura di approfondimento dei tratti identitari.

\*\*\*\*\*

**Legge 62/2000:** *“Il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, comma 2 della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali. La Repubblica individua come obiettivo prioritario l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita...”.*

## 1.2. La prospettiva zeroTREsei

Il **sistema formativo integrato** dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia è al centro delle politiche educative del Comune di Bologna sul tema del “diritto allo studio”, nell'ottica di **favorire l'accesso ai servizi e alle scuole dell'infanzia, l'inclusione, le pari opportunità**.

Oggi il sistema integrato di educazione e istruzione dei bambini da 0-6 anni è stato posto al centro del dibattito nazionale a partire dalla Legge 107/2015 e in particolare dal Dlgs 65/2017.

Il patrimonio di esperienze che le scuole dell'infanzia hanno condiviso nel raccordo con i nidi da un lato e con le scuole primarie dall'altro costituisce una base fondamentale per sviluppare innovazione in questa prospettiva.

**Perseguire l'obiettivo della continuità** formativa è una sfida che si rinnova ogni anno fra accogliere i bambini in nuovi contesti ed accompagnarli verso nuove esperienze. Si tratta di esperienze vive compiute dai gruppi di lavoro educativo di ogni scuola e di ogni nido, molte delle quali hanno avuto esiti importanti con lo scambio e il confronto professionale fra adulti insegnanti/educatori, con il coinvolgimento dei genitori, per sostenere i bambini a familiarizzare con il cambiamento.

Tuttavia l'ottica del raccordo e della continuità così come l'abbiamo intesa a partire dalla segmentazione del percorso formativo articolato per servizi e scuole, che spesso sono stati pensati come separati, non consente di salvaguardare l'unitarietà dell'esperienza, di riconoscere che i bisogni evolutivi in questa fascia di età hanno peculiarità proprie di cui tenere conto e di esplicitare l'idea di sviluppo infantile tipica dei primi 6 anni di vita.

Un ulteriore limite è l'attribuzione a ciascun segmento di una funzione preparatoria al gradino successivo come se il percorso formativo dipendesse da ciò che richiede lo stadio seguente e non dalla tipicità dell'arco di età corrispondente e del presente. La funzione preparatoria si esprime attraverso il riconoscimento delle strutture e dei bisogni evolutivi tipici dell'arco di età corrispondente ad ogni fase scolastica.

L'infanzia è un periodo della vita con caratteristiche specifiche che possono essere ricondotte a un paradigma armonico: il bambino da 0 ai 6 anni incontra via via il mondo e i saperi, li esplora con curiosità, è pronto alle relazioni ed è un *“grande costruttore di apprendimento”*. Il punto che possiamo considerare

come il motore unitario dei primi 6 anni di vita è la “globalità corpo-mente” e “il fare” come condizione fondamentale della esplorazione di relazioni, oggetti, emozioni, come ingrediente dell’apprendere e del saper fare ed essere.

**Il fare** è l’espressione della globalità corpo-mente; qualche esempio: **la mano** che tocca / prende / incastra / impila / seleziona / disegna... è condizione di pensiero e di sentimenti; **il corpo** che si muove verso una meta è costruttore di intenzionalità, di senso, e di emozioni; **guardare e osservare** è il motore di conoscenza e di costruzione di comprensione e di competenza; **il gesto e la parola** che si muovono rappresentano e costruiscono segni e simboli per narrare, descrivere, capire; **la pausa / il fermarsi** sono condizione di concentrazione e di assimilazione; **il riposo** come tempo della lievitazione e fonte di rigenerazione. Il fare è la condizione di base della partecipazione dei bambini da 0 ai 6 anni alla vita sociale.

La scuola dell’infanzia, insieme al nido, prepara ogni giorno un contesto di apprendimento dalle caratteristiche composite, variabili nel tempo che tiene dentro il fare, ne raccoglie i segni, ne rilancia le scoperte, le trasforma in saperi. Il contesto di apprendimento (spazio, tempo, oggetti, modalità relazionali, metodologie) tiene dentro tutte le sfaccettature dell’esperienza formativa e dei traguardi formativi possibili: affettività, conoscenza, condivisione, autonomia, socialità.

La **professionalità nella scuola dell’infanzia** sta dunque nella competenza di costruire contesti di apprendimento per il fare dei bambini e nell’accompagnarli in modo sapiente:

- **la sapienza degli insegnanti**, come quella degli educatori nel nido, sta nell’essere in grado di **avere cura**<sup>4</sup> del contesto via via che si svolge il tempo dell’esperienza, nel saper offrire “spazi e oggetti e situazioni rassicuranti”, nel regolare i “tempi necessari”, nel saper vedere/osservare il fare dei bambini, nel saperne ricavare i nuclei / i modi / i contenuti di apprendimento per approfondirli e trasformarli in linguaggi e in codici, in concetti e in saperi;
- **la sapienza degli operatori** sta nel collaborare con i bambini, sta nel dedicare attenzione alla **cura** come premura che dà importanza al corpo e all’abitare;
- **la sapienza del gruppo di lavoro educativo** sta nel confrontare le osservazioni e le rilevazioni, nel mettere in chiaro le aspettative e nel mettere a punto la progettazione, nel verificare l’esperienza formativa e stabilire i cambiamenti/miglioramenti necessari;
- **la sapienza del coordinatore pedagogico** si sviluppa nel fornire supporto e approfondimenti metodologici, nel facilitare il rapporto fra pratiche e obiettivi, nell’arricchire via via il rapporto fra pratiche e teorie e in quell’importante processo che riguarda la riflessione, la verifica, l’elaborazione culturale dell’esperienza educativa.

**Domanda: Perché zeroTREsei?**

---

<sup>4</sup> Cura: termine che nel passato è stata attribuito al nido. Oggi le ricerche più recenti sullo sviluppo infantile confermano che tutto il percorso scolastico dovrebbe tenere in relazione e non in contrapposizione cura e apprendimento *come dimensioni dell’esistenza interdipendenti*. La cura in educazione non va vista come relazione intimistica, diadica ma come atteggiamento dell’adulto che si occupa e preoccupa del benessere dei bambini, della loro dimensione corporea e delle loro intelligenze, attraverso ascolto, dialogo, empatia, ricerca condivisa, desiderio di incontro, valorizzazione delle differenze... Una cura che è anche ascolto di idee diverse, piacere di dare forma alle intuizioni e alle idee, fare / costruire insieme, sentirsi parte di una storia condivisa... *Un curriculum per la fascia di età 0/6 deve dunque riconoscere che cura, relazione, educazione e apprendimento sono un tutto inseparabile.*

Tutta la comunità scientifica concorda ormai su un'idea di bambino da 0 ai 6 anni che:

- cresce e si sviluppa per tappe di microtransizione in una interazione fra ciò che è acquisito e il nuovo che si rivela;
- interagisce e sperimenta in modo attivo attraverso il gioco;
- ha una dimensione globale corpo-mente;
- apprende operando, fa e pensa contestualmente, si muove e muove idee, ha bisogno di materiali per dare corpo alle motivazioni dello sviluppo (costruire, esplorare...), ha bisogno di un adulto che raccolga le sue scoperte, lo confermi, lo orienti;
- costruisce i linguaggi (codici, convenzioni, strutture, senso) in modo più favorevole se viene riconosciuta e accolta la propria espressività;
- scopre relazioni, nessi, modelli, sequenze di azioni, fa inferenze nel gioco di ogni giorno;
- necessita di condizioni di cura affettiva e di attenzione favorevoli per ambientarsi e collaborare positivamente alla sua crescita;
- necessita di essere visto e di essere rispecchiato dall'insegnante, di essere aiutato a ricavare dall'esperienza l'alfabeto concettuale.

In questa fase della vita lo sviluppo mantiene caratteristiche evolutive coerenti di continuità, sulle quali occorre fondare il curricolo formativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia. E' possibile dire che il bambino tra 0 e 6 anni evolve rapidamente all'interno di medesime caratteristiche di funzionamento di autonomia, di socializzazione, di individuazione. Negli anni successivi, corrispondenti alla scuola primaria, alcune di queste mutano sufficientemente per poter affrontare l'esperienza scolastica in condizioni di contesto e di contenuti disciplinari considerevolmente differenti.

Il numero **3 (zeroTREsei)** rappresenta una fase evolutiva condivisa fra nido e scuola dell'infanzia: il terzo e il quarto anno di vita sono fondamentali come fase di studio congiunta. L'incontro fra il nido e la scuola dell'infanzia è oggi **l'appuntamento necessario** non solo per programmare eventi di raccordo, ma d'ora in poi per studiare ed esplorare in comune alcuni concetti cardine: ambiente di vita e di apprendimento, caratteristiche della quotidianità, sviluppo e crescita, aspettative e relazioni.

**La continuità fra nido-scuola infanzia-CBF/SET** è la condizione di base per avviare in ambiti circoscritti questo confronto necessario e fondamentale a costruire percorsi formativi sufficientemente unitari e, nel contempo, preservare il cambiamento di luogo come segno positivo di crescita.

Alcune tipologie di strategie pratiche per realizzare un percorso verso la cultura zeroTREsei:

- **le commissioni territoriali** già attive da anni, composte da rappresentanti dei vari plessi scolastici per scambiare esperienze, riflettere, elaborare. Sono molto utili per la loro snellezza e per offrire al collegio docenti e agli altri organismi collegiali (CI, GLE, GLET) tematiche elaborate al fine di supportare la progettazione educativa e la contaminazione fra esperienze;
- **i gemellaggi**: le scuole comunali sono 67, i nidi sono 48 distribuiti territorialmente in agglomerati abitativi dove sorgono anche le scuole primarie. Molti sono i **poli scolastici** composti da nidi e scuole infanzia sotto lo stesso tetto o comunque nello stesso parco. La prossimità degli edifici, la condivisione di spazi esterni sono una formidabile occasione per costruire gemellaggi fra nidi e scuole dell'infanzia per avviare una ricerca-azione di metodologie condivise zeroTREsei. Implementare esperienze di gemellaggio significa prevalentemente dedicare ogni anno un tempo (anche breve) di lavoro condiviso fra i due GLE per affrontare un tema prevalente, realizzando sia un confronto di progettazione educativa, sia esperienze condivise su cui costruire documentazioni. Il gemellaggio si realizza sul conoscersi, confrontarsi, fare esperienze insieme. È il perdurare del gemellaggio che contribuisce anno dopo anno a una cultura educativa condivisa;
- **gli scambi** sono un potente strumento che facilita il confronto, la circolazione di metodologie e di conoscenze, oltre che la contaminazione di sguardi e di cultura dell'infanzia. Varie le modalità di scambio: incontri fra adulti, osservazioni nei contesti diversi da quello in cui si lavora, presentazione e discussione su documentazioni di esperienze...

*Dalla Carta dei servizi: “Nel passaggio fra nidi o fra nidi e scuole dell'infanzia, molte esperienze di ambientamento hanno mostrato che laddove i nuovi contesti educativi possedevano caratteristiche simili a quelle dei contesti di provenienza (per modi di accoglienza, di ambientazione, di rituali..., di tipologia di angoli di gioco...) I bambini sono stati in grado di riconoscerli e di saperli utilizzare per affrontare il cambiamento affettivo. Si è osservato che i bambini nel nuovo contesto erano in grado di sapersi muovere con una prevalente curiosità e disponibilità e nel contempo erano capaci di segnalare l'evidenza del cambiamento con un minore impatto emotivo”.*

### 1.3. La scuola della quotidianità

**Domanda: Perché al centro del progetto pedagogico comunale bolognese si pone la scuola della quotidianità?**

La scuola è un contesto collettivo dove l'insieme delle opportunità si struttura nel corso dell'anno scolastico in relazione a saperi ed esperienze pregresse e ad una interazione con gli individui che vi partecipano ogni giorno. Le strutture spaziali e temporali che vengono a dare corpo all'esperienza scolastica mettono in relazione il ciclo di vita collettiva (organizzato con ritmi, regole e codici) con gli stili individuali di ciascun adulto e ciascun bambino.

Il tessuto pratico-simbolico della vita collettiva è formato dai termini **dell'esistere**: il corpo e l'azione, l'età e il corso della vita, la cultura e il senso comune, il tempo individuale e il ritmo sociale, lo spazio individuale e sociale, gli oggetti e i materiali, il linguaggio nella sua struttura lessicale, sintattica e semantica. Dunque la **quotidianità** è il prodotto delle esperienze dei singoli individui all'interno del **ciclo quotidiano** che contiene le attività che si susseguono nel corso della giornata, della settimana, di un tempo convenzionalmente definito per scandire lo scorrere della vita a scuola.<sup>5</sup>

Nella cultura di senso comune il quotidiano è ritenuto tempo e luogo di gesti, di rituali, di obblighi, di convenzioni che si ripetono giorno dopo giorno che sono note e dunque spesso ritenute non discutibili. Mentre 'non quotidiano' è il tipo di situazioni non comuni e imprevedibili. Ma non è così, anche se le esperienze quotidiane sono simili, non vi è mai una replica identica. Anche quando si agisce nei termini degli automatismi pratico-cognitivi della cultura di senso comune si hanno sempre situazioni uniche. Ed è proprio la quotidianità che deve essere oggetto di confronto e di evoluzione.

Il gioco, la crescita, l'evoluzione che riguardano la scuola dell'infanzia più di ogni altra istituzione scolastica danno alla quotidianità un valore dinamico. Ed è su questo che va posta attenzione e intenzione educativa.

Poiché il quotidiano si struttura in convenzioni-codici-segni, il **linguaggio** che lo connota e lo rappresenta **diventa fondamentale** per i processi di apprendimento e per la socializzazione e l'inclusione. E' possibile dire che le convenzioni su cui si regge l'organizzazione del quotidiano tanto più sono fisse e definite a priori, tanto meno sono efficaci per l'inclusione e il benessere di tutti i bambini. Occorre prestare attenzione all'imprevedibilità e originalità del quotidiano.

Il linguaggio è mediatore, un elemento di trasposizione materiale della realtà che utilizza segni convenzionali come le parole, la sintassi, la semantica. Considerando che la scuola dell'infanzia si occupa di bambini in età di sviluppo dei linguaggi espressivi, dei codici, dei segni occorre che la **quotidianità** e il valore pedagogico che la sottende siano oggetto di **osservazione**, di **comunicazione**, di **conversazione**, di **partecipazione attiva**.

<sup>5</sup> Cfr. A. Bondioli riguardo a pedagogia latente: “una pedagogia implicita e irriflessa ma pur sempre influente sul comportamento degli individui in via di sviluppo che ne sono i destinatari, una pedagogia, iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle ‘norme’ che regolano la vita collettiva (...) nelle *routine*, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita scolastica che non solo ha ricadute sulla vita e la crescita degli alunni ma che anche contraddistingue, in maniera peculiare, idiosincratica, ciascun ambiente educativo” (A. Bondioli, 2000, p. 348).

**Domanda: Come si struttura il ciclo della quotidianità con un gruppo di bambini in una determinata scuola?**

Il formarsi di **“idee condivise”** fra adulti e bambini costituisce, nel percorso di apprendimento, una dimensione molto significativa nell'esperienza di ambientamento e di sviluppo sociale di ciascun bambino. Prestare attenzione al quotidiano come insieme di opportunità e di esperienze di cura e di apprendimento fa scoprire anche il **valore della frequenza** per ciascun bambino di esperienze ricorsive e originali nel contempo, che colgono il carattere costruttivo dell'interazione e della crescita nell'infanzia. Dare tempo a ciascun bambino di poter fare esperienza, di poter ripetere l'esperienza con quei materiali in tempi ravvicinati, di riviversi in quell'esplorazione, di tornare su quella dinamica relazionale consente di strutturare la conoscenza e di dare al lavoro educativo il fine di costruire apprendimento e di adempiere la funzione formativa.

L'utilizzo della definizione di **“campo di esperienza”**, e non di **“scuola delle attività”**, indica il senso di una scuola che sosta dentro l'esperienza con tempo e perseveranza per dar modo ad ogni bambino di conoscere le materie, i fenomeni, le relazioni; esplorare le proprie azioni e le conseguenze; esprimersi con idee, segni, codici e proposte; scoprire le proprie abilità e propensioni.

Il rapporto fra **quotidianità e novità** necessita di un equilibrio ricercato e dosato, frutto di intenzionale progettazione. La novità o l'imprevisto attorno a cui si costruisce un evento o un progetto (un'uscita, un percorso, un cambiamento di ritmo) porta con sé una dissonanza nel quotidiano e come tale può alimentare nei bambini dai 3 ai 6 anni motivazione, piacere, attrazione, attenzione rinnovata e soprattutto radicare conoscenza... tanto più se il quotidiano è un valido contenitore che accoglie, luogo di preparazione, di elaborazione e di trasformazione dell'esperienza occasionale e circoscritta in conoscenza da ricordare.

Entro i 6 anni i bambini costruiscono l'idea di come si strutturano le esperienze ed è in questo periodo che apprendono **modelli di funzionamento**.

Il rapporto tra **“gioco”** e **“lavoro”** nell'infanzia richiede una precisazione: si tende ad abbinare il gioco all'evasione, e il lavoro alla fatica/impegno. In realtà, a partire dal piacere, anche il gioco richiede impegno e fatica; il lavoro, allo stesso tempo, quando si fonda sulla motivazione, muove piacere-interesse-curiosità, e come tale andrebbe impostato (NB: il gioco come evasione si forma nelle età successive quando e dopo che si struttura il pensiero formale).

La metodologia educativa e didattica è centrale per la formazione dei comportamenti di funzionamento in relazione con gli oggetti di conoscenza, con gli oggetti culturali.

Si afferma pertanto l'importanza di fondare la didattica sull'integrazione di quotidiano e novità, di gioco e lavoro, per favorire gradualmente la stima di sé, il sentirsi fiducioso verso le esperienze educative nella scuola e la scoperta delle proprie propensioni.

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

***Dalla Carta dei servizi: “La scuola d'infanzia si rivolge ai bambini dai 3 ai 6 anni e concorre a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini e a predisporre le migliori condizioni per lo sviluppo della loro identità, autonomia, competenza e socializzazione, avviandoli alla formazione alla cittadinanza. La scuola d'infanzia favorisce l'acquisizione di capacità e competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico e operativo insieme a una equilibrata motivazione e autorganizzazione cognitiva, affettiva, etica e sociale della personalità del bambino. La scuola dell'infanzia valorizza il patrimonio di esperienze, relazioni e specificità di genere, etniche e religiose che costituiscono la storia personale e familiare di ciascun bambino”.***

In coerenza con la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia*, votata nel 1989 dalle Nazioni Unite, recepita dallo Stato Italiano con la Legge 176/1991, il nido di infanzia e la scuola dell'infanzia del Comune di Bologna intendono rispondere ai diritti fondamentali dei bambini e in particolare a quelli di maggiore rilevanza nei primi 6 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;
- il diritto allo studio.

Ogni diritto è tale in quanto si tratta del riconoscimento di **bisogni fondamentali per l'individuo** e per una **umanità che è cittadina di una società democratica** (si rimanda per approfondimento all'allegato 1).

Il progetto pedagogico cittadino di tutte le scuole dell'infanzia e la progettazione educativa dentro ogni plesso tende a realizzare quotidianamente le seguenti tesi:

- **i bisogni del bambino e il ruolo dell'adulto;**
- **la scuola comunità di pratica professionale;**
- **la scuola contesto inclusivo verso le pari opportunità;**
- **il rapporto con le famiglie: comunicazione e partecipazione.**



**L'idea di bambino** che ogni adulto porta con sé condiziona fortemente gli atti educativi degli adulti.

Per questo motivo è necessario che all'interno degli ambienti educativi sia dedicato un tempo utile per far emergere queste idee implicite al fine di trovare un'armonizzazione di comportamenti tra gli adulti educatori.



## 2.1. I bisogni del bambino e il ruolo dell'adulto

***Dal Manifesto pedagogico: "Il diritto alla cura s'intreccia quindi con quello alla graduale sperimentazione dell'autonomia personale e delle potenzialità cognitive, affettive e sociali. In questa direzione la diversificazione dei contesti di crescita costituisce una condizione irrinunciabile per lo sviluppo della vita comunitaria e democratica. I servizi educativi e scolastici devono potersi proporre nello scenario sociale come ambiti educativi multidimensionali, capaci di fungere da luoghi significativi di riferimento per i processi di crescita delle bambine e dei bambini, di supporto alle competenze dei loro genitori e delle altre figure di riferimento".***

**Domanda: Guardo e osservo i bambini, quali indicatori dello sviluppo ho in mente? Cosa mi aspetto di vedere? Guardo e mi guardo, osservo me stesso i colleghi e rifletto...**

La rappresentazione dei bambini nella mente di educatori, insegnanti, operatori, pedagogisti è l'oggetto principale del lavoro educativo e orienta la sua componente affettiva.

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. Il bambino arriva alla scuola dell'infanzia con una importante storia che lo rende unico.

Nella fase 3-6 anni i bambini sono impegnati in senso evolutivo, in modo globale, in relazione al mondo sociale fatto di oggetti/altre persone/ambienti<sup>6</sup>. Nello specifico si riscontrano bisogni che riguardano:

- **l'importanza del corpo** sia con i bisogni organici sia con i bisogni relativi alle motivazioni dell'azione e del fare esperienza. Nella scuola dell'infanzia l'ambientamento avviene positivamente quando i bisogni fisiologici, di sicurezza di protezione, di appartenenza, di stima sono mediamente o sufficientemente soddisfatti e quando l'ambiente di apprendimento è organizzato per il gioco e per dar sviluppo e realizzazione agli interessi che ne stanno alla base: curiosità, creatività, *problem solving*, esplorazione, rappresentazione (descrizione, rielaborazione, memoria e ricordi...). Tutti i bisogni che attengono alla **identità globale** del bambino dai 3 ai 6 anni si declinano attraverso l'esperienza sociale con gli altri bambini e con il mondo degli adulti di cui la comunità scolastica ne è una fondamentale componente oltre alle diverse famiglie;
- **l'importanza della dimensione pulsionale ed emotiva**. In questo periodo della vita il fiorire e moltiplicarsi delle emozioni nel complesso delle interazioni fa parte della dimensione corporea e della formazione della mente. E' una componente che riguarda l'educazione in modo globale. Il **rispetto dell'adulto verso i bambini** è la chiave di lettura primaria delle interazioni e la base per una buona affettività fra i bambini stessi;
- **l'importanza dell'autonomia e della socializzazione**: "fare da solo" e "fare insieme" sono dimensioni che prendono corpo nella scuola dell'infanzia. Esse riguardano le modalità del vivere e la quotidianità del contesto; ogni bambino ha bisogno di sentirsi in una relazione di fiducia con gli adulti per essere aiutato a fare da solo. Il concetto di "avere cura di" contraddistingue lo stile educativo di una scuola dell'infanzia. Gli adulti rappresentano quella 'base sicura' che legittima sia l'autonomia sia l'esperienza sociale dello stare e del fare insieme. Ricercare la giusta distanza relazionale fra adulti e bambini è un impegno in divenire di ciascun gruppo di lavoro;
- **l'importanza del gioco** come dimensione fondamentale dell'interazione fra il bambino e il mondo che lo circonda ('il gioco esiste prima di ogni didattica', il 'giocare non si insegna', 'osservare il giocare dei bambini è fondamentale per la progettazione'). Quando un bambino gioca si **osservano tre componenti**: una emozionalità (pathos), un contenuto (logos), uno spazio (topos) ed è l'armonizzazione di queste tre dimensioni che ci permette di cogliere che quel bambino o bambini sta/stanno giocando 'bene'<sup>7</sup>. Ancora, il **gioco ha diverse funzioni** che possiamo riconoscere nel percorso evolutivo 0-6 anni: funzione espressiva, funzione esplorativa, funzione simbolica, funzione

---

<sup>6</sup> "Nei primi 3 anni di vita al nido si prendono in considerazione in modo prevalente, in forma evolutiva e transazionale: i bisogni organici, i bisogni di cura del corpo, i bisogni di protezione, i bisogni di fiducia nell'adulto, i bisogni di fusione e di separazione, di autonomia, di dipendenza consapevole" (pp 10-11 *Progetto pedagogico dei servizi educativi 03*, 2018).

<sup>7</sup> Cfr. G. Nicolodi, *Maestra guardami*, edizioni CSIFRA, 1992. Dello stesso autore ed editore, *Maestra aiutami*, 1995.

narrativa, funzione interpretativa, funzione proiettiva, funzione riparativa. Inoltre occorre tenere presente la **dimensione sociale del gioco**: le interazioni di vicinanza, parallele, di associazione, di collaborazione fra bambini si sviluppano in un crescendo di fenomeni dinamici che ben rappresentano il percorso della formazione sociale che si compie da 0 a 6 anni.

Progettare condizioni spaziali e temporali perché il/i bambino/i possano giocare significa prevalentemente mettere a disposizione spazi, tempi e materiali, consapevoli delle valenze formative del giocare;

- **L'importanza dei linguaggi**: durante i primi 6 anni di vita si formano quelle scoperte e conquiste **precorsive** di apprendimenti che poi prenderanno forma negli anni successivi. Di solito si dà importanza alle conquiste che rappresentano traguardi riconosciuti come convenzioni del sapere e del saper fare e a cui si attribuisce il massimo del credito; invece è importante avere cura e attenzione per tutto ciò che costruisce le fondamenta degli apprendimenti stessi. C'è chi sostiene che occorre anticipare le conquiste in tutto o in parte, così i bambini saranno preparati al successivo grado scolastico e gli adulti saranno più tranquilli, perché rassicurati sul futuro. Diversamente le ricerche in campo psicologico e pedagogico sostengono una didattica che non anticipa apprendimenti futuri, ma si dedica alle competenze tipiche dell'età. Occorre prestare attenzione e cura a tutto ciò che riguarda la formazione di quelle strutture - grammaticali, semantiche, lessicali, dialogiche, espressive e comunicative attraverso la parola, il movimento, il gesto, i segni, i disegni - che sono tipiche dell'età e che stanno alla base di tutte le competenze successive. Le forme di narrazione, di lettura ai bambini, la descrizione, la rappresentazione con varie tecniche, la conversazione, l'osservazione di fenomeni, il comparare, il mettere in fila, il contare, lo stabilire relazioni, il costruire... sono sinteticamente le azioni che quotidianamente adulti e bambini nella scuola dell'infanzia devono compiere con assiduità e impegno. Sono in altre parole le componenti della competenza (sapere e saper fare).

Nella scuola primaria si impara bene a leggere, a scrivere e a contare se nell'epoca precedente si è compiuta pienamente l'esperienza intorno alla scoperta e all'uso dei **linguaggi** del corpo che formano la mente. Ma non basta ancora, se tutto ciò non avviene attraverso un **approccio educativo che considera positivamente il bambino e la sua partecipazione attiva**<sup>8</sup>.

## 2.2. La scuola comunità di pratica professionale

*Dal Manifesto pedagogico: "L'educazione è cooperativa o non è".*

*"E' nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco" (J. Bruner).*

**Domanda: Il gruppo di lavoro educativo (GLE) e il consiglio di intersezione (CI) di una scuola cosa sono? Perché con la scuola dell'infanzia nacque il collettivo?**

Il gruppo di lavoro educativo, il consiglio di intersezione, il collegio docenti, il gruppo di lavoro educativo territoriale sono i luoghi di mediazione continua tra gli apporti professionali dei singoli insegnanti e operatori nella direzione di uno stile educativo condiviso e riflessivo.

Gli insegnanti hanno medesimi compiti, talvolta differenziati, per perseguire obiettivi comuni; così pure gli operatori scolastici. Le modalità con cui si svolge l'esperienza educativa in una scuola dell'infanzia esprime e rappresenta innanzitutto per i bambini, e non da meno per le famiglie, un contesto determinante la crescita.

---

<sup>8</sup> Ciò significa che ogni bambino è dotato di risorse e motivazioni che se espresse rendono fruttuoso l'apprendere. Gli adulti che educano con questa consapevolezza impareranno presto quanto è produttiva la partecipazione dei bambini a scuola. Una componente relazionale basilare è il rispetto di sé, degli altri, di ciò che ci circonda. La relazione affettiva che ha fiducia autentica nel potenziale di ogni bambino diventa sostegno per l'autostima di ciascuno necessaria a sviluppare le proprie propensioni.

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 la scuola come "comunità di pratica" significa sviluppare la consapevolezza da parte di ciascun componente del "collettivo" che la qualità educativa e formativa dipende dall'apporto di motivazione, di idee e di proposte di ognuno e dal riconoscimento dell'identità del lavoro svolto da tutti.

Facendo riferimento al *cooperative learning* è possibile affermare che in educazione "nessuno da solo sa e può fare meglio del gruppo stesso che opera nella direzione dei medesimi obiettivi".

Nell'interagire quotidiano insegnanti 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, **acquisendo maggiore consapevolezza**, costruendo legami reciproci caratterizzati dal piacere di apprendere insieme. La comunità di pratica sviluppa un corpo di conoscenze, pratiche e approcci condivisi, 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, intesi come contenitori di riferimento. 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. Per diventare tale, occorre una sufficiente perseveranza e sistematicità del metodo di lavoro utilizzato dal gruppo. 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 (la documentazione delle esperienze, le tracce dei bambini...) e così facendo diviene produttrice di cultura.

Perché la scuola dell'infanzia possa costruire tale **comunità**, diventa centrale la qualità delle interazioni fra insegnanti e fra insegnanti/operatori e bambini.

In particolare è rilevante il **concetto di rete**, che, come sottolinea Ivana Summa, "si basa sulla cooperazione; la collaborazione non basta!"<sup>9</sup>. Il lavoro di rete nella scuola si realizza se si praticano i seguenti aspetti:

- scambio reciproco di osservazioni e punti di vista;
- o.d.g. degli incontri collegiali dedicati alla metodologia di lavoro ;
- condivisione dei tratti identitari che emergono dalla progettazione e dalle esperienze complessive della scuola;
- sviluppo di attività di formazione comune;
- esercizio della responsabilità di ciascun componente, veicolante la cultura educativa e organizzativa della scuola;
- portare a sintesi le decisioni per fornire a ciascuno il riferimento nella pratica.

(Gli strumenti metodologici utili al gruppo di lavoro per coltivare la comunità di pratica sono contenuti nel *Quaderno degli approfondimenti tematici*, contributo di Ivana Summa, "La partecipazione per coltivare la comunità di pratica", pp. 61-66).

**Domanda: Quali sono gli strumenti istituzionali che regolano il funzionamento della collegialità?**

---

<sup>9</sup> Per **cooperazione** si intende l'azione condivisa fra più persone per il perseguimento di uno scopo; per **collaborazione** si intende l'essere attivi nella partecipazione al lavoro con gli altri, offrire il proprio contributo in sincronia con il contesto. I due termini quindi non sono sinonimi. Si aggiunge che la cooperazione sottintende una elevata interdipendenza tra i componenti del gruppo e tra i diversi compiti, la responsabilità di ogni singolo membro del gruppo e infine la co-decisione e il coordinamento dei compiti; diversamente la collaborazione riguarda lo stile e l'atteggiamento nel lavorare insieme in base ad un accordo, a un mettere insieme le competenze e all'accettazione dei diversi ruoli e delle responsabilità. Entrambi comunque non sono innati, ma si sviluppano nella pratica.

Il Regolamento della scuola dell'infanzia comunale valorizza le competenze professionali degli insegnanti anche attraverso l'istituzione degli organismi collegiali della scuola dell'infanzia: **collegio docenti, consiglio di intersezione (CI) ed il gruppo di lavoro educativo (GLE)**.

Il gruppo di lavoro educativo costituisce l'unità di base per la progettazione e la realizzazione delle attività educative e didattiche che si svolgono in ogni plesso.

Il consiglio di intersezione elabora la progettazione educativa di plesso e il progetto di sezione individuando contenuti e metodologie di lavoro emergenti dalla lettura dei bisogni ed interessi dei bambini, aggiorna costantemente la programmazione delle attività attraverso la periodica valutazione formativa, documenta il lavoro svolto e per i bambini e per le famiglie.

Sulla base degli indirizzi approvati dal collegio docenti il CI predispone la programmazione annuale delle attività collegiali di plesso e delle attività di formazione.

In particolare nella scuola dell'infanzia bolognese viene valorizzata la presenza di tutte le figure educative che operano in ogni struttura scolastica: gli operatori scolastici svolgono un ruolo attivo di collaborazione nella gestione delle *ruotine* educative e nella cura degli spazi, gli educatori integrano il lavoro inclusivo attraverso la funzione di supporto ai bambini con bisogni educativi speciali.

Ogni gruppo di scuole dell'infanzia afferenti al territorio di quartiere costituisce un collegio: l'appartenenza ad un territorio, con le sue connotazioni socio-culturali, determina caratteristiche identitarie importanti da tenere in conto per lo sviluppo di un'offerta formativa aderente ai bisogni delle scuole del quartiere.

Infatti, il collegio docenti svolge un ruolo centrale nella definizione del **piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)**: il documento traduce gli indirizzi contenuti nelle *Indicazioni nazionali del curricolo* e nelle linee educative del *Progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia comunali*, in una articolata proposta educativa e didattica che le singole scuole del collegio adottano e sviluppano.

Il collegio docenti svolge anche un ruolo propositivo in merito alla formazione e aggiornamento facendosi portavoce di proposte che possono confluire nel piano della formazione annuale in coerenza con il piano dell'offerta formativa triennale (PTOF).

Ogni collegio può istituire **commissioni** per lo studio e l'approfondimento di tematiche specifiche (es. inclusione, continuità ecc.), favorendo attraverso questa modalità di lavoro la conoscenza e lo scambio professionale fra insegnanti.

Le commissioni possono essere allargate anche ad altre figure educative presenti nella scuola per sostenere l'integrazione dei ruoli e delle funzioni.

### 2.3. La scuola un contesto inclusivo verso le pari opportunità

***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?**

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 - 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 peculiarità<sup>10</sup>.

La scuola dell'infanzia comunale ha attuato fin dagli anni '70 l'integrazione dei bambini con disabilità ed ha acquisito un immenso patrimonio culturale di strumenti, metodologie, esperienze che confermano l'importanza formativa per tutti i bambini e non solo per il bambino disabile e i suoi genitori. Si tratta di un patrimonio che va rinnovato ogni volta e in ogni esperienza di incontro con un bambino con disabilità e con la sua famiglia.

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 la **progettazione educativa**.

La **relazione con l'altro** è il 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, rappresenta un'esperienza basilare anche per la vita del servizio, in quanto favorisce l'acquisizione di consapevolezza sulle possibili diversità evolutive e genera un grado maggiore di individualizzazione del processo educativo. La positività e l'apertura in educazione da parte dell'insegnante/l'educatore costituiscono una dote che consente ad ogni bambino, a partire dalla sua storia, di poter far esperienza e di apprendere libero da stereotipi che lo vorrebbero imbrigliato dentro le condizioni culturali di partenza.

**I pensieri e le aspettative degli adulti** hanno una influenza rilevante sul senso di sé e su come ogni bambino si percepisce nel gruppo. I bambini in questa età tendono a corrispondere ai pensieri degli adulti. La funzione della scuola dell'infanzia è pertanto quella di offrire una importante possibilità: fruire di pari opportunità fra tutti i bambini, sentirsi ed essere riconosciuti come risorsa per l'altro attraverso lo spontaneo processo della conoscenza e della identificazione.

---

<sup>10</sup> 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**. Pur essendo sensibile alle diversità individuali, riguarda la comunità nel suo complesso e ha come obiettivo la rimozione delle barriere sociali, economiche e politiche che ostacolano il processo di apprendimento di tutti gli alunni. L'**integrazione** si rivolge in particolare a coloro che presentano un deficit riconosciuto e si pone l'obiettivo di attivare i processi atti a garantire le potenzialità della persona e i suoi diritti alla cittadinanza. L'ottica comune è quella di elaborare un progetto di organizzazione scolastica che si pone strutturalmente come una comunità solidale a servizio dell'apprendimento di tutti e di ognuno, rispettando le differenze individuali mediante l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi. E. Malaguti, *Contesti educativi inclusivi*, Carrocci, 2018.

Fra i vari aspetti della metodologia di lavoro degli adulti si segnala “la sospensione del giudizio<sup>11</sup> e del pregiudizio”, che riguarda l’importanza di farsi un’idea e avere idee e nel contempo di **saperle depositare** per far spazio all’esperienza concreta e vissuta dai bambini.

In sintesi per favorire un contesto di base inclusivo:

- è fondamentale fra insegnanti/educatori di sostegno costruire 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 creativo;
- l’adulto deve svolgere un ruolo decisivo nel sostenere lo sviluppo di quella *zona di sviluppo prossimale* (L. Vygotsky)<sup>12</sup> 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;
- occorre organizzare condizioni favorevoli all’inclusione a partire dagli spazi, dall’allestimento, dai materiali affinché tutti i bambini possano nei vari momenti di ogni giornata collocarsi in modo significativo per il proprio sviluppo;
- occorre focalizzare le strategie e gli strumenti ritenuti più utili in relazione ai bisogni specifici determinati dalle diversità, nella consapevolezza che l’ambiente di apprendimento che ne deriva è formativo per tutti i bambini. In particolare per i bambini con disabilità si rimanda al *Quaderno personalizzato del percorso educativo e didattico*, in uso nelle scuole dell’infanzia (Allegato 4 estratto del Quaderno);
- occorre che tutti i professionisti presenti quotidianamente nella scuola - insegnanti, operatori, educatori - agiscano come organizzatori di mediazioni, nella consapevolezza che l’esito del percorso scolastico di tutti i bambini è responsabilità di ognuno e della capacità del gruppo di lavoro di costruire ponti tra le differenze;
- la preziosa collaborazione con i genitori: è possibile dire che l’esperienza formativa nelle scuole dell’infanzia diventa significativa per ogni bambino anche in relazione alla partecipazione interessata dei suoi genitori. Pensare a come sviluppare la comunicazione con i genitori, mettere a punto “cosa e come” raccontare della vita quotidiana, rappresentare il valore formativo delle strategie didattiche e relazionali è una sfida della attualità. Oggi, preparare condizioni di incontro con i genitori è un compito che non può essere realizzato con le stesse modalità in ogni scuola proprio per le differenze di composizione della popolazione scolastica. Occorre dunque modulare le strategie comunicative al reale contesto.

---

<sup>11</sup> Si tratta di un processo cognitivo, nonché uno stato della mente, particolarmente implicato nella formazione di giudizi etici e morali. In campo pedagogico l’autore che più ha prodotto a livello di riflessione e ricerca è **Piero Bertolini**, che trova nella fenomenologia di Edmond Husserl, la radice del suo pensiero. Lavorare in educazione seguendo questo paradigma vuol dire lasciarsi guidare da: intenzionalità, esperienza vissuta, intersoggettività, possibilità, progetto, responsabilità, con-essere, corpo vissuto, spazio e tempo vissuti. Uno sguardo che privilegia la relazione, il rapporto con l’*altro-da-sè*, la conoscenza reciproca, porta a riflessioni che vanno al di là dell’ovvietà e della superficialità mascherata da oggettività, per andare all’essenza delle cose, privilegiando la persona come portatrice di risorse e limiti, e non solo di deficit da colmare.

<sup>12</sup> 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. L. Vigotskij 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.

## 2.4. Il rapporto con le famiglie: comunicazione e partecipazione

*Dalla Carta dei servizi: “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: insegnante-bambino- genitore?**

“Educare insieme” ai genitori è il valore di base della scuola dell’infanzia. I servizi educativi rappresentano una comunità regolata, che accoglie bambini e 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, nella consapevolezza che le famiglie rappresentano il contesto dell'appartenenza profonda e quindi più significativo per il bambino.

La **funzione comunitaria** e di supporto alla genitorialità è di grande evidenza nella attuale realtà sociale: a scuola infatti i genitori hanno occasione di incontro e scambio quotidiano non solo con il personale qualificato, ma anche tra loro; a scuola si costruiscono relazioni plurime, utili e di aiuto.

Gli **strumenti** per costruire una pratica educativa comunitaria sono quelli del dialogo e del confronto costante e non occasionale.

Nella quotidianità i genitori sono *presentificati*<sup>13</sup> anche se fisicamente assenti, così come nel dialogo tra operatori e genitori è sempre *presentificato* il bambino<sup>14</sup>. Al contempo, nel dialogo individuale tra insegnante e genitore, l’insegnante ha sempre cura di *presentificare* il proprio gruppo di lavoro.

La diversità di funzioni e di responsabilità fra i genitori e gli insegnanti/*educatori*/operatori è una consapevolezza importante *per costruire una comunicazione fondata sul rispetto dei reciproci ruoli e lo scambio di punti di vista, osservazioni, problematiche. L’insegnante ha il compito di rappresentare gli aspetti che emergono nel contesto sociale della scuola, nel quale ogni bambino compie una parte importante della sua formazione. Il colloquio con i genitori si fonda quindi sulla specificità di ogni contesto: quello scolastico e quello familiare.*

La **relazione di fiducia** si crea nel corso dell’esperienza coinvolgendo tutti i soggetti che compongono il contesto educativo. La “**consultazione reciproca**”<sup>15</sup> dà voce a ognuno di loro: bambini, genitori, team educativo; è compito di quest’ultimo, in particolare, porre le basi per una **comunicazione** autentica, non giudicante e aperta all’incontro con l’altro.

---

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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?

<sup>15</sup> 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.

La relazione con le famiglie è oggetto di riflessione costante nei momenti di incontro del gruppo di lavoro.

**Le pratiche** che la scuola propone per promuovere l'accoglienza e l'alleanza con le famiglie si esprimono in diversi momenti. A titolo esemplificativo:

- le assemblee, che riuniscono il personale e le famiglie: come l'assemblea dei nuovi iscritti, l'assemblea di scuola e le assemblee di sezione;
- gli incontri dei Comitati di scuola, che riuniscono una rappresentanza di genitori e del personale allo scopo di affrontare le problematiche emergenti e aspetti della progettualità;
- i colloqui con i genitori di ciascun bambino, che consentono un dialogo personalizzato e lo scambio di narrazioni e immagini dell'esperienza del bambino a scuola e a casa. In questi ambiti si esprime in modo evidente tutta la potenzialità della "consultazione reciproca";
- gli scambi comunicativi quotidiani all'accoglienza e al ricongiungimento, che consentono anche ai bambini di fare esperienza di adulti che dialogano; dare valore al tempo iniziale e finale della giornata, ad esempio attraverso la cura del saluto e orientare l'attenzione dei genitori verso le documentazioni alle pareti, che parlano dell'esperienza della giornata o dei giorni precedenti;
- 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, insegnanti, operatori;
- diverse esperienze educative a scuola, in cui conoscersi meglio;
- le feste, che esprimono il significato della partecipazione e della convivialità;
- lo spazio bacheca per le comunicazioni scuola-famiglia;
- la documentazione, che rimanda ai genitori immagini e momenti della quotidianità a scuola.

Oggi la scuola - valorizzando la diversità come una risorsa sia per lo sviluppo dei bambini sia per la comunità - si arricchisce sempre più di una forte funzione sociale e culturale e si propone come terreno di una reale **alleanza educativa**, che è possibile a partire da una **relazione di rispetto**, che si crea esercitando ognuno la propria funzione: il genitore in quanto depositario dell'esperienza familiare e l'insegnante in quanto rappresentante di un contesto scolastico.

Il significato della **partecipazione** poggia sulla qualità delle relazioni, coltivata e costruita ogni giorno; il grado di soddisfazione reciproca di quanto può essere messo in campo si innesta su un'autentica condivisione, tra tutti gli attori in gioco, di obiettivi e di momenti significativi. Infatti è a partire dalla complementarità delle funzioni educative che può avvenire una comunicazione rispettosa dell'intera formazione del bambino.

Una buona relazione tra scuola e famiglia rappresenta per i bambini un'occasione di conferma dell'alleanza educativa fra le figure di riferimento familiari e scolastiche; pone le basi per costruire insieme gli obiettivi di crescita; favorisce la naturale predisposizione ad apprendere in un contesto di adulti competenti e in sinergia fra di loro.

Lo scambio di informazioni tra le agenzie educative (famiglia e scuola), sia sulle conquiste di autonomia sia sulle nuove acquisizioni, sostiene e rafforza il senso di sé, l'autonomia, il sapere di saper fare del bambino.

La scuola riveste un ruolo fondamentale di influenza sul contesto culturale in cui è inserita, perseguendo i valori fondanti di una società civile e democratica.

**Progetti "Qualifichiamo la nostra scuola 0/6"** : da alcuni anni l'Amministrazione promuove il coinvolgimento dei Comitati dei servizi educativi/scolastici 0/6 nella realizzazione di attività finalizzate alla qualificazione dell'offerta formativa. L'obiettivo è sostenere la partecipazione dei genitori alla vita del nido e della scuola infanzia attraverso il partenariato con associazioni e soggetti del terzo settore. I progetti possono riguardare diversi ambiti di intervento a supporto della progettazione educativa: per esempio la qualificazione delle aree verdi e dei giardini; la lettura, il teatro e la musica; l'educazione all'arte e all'immagine; la dotazione di strumenti e materiali ecc. La co-progettazione e la partecipazione si integrano quindi con la comunità locale promuovendo la cultura della collaborazione intorno ai servizi educativi e all'infanzia.

### 3. La progettazione

*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".*

**Domanda: Qual è il principio attivo della progettazione nella scuola dell'infanzia?**

La progettazione nella scuola dell'infanzia si basa sul **concetto di esperienza e di ambiente di apprendimento**. Infatti il bambino, e dunque l'uomo, non è spettatore e fruitore di offerte didattiche di attività, ma costruttore di esperienza nel rapporto con l'ambiente.

Rifacendoci a Dewey occorre avere chiaro che la formazione del pensiero e della conoscenza nasce **dall'esperienza**, quest'ultima intesa come esperienza sociale. L'educazione deve aprire la via a nuove esperienze ed al potenziamento di tutte le opportunità per uno sviluppo ulteriore. L'individuo sta in una relazione costante con il suo ambiente di vita, si muove, individua mete da esplorare, reagisce alle opportunità, lascia tracce, agisce su di esso e costruisce parti di esso. L'esperienza educativa si colloca quindi nella quotidianità nella quale il soggetto vive.

Progressivamente ciò che è stato sperimentato assume una forma più piena ed organizzata. L'esperienza è realmente educativa nel momento in cui produce l'espansione e l'arricchimento attraverso diverse forme di ri-descrizione, rielaborazione e rappresentazione con tutti i linguaggi del corpo. L'attenzione al gruppo e alla dimensione sociale, alla pluralità dei contributi dei bambini favorisce lo sviluppo progressivo delle caratteristiche dell'individuo.

La scuola dell'infanzia è un ambiente diverso da quello familiare, che va pensato e organizzato come contesto di apprendimento. **Pensare e organizzare l'ambiente lungo tutta la giornata è il primo compito della progettazione.**

Gli spazi nelle varie articolazioni (zone di sezione/intersezione, all'interno e all'esterno nel cortile con angoli, centri di interesse, mobili didattici, laboratori, tavoli, piani di gioco e di costruzione) diventano attraverso l'esperienza vissuta **contesto di apprendimento**, che si arricchisce dei segni, delle idee condivise, delle rielaborazioni, delle parole, dei codici, delle regole sperimentate, del confronto fra i bambini e con gli adulti.

L'ambiente, durante l'anno scolastico, diventa via via **contesto della comunicazione e di documentazione** del percorso di apprendimento, visitabile dai bambini stessi e raccontabile ai genitori per ritornare sulle esperienze vissute attraverso la descrizione e il racconto.

I modi e gli strumenti che insegnanti e educatori utilizzano per raccontare e valorizzare le esperienze svolte (nelle pareti, nei libroni...), se sufficientemente curati e personalizzati, diventano semi di condivisione riconosciuti dai bambini, fra insegnanti e con i genitori.

In fase di progettazione occorre che il gruppo di lavoro educativo si ponga queste domande, ad esempio: come esponiamo i disegni dei bambini? in quali contenitori? Dove e per quanto tempo? Come introduciamo i cambiamenti nello spazio sezione? come vengono presentati e condivisi con i genitori?

### 3.1. Co-docenza, posizione e ruolo dell'adulto, osservazione

La scuola dell'infanzia comunale è organizzata a tempo pieno e il gruppo di lavoro educativo, insegnanti e operatori, lavorano nella scuola in turni alternati e compresenti.

La **co-docenza** risponde ad uno dei principi ispiratori della nostra carta dei servizi: "educare insieme". E' un concetto guida che si traduce nella condivisione dei compiti di accompagnamento alla crescita.

"Compresenza" e "co-docenza" sono termini che denotano condizioni e significati tra loro diversi: essere compresenti indica il condividere uno stesso spazio nello stesso tempo, essere co-docenti definisce in particolare un ruolo ed esprime la condivisione delle responsabilità educative e didattiche in un tempo e in uno spazio progettati.

La co-docenza rende possibile la promozione di una progettazione contraddistinta dall'approccio laboratoriale: la costruzione e la proposta di contesti di esperienza che prevedono sottogruppi di bambini in attività e più adulti che in maniera coordinata ne sostengono le discussioni, incoraggiano le curiosità, sollecitano le ipotesi e accompagnano l'evoluzione dei pensieri.

Intesa come prassi quotidiana, la co-docenza è una **scelta metodologica**, un **ragionamento permanente delle possibilità** che:

- permette di allargare gli orizzonti della sezione (eterogenea o omogenea per età) in un'ottica di "sezioni aperte", moltiplicando le occasioni di apprendimento, di aiuto reciproco e promuovendo l'autonomia di scelta dei bambini;
- sollecita il team degli insegnanti ad avviare momenti di studio e ricerca a sostegno di un nuovo modo di pensare la progettazione, di nutrirsi di osservazioni congiunte dell'attività dei bambini e degli adulti che li affiancano, per giungere a considerazioni ricche degli elementi che solo l'incrocio di più sguardi può far emergere;
- favorisce la conoscenza e il riconoscimento delle attitudini e delle competenze del singolo, che possono essere messe a disposizione del gruppo;
- sostiene lo sviluppo di un diverso modo di pensare l'inclusione e mira al superamento della rigidità di alcuni ruoli sia tra gli adulti (insegnante di sezione-insegnante di sostegno-educatore) sia tra i bambini (bambino con sostegno-bambino senza sostegno), in una prospettiva che tiene conto delle risorse e dei contributi di tutti;
- mette in relazione ai bisogni di ogni bambino la distribuzione degli impegni e delle responsabilità degli adulti;
- rappresenta uno dei principi organizzatori di base dell'**intersezione** per le nostre scuole. Come definito dal Regolamento, art. 6 "struttura e organizzazione": *"La sezione è aperta in quanto concorre a realizzare: attività di intersezione per attivare forme di collaborazione fra bambini ed adulti inseriti nel progetto educativo e didattico; attività per piccoli gruppi che consentano di volta in volta all'insegnante di rapportarsi con pochi bambini e contemporaneamente permettere ai bambini di vivere momenti di autonomia dall'adulto"*;
- valorizza il rapporto tra la responsabilità individuale e la cultura organizzativa e didattica della scuola.

Questi caratteri di sensibilità pedagogica e di etica professionale costituiscono la struttura fondante di una **"comunità che educa"**, in cui ogni componente diventa indispensabile perché consapevole servitore dell'altro.

La **posizione e il ruolo dell'adulto** vengono ripensati: l'insegnante non è la persona che propone sequenze di attività, ma è colui/colei che consente ai bambini di muoversi in un ambiente ricco e interessante, che si occupa dell'ambiente di apprendimento e dei vari contesti temporali e spaziali ben definibili nelle proposte sempre aperte (Cfr. *"Il fare insieme degli adulti"* in *Quaderno degli approfondimenti tematici, 2018, pp 67-77*).

L'insegnante, partendo da offerte semplici e poco strutturate, via via le arricchisce mettendosi in una posizione di riferimento in modo da poter:

- essere a disposizione dei bambini per la comunicazione, osservarli per conoscerli, annotarsi le loro caratteristiche, guardare il loro gioco (guardare per conoscere e raccogliere informazioni);
- non sostituirsi a loro ma aiutarli nell'elaborazione delle idee e dei progetti;
- guidare le loro motivazioni e andare incontro alle specifiche necessità;
- ricavare i temi rilevanti per proseguire l'esperienza;
- individuare le strategie di rielaborazione emotiva, espressiva, concettuale;
- stimolare idee e regole condivise;
- lavorare sulle mete di apprendimento, restituendo ai bambini uno sguardo sulle loro attività, sulle loro esperienze per poterle arricchire, ridirigerle se necessario, valorizzarle nell'ottica dello sviluppo dell'autostima e della consapevolezza del proprio saper fare.

Questo stile educativo richiede un costante lavoro di confronto tra gli adulti e di scambio sulle osservazioni.

**L'osservazione** è lo strumento essenziale per uno stile educativo in sincronia con le modalità comunicative dei bambini.

L'osservazione:

- **delle modalità di abitare lo spazio da parte dei bambini**, consente di organizzare l'ambiente in modo ottimale, individuando in itinere piccole e grandi modifiche da apportare per valorizzare gli interessi del gruppo;
- **delle interazioni spontanee** fra bambini permette di supportare i processi di socializzazione;
- **di come i bambini vivono il tempo**, i cambiamenti, i passaggi e le transazioni consente di capire e di pensare all'esperienza formativa in modo corrispondente ai loro bisogni;
- **di come i bambini procedono nel 'fare esperienza'** consente di comprendere gli stili cognitivi di ciascuno e i modi dell'apprendere.

L'osservazione offre la possibilità di confrontare tra insegnanti di diverse sezioni le differenti rappresentazioni che si ricavano dall'insieme delle esperienze ludiche, di cura, didattiche.

In generale favorisce la costruzione di competenze solide e riconoscibili; dunque è uno strumento che riguarda il modo di porsi degli adulti.

### 3.2. I campi d'esperienza e la formazione del pensiero

***Dalle Indicazioni nazionali del curricolo: "Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri. Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario".***

La scuola dell'infanzia è la scuola del fare esperienza e non di prototipi di discipline scolastiche. Le *Indicazioni nazionali del curricolo* del 2012 compongono per la scuola dell'infanzia, quindi per la fase 3-6 anni, una cornice formativa che si articola in 5 **"campi di esperienza"**, ciascuno dei quali con un proprio senso e significato. Si tratta di **quadri logici che orientano la professionalità e la intenzionalità della progettazione** in relazione alla esperienza dei bambini e degli adulti nell'ambito delle relazioni affettive e sociali.

I **traguardi formativi** (cfr. allegato 3) sono declinati all'interno di ogni campo di esperienza e assolvono a molte funzioni: di orientamento della progettazione, di significato, di finalizzazione da perseguire, di abito mentale dell'insegnante, di osservazione (guida dell'occhio), di possibili indicatori per la valutazione del percorso formativo dei bambini e metodologico degli adulti.

Si sottolinea l'importanza del verbo che li introduce: in terza persona, riferendosi al bambino, per indicare una sua posizione attiva (esplora, riconosce, prova piacere, sa, controlla sperimenta, scopre, segue, comunica, usa, si avvicina, raggruppa e ordina, si interessa, ha familiarità...), per tratteggiarne i fenomeni di crescita che avvengono nei tre anni corrispondenti alla scuola dell'infanzia. Usando una metafora della progettazione: i traguardi rappresentano i fili della trama e le esperienze ne rappresentano l'ordito.

Per consentire a tutti i bambini di conseguire i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai cinque campi di esperienza, la scuola si propone **a misura di bambino**, permeata da un clima sociale positivo in cui vi sia ascolto, attenzione ai bisogni di ognuno e tempi distesi.

Particolare attenzione viene prestata al gioco, al movimento, all'espressività e alla socialità.

Sono accolte, valorizzate ed estese le proposte dei bambini, le loro curiosità e suggerimenti, creando occasioni per stimolare e favorire in tutti degli apprendimenti significativi.

Alla base dell'agire quotidiano c'è un'intenzionalità didattica mirata alla valorizzazione delle seguenti scelte:

- **il gioco:** risorsa privilegiata attraverso la quale i bambini si esprimono, raccontano ed interpretano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali;
- **l'esplorazione e la ricerca:** le esperienze promosse fanno leva sulla originaria curiosità del bambino e vengono attivate attraverso le attività laboratoriali, in un clima di esplorazione e di ricerca dove i bambini confrontano situazioni, pongono problemi, costruiscono e verificano ipotesi. Si dà quindi ampio rilievo al "fare" e "all'agire", alle esperienze dirette, al contatto con la natura, con le cose che li circondano, con l'ambiente sociale e culturale, valorizzando le loro proposte e iniziative;
- **la vita di relazione:** l'interazione con i docenti e con gli altri bambini favorisce il gioco simbolico, facilita lo svolgimento delle attività didattiche, sollecita a dare e a ricevere aiuto e spiegazioni. L'adulto ha un'attenzione continua ai segnali inviati dai bambini, soddisfacendo i loro continui bisogni di sicurezza e gratificazione. La dimensione affettiva è una componente essenziale nel processo di crescita di ognuno, affinché il bambino acquisti autostima, maturi gradualmente la propria identità nel confronto con l'altro, imparando a rispettare il prossimo e a condividere le regole;
- **la mediazione didattica:** per consentire a tutte le bambine e i bambini di raggiungere i traguardi programmati, si organizzano in modo intenzionale e sistematico gli spazi e l'uso dei materiali, sia informali che strutturati, da manipolare, esplorare, ordinare ecc.

Per i **dispositivi didattici del contesto**, si rimanda al documento *Quaderno degli approfondimenti tematici in particolare a: Lo spazio della conversazione*, pp 56-57; *L'angolo di gioco, il centro di interesse, la routine: Cfr. Il fare dei bambini*, pp. 47-51, *Il fare insieme degli adulti* pp, 67-77.

Per i **mediatori del contesto, spazi-tempi-relazioni**, si rimanda al documento *Quaderno degli approfondimenti tematici*, in particolare, pp 12-45.

### 3.2.1. Il lavoro aperto: il gioco, la relazione, le condotte spontanee

**Dal Regolamento delle scuole dell'infanzia: "La sezione è aperta in quanto concorre a realizzare:**

- **intersezione per attivare forme di collaborazione tra bambini e adulti;**
- **forme di aggregazione fra bambini varie e per piccoli gruppi che consentano di volta in volta all'insegnante di rapportarsi con pochi bambini e contemporaneamente permettere ai bambini di vivere momenti di autonomia dall'adulto."**

**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?**

**Lavoro aperto** significa innanzitutto apertura a nuovi modi di vedere e 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 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 di pensare l'ambiente di apprendimento e nell'osservazione del contesto educativo<sup>16</sup>. Quando l'insegnante comprende cosa per il bambino è importante in quel momento, trova più facile rispettare il suo interesse individuale;
- **da zero a sei anni:** una conseguenza e una sfida del lavoro aperto è pensare operativamente all'incontro tra bambini di diverse età, da 0 a 6 anni, con fiducia e ottimismo educativo.<sup>17</sup> Stare fra bambini di età diverse arricchisce l'esperienza e contribuisce alla formazione etica dell'alterità, attraverso l'aiuto reciproco, il guidarsi, l'imitazione, che favorisce lo scambio e il riconoscimento di sé.

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.

### 3.2.2. Educazione all'aperto

(cfr.: Linee guida "Per restituire la natura ai bambini", 2015; documento *Educazione all'aperto*, 2018)

Negli ultimi anni il Comune di Bologna ha diffusamente reinvestito sull'incontro tra bambini e natura nei nidi e nelle scuole dell'infanzia.

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 e nelle scuole.

**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, permette 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.

---

<sup>16</sup> Si usa il termine "regia" per indicare la funzione di trasformare lo spazio nel corso delle esperienze in ambiente di apprendimento.

<sup>17</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

**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.

**Domanda: Cosa sta cambiando?**

Stanno cambiando gli sguardi degli adulti, sia educatori/insegnanti 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 di lavoro una valutazione bilanciata tra rischi e benefici dell'esperienza all'aperto.

L'interesse spiccato al **re-incontro con i materiali naturali** ha consentito agli insegnanti 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, 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.

**Gioco e scienza: fra educazione ambientale e promozione della conoscenza sperimentale**

L'ambiente esterno offre fenomeni naturali e sociali che i bambini esplorano attraverso il gioco. E' una occasione ricca (il clima, la luce, le piante, il cemento ecc.) per accompagnare le esperienze di esplorazione che partono dallo stupirsi, dalla curiosità verso il comprendere, farsi un'idea, riflettere sui comportamenti, costruire cognizioni. Nella scuola dell'infanzia i bambini non solo si fanno un'idea ma iniziano a ricercare spiegazioni (formulare ipotesi), mettono in relazione, creano ordini e classificazioni, fanno confronti, cercano bilanciamenti. Il metodo sperimentale (osservare un fenomeno, formulare ipotesi, confrontare conoscenze, trarre conclusioni, fissare un sapere) e i concetti proto matematici sono fondamentali per trasformare l'esperienza in conoscenza. La **costruttività** è una delle esperienze tipiche che i bambini attivano con i materiali che hanno a disposizione per esplorare i fenomeni e in particolare le relazioni fra oggetti nel movimento.

*“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 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”.*<sup>18</sup>

Altra dimensione conseguente è l'educazione etica: vivere e conoscere la natura stimola la consapevolezza dei propri comportamenti, il concetto di rispetto, la graduale capacità di prendere in considerazione l'ambiente attraverso le parole e i relativi significati.

---

<sup>18</sup> G. Häusermann, P. Renzetti e S. Sbaragli, *L'apprendimento scientifico nella scuola dell'infanzia*, in: P. Ellerani (a cura di), *Successo formativo e lifelong learning*, Milano, Franco Angeli, pp 147-158, 2013.

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.

### **3.2.3. I progetti cittadini di potenziamento dell'offerta formativa**

Si tratta di percorsi di formazione e ricerca-azione che si realizzano grazie alla collaborazione di diverse figure professionali con altri enti e associazioni cittadine.

L'obiettivo è quello di prestare una attenzione sistematica e approfondire due grandi temi:

- il gioco e l'espressività dei bambini letti in un'ottica psicomotoria;
- il potenziamento dei prerequisiti degli apprendimenti

#### **Progetto A.G.I.O.**

E' un progetto che riguarda l'approccio psicomotorio e che dall'anno 2000 coinvolge le scuole dell'infanzia cittadine, comunali e statali, con lo scopo di promuovere il benessere dei bambini e contribuire alla prevenzione del disagio.

La denominazione del progetto è l'acronimo di *Accoglienza Gioco Integrazione Osservazione*. Le sue principali finalità sono:

- creare nuove relazioni educative tra i bambini e un'altra figura adulta, lo psicomotricista, che avrà cura di considerarne tutti gli aspetti dal suo instaurarsi e consolidarsi; una relazione caratterizzata da una comunicazione che privilegia canali non verbali, l'ascolto, l'attenzione all'altro e che si contraddistingue per la sospensione del giudizio;
- valorizzare il gioco spontaneo, l'uso creativo dello spazio e degli oggetti, il movimento inteso come espressione della globalità dei bambini all'interno di un contesto intenzionalmente strutturato dove l'adulto favorisce e sostiene il gioco a livello individuale e di gruppo;
- sostenere la visione del bambino competente, creativo, capace di rappresentare attraverso il gioco il proprio mondo interiore in sinergia col contesto e le relazioni presenti;
- fornire agli insegnanti strumenti di lettura diversi del singolo bambino e delle dinamiche del gruppo classe;
- favorire uno sviluppo globale armonioso di ogni bambino attraverso il riconoscimento di tutti gli aspetti che lo compongono con particolare attenzione alle proprie emozioni e ai propri desideri all'interno del gioco e delle relazioni;
- sviluppare l'osservazione da parte degli insegnanti all'interno delle attività di gioco anche per avere elementi per l'individuazione precoce di situazioni di disagio.

I laboratori di psicomotricità, rivolti generalmente ai bambini di 4 anni, sono condotti da psicomotricisti, ma gli insegnanti hanno la possibilità di osservare direttamente le sedute. Le osservazioni sono gli elementi di base dei momenti di confronto e approfondimento rispetto alle tematiche educative emergenti, alle tecniche di conduzione delle attività, all'evoluzione dei singoli bambini, programmati all'interno del progetto.

#### **Progetto LOGOS**

Il progetto è promosso dal Comune di Bologna a partire dall'anno scolastico 1999/2000. A partire dal 2011/2012 si avvale della collaborazione e della supervisione del Laboratorio L.A.D.A. (Laboratorio Assessment Disturbi di Apprendimento) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna, responsabile dott.ssa Paola Bonifacci e prevede l'ingaggio di esperti esterni, psicologi, sia per la formazione agli insegnanti che per i vari ambiti progettuali all'interno delle scuole.

Scopo primario del progetto è il potenziamento delle abilità comunicative e linguistiche e di numero e calcolo in relazione alla fascia di età 4-6 anni, periodo in cui un'accurata attenzione ai processi di apprendimento permette di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà, allo scopo di progettare attività mirate a potenziare le risorse dei bambini, in linea con quanto indicato nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento", allegate al D.M. 5669/2011.

Il progetto mira a favorire lo sviluppo integrale dei bambini attraverso l'attivazione di esperienze ed iniziative ludico/didattiche tali da garantire maggiori opportunità per lo sviluppo delle abilità linguistiche e cognitive. Negli ultimi anni il progetto ha visto progressivi cambiamenti, volti ad includere aree di indagine che la letteratura internazionale indica come cruciali nella fascia di età considerata, quali le competenze numeriche e di prescrittura, cogliendo inoltre esigenze legate a nuove sfide alle quali la scuola dell'infanzia è chiamata a rispondere, quali l'inclusione e il potenziamento delle competenze linguistiche nei bambini bilingui esposti all'italiano come seconda lingua (L2).

Si attivano incontri per i genitori per favorire la sensibilizzazione agli scopi del progetto e fornire indicazioni circa l'importanza delle attività che possono facilitare lo sviluppo linguistico e cognitivo nel contesto domestico. In questo senso la letteratura internazionale fornisce sempre più numerose evidenze circa l'importanza delle attività di *home literacy* e *home numeracy*, attraverso un approccio sinergico tra scuola e famiglia nel sostenere positive traiettorie di sviluppo.

### 3.3. La collaborazione con le agenzie cittadine e il raccordo con il territorio

***Dalla Carta dei servizi: "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 per la costruzione di una comunità educante, nella quale i servizi dialogano con tutti i soggetti coinvolti e rappresentano un riferimento per la cultura condivisa dell'educare. Questa visione è un tratto caratteristico del modello bolognese che, da sempre, ha sostenuto l'idea che l'educazione dei più piccoli non riguardi solo genitori ed educatori, ma sia una questione di rilievo per l'intera collettività".***

La qualità delle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna si alimenta anche grazie ai rapporti con le altre agenzie educative e culturali della città e nella relazione con i servizi socio-sanitari.

Le azioni di raccordo tra diversi soggetti contribuiscono a creare la cultura di comunità educante che si prende cura dei bambini e delle famiglie, elabora valori, influenza la collettività.

La scuola dell'infanzia:

- è aperta al territorio: collabora con i servizi educativi quali spazi lettura, centri di educazione ambientale, servizi dedicati all'esplorazione e all'espressività, con lo scopo di arricchire la propria progettualità e offerta formativa;
- incontra e conosce le agenzie culturali della città: musei, teatri, biblioteche<sup>19</sup>. Iniziative educative peculiari e innovative consentono la proficua contaminazione di saperi diversi e di competenze professionali, perseguendo in tal modo il diritto universale di tutti i bambini ad una piena cittadinanza culturale e artistica (rif. *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, a cura di La Baracca- Testoni Ragazzi; vedere allegato 1);
- sviluppa progetti di approfondimento e ricerca, per esempio in ambito scientifico e naturale, attraverso collaborazioni specifiche con fondazioni e associazioni<sup>20</sup>;

---

<sup>19</sup> Da numerosi anni sono attive collaborazioni tra i servizi educativi e scolastici comunali e le seguenti istituzioni culturali: Mambo, Museo della Musica, Cineteca, Biblioteca Salaborsa Ragazzi. In particolare il Comune di Bologna collabora con il Teatro Testoni Ragazzi; il progetto è riconosciuto a livello internazionale per i suoi aspetti innovativi e di ricerca e ogni anno vede la realizzazione di un Festival con spettacoli, laboratori formativi, incontri con artisti.

<sup>20</sup> Si citano per l'ambito scientifico la Fondazione Golinelli e per l'ambito dell'educazione ambientale la Fondazione Villa Ghigi.

- si raccorda costantemente con i servizi socio-sanitari realizzando percorsi e azioni particolarmente importanti per i bambini con difficoltà, ma di valore sociale ampio e inclusivo per tutta la comunità;
- è il luogo per attivare scambi e sinergie di cittadinanza attiva, attraverso la realizzazione di progetti e patti di collaborazione che qualificano la progettualità e al contempo favoriscono la partecipazione attiva delle famiglie e dell'associazionismo;
- accoglie il tirocinio degli studenti in formazione presso l'Università, in una prospettiva culturale di alleanza e collaborazione, alimentando il confronto dialettico tra il sapere teorico e la pratica didattica quotidiana, indispensabili all'esercizio del futuro ruolo di insegnanti;
- grazie alle relazioni con gli enti universitari e di ricerca si nutre di nuovi elementi e stimoli utili a potenziare la formazione continua degli insegnanti e dei coordinatori, ampliata alla dimensione culturale europea e internazionale.

La rete tra servizi educativi/scolastici, culturali, sociali e sanitari, enti di formazione richiede una attenzione costante da parte di tutti i soggetti coinvolti; questa sinergia è tuttavia di valore inestimabile poiché alimenta il dialogo all'interno della comunità e potenzia le competenze di ciascuno, favorendo l'unitarietà e coerenza del Progetto pedagogico delle scuole dell'infanzia nel tessuto cittadino.

Dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia, art. 31: 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica. 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali."

### 3.4. La documentazione<sup>21</sup>

**Dalle Indicazioni nazionali per il curricolo:** *“La documentazione va intesa come un processo che produce tracce, memoria e riflessione negli adulti e nei bambini, rendendo visibili modalità e percorsi di formazione e permettendo di individuare i processi dell'apprendimento individuale e di gruppo”.*

La **documentazione**, insieme all'osservazione, è uno degli strumenti fondamentali che sostengono la riflessività dei gruppi di lavoro. Essa richiede **competenze professionali progettuali, riflessive e comunicative** 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, poiché consente di interrogarsi sui significati del proprio intervento educativo e di verificare ciò che si è realizzato; apre il confronto all'interno del gruppo di lavoro.

Costituisce inoltre un ponte comunicativo tra scuola e famiglia e nella continuità con le altre istituzioni scolastiche: alimenta lo scambio e la conoscenza reciproca; veicola messaggi sull'idea di educazione, di bambino, di contesto di apprendimento; restituisce il significato delle proposte e attività svolte; dà valore al tempo quotidiano e ai cambiamenti.

---

<sup>21</sup> A Bologna è attivo da numerosi anni il **Centro servizi e consulenza RiE.Sco**, 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.

La documentazione mette in luce i contesti educativi quali luoghi di apprendimento e di relazioni sociali significative; contribuisce alla costruzione di una memoria delle esperienze, crea i collegamenti tra il passato e il presente, offrendo occasioni ai bambini di rivisitazione, dialogo, analisi della propria esperienza, individuale e collettiva.

Permette infine di mettere in “rete” le esperienze, di renderle patrimonio comune tra tutti coloro che si interessano di educazione (anche a chi è distante) grazie al lavoro dei centri di documentazione, all’uso delle nuove tecnologie e di internet.

#### 4. La valutazione e la durata del progetto pedagogico

***Dal Manifesto pedagogico: “Il monitoraggio e la valutazione della qualità offrono al sistema educativo un razionale e consapevole dispositivo di governo dei processi e di sostegno alla crescita e alla presa di decisioni fondate. Le procedure valutative – volte a garantire qualità educativa ai processi e ai contesti e a promuovere le competenze dei bambini e degli adulti – vanno intese in un’ottica prettamente formativa e devono essere comprese all’interno di una prospettiva sistemica ed “ecologica”: solo attraverso una molteplicità equilibrata e pensata di “sguardi”, procedure e strumenti è possibile offrire ai contesti valutati un “flusso di dati” sufficientemente ricco e utile alla conoscenza e all’autoregolazione della complessità dei processi educativi in esso presenti”.***

La valutazione della qualità dei processi educativi è un percorso indispensabile all’interno della progettazione e ha sempre un carattere formativo riflessivo, in quanto promuove l’incremento della consapevolezza del proprio agire, lo sviluppo qualitativo e la gestione del cambiamento.

Lo sfondo normativo regionale, nazionale e internazionale sostiene da diversi anni un’idea di qualità educativa che mira alla costruzione di nidi e scuole infanzia inclusivi e accessibili, orientati all’auto riflessione e al miglioramento continuo della propria progettualità e offerta formativa.

Le scuole dell’infanzia comunali paritarie partecipano al sistema formativo integrato e all’offerta nazionale pubblica, all’interno della quale tutte le scuole dell’infanzia sono coinvolte a realizzare il lavoro educativo sui medesimi obiettivi.

Nell’anno scolastico 2018/19 oltre 1800 scuole dell’infanzia fra statali e non statali sono state chiamate a iniziare la sperimentazione RAV (*Rapporto di autovalutazione della qualità delle scuole dell’infanzia*) tra cui anche alcune scuole dell’infanzia comunali di Bologna.

Il RAV Infanzia fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un’analisi del suo funzionamento e costituisce la base per attivare un processo di riflessione e di autovalutazione, al fine di individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento.

Lo strumento quindi va utilizzato in senso formativo e riflessivo, con l’obiettivo di promuovere negli insegnanti sia la consapevolezza sia l’intenzionalità educativa e di implementare cambiamenti positivi del contesto scuola.

\*\*\*\*\*

***Il Progetto pedagogico è un documento coerente con il lavoro svolto nelle scuole dell’infanzia in risposta alle esigenze di bambini e famiglie, in continuo mutamento. Per questo la sua stesura è considerata aperta per essere aggiornata ogni anno, se necessario, anche sulla base delle considerazioni e delle proposte a partire dalle progettazioni del lavoro educativo. Unitamente al PTOF di ogni collegio va comunque revisionato indicativamente ogni 3 anni.***



# ALLEGATI



## **ALLEGATO 1**

### ***I diritti declinati allo zeroTREsei***

(Cfr Progetto pedagogico dei servizi educativi 03 anni, aprile 2018)

#### **Diritto all'accoglienza**

Alla scuola dell'infanzia 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-insegnante).

La scuola dell'infanzia predispone strategie e modalità di accoglienza collettiva, che facilitano il distacco dalle figure familiari e permettono a ogni bambino di affidarsi alle insegnanti e alle dade, 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 per un'educazione centrata su sani stili di vita.

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

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 e della naturale propensione all'autonomia e a vivere in forma condivisa le funzioni principali allo scopo di corrispondere il realizzarsi dell'esperienza sociale.

#### **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. La scuola dell'infanzia è il contesto privilegiato della esperienza sociale dove ogni bambino matura la prima fase di esperienza di collaborazione, dialogo, cooperazione.

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 e la scuola dell'infanzia predispongono 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 e la scuola dell'infanzia sostengono 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 prevedendo molteplici modalità d'accesso, legate a diversi stili cognitivi. L'ambiente educativo viene riconosciuto come ambiente di apprendimento lungo tutta la giornata trascorsa.

#### **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 e la scuola dell'infanzia stimolano 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 accolti, il nido e la scuola dell'infanzia offrono la possibilità di sperimentare atteggiamenti di attenzione e di rispetto fin dalle prime esperienze di socializzazione.

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

**Diritto allo studio:** il riconoscimento del diritto allo studio fin dai primi anni di vita, modifica la rappresentazione dei bambini. Ciò significa che viene esercitata la responsabilità civile e politica del bisogno fondamentale nei primi 6 anni di vita di avere diritto ad una educazione democratica e di avere diritto alla conoscenza, di avere diritto e accesso alla cultura.

In coerenza con quanto precedentemente affermato, l'identità pedagogica del nido e della scuola dell'infanzia 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 e la scuola dell'infanzia partecipano 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.

La scuola dell'infanzia a partire da un ambiente con condizioni relazionali a misura di bambino soddisfa la partecipazione del bambino alla vita di comunità, il suo essere attivo e proattivo, il suo naturale bisogno di contribuire e di esplorare prime convenzioni/regole, limiti e possibilità.

- **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. La scuola d'infanzia favorisce l'acquisizione di capacità e competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico e operativo insieme a una equilibrata motivazione e autorganizzazione cognitiva, affettiva, etica e sociale della personalità del bambino. La scuola dell'infanzia valorizza il patrimonio di esperienze, relazioni e specificità di genere, etniche e religiose che costituiscono la storia personale e familiare di ciascun bambino.

- **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 sei 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 e della scuola dell'infanzia 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 spontanee di gioco dei singoli bambini le educatrici e le insegnanti sviluppano la progettazione educativa e didattica.

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

Il nido e la scuola dell'infanzia svolgono 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 progettati e proposti ai bambini e alle famiglie.

\*\*\*\*\*

### ***Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura***

*Si riportano i diritti presentati nel libro illustrato a cura di **La Baracca-Testoni Ragazzi**, edizioni Pendragon, 2011, realizzato nell'ambito di un progetto che ha coinvolto insegnanti, educatori, dirigenti scolastici e genitori. Diciotto principi per affermare in ventisette lingue il diritto delle bambine e dei bambini di ogni parte del mondo all'arte e alla cultura.*

#### **I bambini hanno diritto:**

- 1) ad avvicinarsi all'arte, in tutte le sue forme: teatro, musica, danza, letteratura, poesia, cinema, arti visuali e multimediali;
- 2) a sperimentare i linguaggi artistici in quanto anch'essi saperi fondamentali;
- 3) a essere parte di processi artistici che nutrano la loro intelligenza emotiva e li aiutino a sviluppare in modo armonico sensibilità e competenze;
- 4) a sviluppare, attraverso il rapporto con le arti, l'intelligenza corporea, semantica e iconica;
- 5) a godere di prodotti artistici di qualità, creati per loro appositamente da professionisti, nel rispetto delle diverse età;
- 6) ad avere un rapporto con l'arte e la cultura senza essere trattati da consumatori ma da soggetti competenti e sensibili;
- 7) a frequentare le istituzioni artistiche e culturali della città, sia con la famiglia che con la scuola, per scoprire e vivere ciò che il territorio offre;
- 8) a partecipare a eventi artistici e culturali con continuità, e non saltuariamente, durante la loro vita scolastica e prescolastica;
- 9) a condividere con la famiglia il piacere di un'esperienza artistica;
- 10) ad avere un sistema integrato tra scuola e istituzioni artistiche e culturali, perché solo un'osmosi continua può offrire una cultura viva;
- 11) a frequentare musei, teatri, biblioteche, cinema e altri luoghi di cultura e spettacolo, insieme ai propri compagni di scuola;
- 12) a vivere esperienze artistiche e culturali accompagnati dai propri insegnanti, quali mediatori necessari per sostenere e valorizzare le loro percezioni;

- 13) a una cultura laica, nel rispetto di ogni identità e differenza;
- 14) all'integrazione, se migranti, attraverso la conoscenza e la condivisione del patrimonio artistico e culturale della comunità in cui vivono;
- 15) a progetti artistici e culturali pensati nella considerazione delle diverse abilità;
- 16) a luoghi ideati e strutturati per accoglierli nelle loro diverse età;
- 17) a frequentare una scuola che sia reale via d'accesso a una cultura diffusa e pubblica;
- 18) a poter partecipare alle proposte artistiche e culturali della città indipendentemente dalle condizioni sociali ed economiche di appartenenza, perché tutti i bambini hanno diritto all'arte e alla cultura.

## ALLEGATO 2

### **QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE E CURA DELLA PRIMA INFANZIA DELL'UE**

Estratto dal documento: *Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 22 maggio 2019 relativa al sistema di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*

**Condizioni per la qualità** di riferimento per gli Stati Membri per promuovere la qualificazione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia e supportare così tutti i bambini e le loro famiglie all'interno delle loro comunità:

1. Offerta di servizi disponibili e a costi sostenibili per tutte le famiglie e i loro bambini;
2. Offerta di servizi che incoraggiano la partecipazione, rafforzano l'inclusione sociale e accolgono la diversità;
3. Un personale qualificato la cui formazione iniziale e continua consente di adempiere al ruolo professionale richiesto;
4. Condizioni di lavoro favorevoli, compreso un organismo direttivo professionale che crei opportunità di osservazione, riflessione, programmazione, lavoro di squadra e cooperazione con i genitori;
5. Un *curricolo* basato su obiettivi, valori e approcci pedagogici per consentire ai bambini di realizzare pienamente le loro potenzialità tenendo conto del loro sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico e del loro benessere;
6. Un *curricolo* che preveda la collaborazione del personale con i bambini, i colleghi e i genitori e la riflessione sul proprio lavoro;
7. Le attività di monitoraggio e valutazione generano informazioni ai pertinenti livelli locale, regionale e/o nazionale a sostegno del costante miglioramento della qualità delle politiche e delle pratiche;
8. Monitoraggio e valutazione nell'interesse superiore del bambino;
9. I portatori di interesse hanno una visione chiara e comune del loro ruolo e delle loro responsabilità e sanno che devono collaborare con le organizzazioni partner;
10. La legislazione, la regolamentazione e/o il finanziamento sostengono l'avvicinamento alla progressiva generalizzazione dell'educazione e della cura della prima infanzia di alta qualità e a costi sostenibili; i progressi compiuti a tale riguardo sono comunicati regolarmente ai pertinenti portatori di interesse.

## ALLEGATO 3

### *I traguardi dello sviluppo*

(Dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012)

#### **Il sé e l'altro**

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.
- Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.
- Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.
- Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.
- Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.
- Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.
- Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città

#### **Il corpo e il movimento**

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.
- Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
- Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.
- Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.
- Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

#### **Immagini, suoni, colori**

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.
- Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.
- Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.
- Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.
- Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.
- Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

## **I discorsi e le parole**

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.
- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.
- Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.
- Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.
- Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
- Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

## **La conoscenza del mondo**

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.
- Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.
- Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.
- Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
- Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.
- Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.
- Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc. ; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

## ALLEGATO 4

### Quaderno personalizzato del percorso educativo e didattico

Estratto: Premessa e Indice

Il Quaderno è lo spazio concreto in cui vengono inseriti tutti i documenti relativi ai bambini con bisogni speciali, frequentanti le nostre scuole: la Diagnosi Funzionale, le griglie per l'osservazione approfondita, il questionario per i genitori, il Profilo Dinamico Funzionale. Intende essere uno strumento di integrazione del percorso realizzato all'interno della scuola dell'infanzia, ma anche uno spazio di raccolta di tutti i documenti che riguardano il bambino, compresi i moduli previsti dall'Accordo di Programma Territoriale, relativo all'applicazione della Legge 104.

Nel Quaderno vi è uno spazio specifico in cui inserire il diario quotidiano e i verbali degli incontri del Gruppo Operativo, ma anche la documentazione del Piano Educativo Individualizzato; vi possono essere inseriti inoltre disegni e fotografie relative al percorso scolastico, per dare spazio all'esperienza realizzata dal bambino.

Il suo fine è quello di ricordarci che ogni bambino è unico e che la sua storia va riordinata con cura, in modo che l'impegno concreto sia caratterizzato da un alto livello di coerenza progettuale e di integrazione tra i diversi operatori in gioco, diventando un importante strumento per la memoria del percorso evolutivo individuale di ogni bambino e bambina, nonché una utile documentazione che li potrà accompagnare nel passaggio da una scuola all'altra, a garanzia di una piena continuità progettuale.

Per guidare la compilazione dei documenti è previsto un calendario che precisa, ai diversi operatori coinvolti, i tempi di stesura e di consegna degli stessi al Pedagogista di riferimento.

DOCUMENTO	CHI LO PREPARA	REDAZIONE	TEMPI DI CONSEGNA	SPAZIO
<b>Prima osservazione approfondita</b>	Insegnante di sostegno ed educatore	Insegnante di sostegno ed educatore	Entro fine ottobre	Quaderno del PEI
<b>PDF con modello a e b</b>	Insegnante di sostegno ed educatore	Insegnante di sostegno ed educatore	Entro metà novembre	Quaderno del PEI e pedagoga
<b>PEI</b>	Insegnante di sostegno, educatore e insegnanti di sezione	Insegnante di sostegno ed educatore	Entro dicembre nuovo iscritto	Quaderno del PEI e pedagoga
<b>Verbali degli incontri di progettazione</b>	Insegnante di sostegno	Insegnante di sostegno	Ogni volta	Quaderno del PEI
<b>Seconda osservazione approfondita</b>	Insegnante di sostegno ed educatore	Insegnante di sostegno ed educatore	Entro giugno	Quaderno del PEI
<b>Relazione finale</b>	Insegnante di sostegno ed educatore	Insegnante di sostegno ed educatore	Entro giugno	Quaderno del PEI e pedagoga

Il Quaderno Personalizzato del Percorso educativo e didattico, è distribuito, su richiesta, presso l'Istituzione Educazione e Scuola del Comune di Bologna.

Nel momento del passaggio alla scuola primaria la documentazione deve essere riordinata e fascicolata in modo compiuto, in modo da consegnare un quadro completo e coerente del bambino, completando le parti mancanti e togliendo eventuali documenti poco utili o non compilati.

## INDICE DEL QUADERNO

### 1. Dati personali del bambino/a

- a) *Certificazione Integrazione Scolastica (C.I.S.)*
- b) *Scheda Individuale (S.I.)*
- c) *Diagnosi Funzionale (D.F.)*
- d) *Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) + note per la compilazione*
- e) *Modello A per i genitori (strumento per la redazione del P.D.F.)*
- f) *Modello B per gli insegnanti (strumento per la redazione del P.D.F.)*

### 2. Documentazione dei percorsi precedenti

- a) *Documenti di passaggio*
- b) *Programmazioni precedenti*
- c) *Eventuali relazioni tecniche*

### 3. Osservazioni relative allo sviluppo globale

- a) *Griglia per analisi periodiche approfondite*

### 4. Programmazione condivisa

- a) *Piano Educativo Individualizzato*
- b) *Schema orario settimanale (scuola infanzia/scuola primaria)*
- c) *Verbali degli incontri di programmazione*  
*Verbali del gruppo educativo di sezione*  
*Verbali del Gruppo Operativo*  
*Verbali dei colloqui con i genitori*

### 5. Diario dell'attività educativa e didattica

### 6. Strumenti e materiali per la continuità educativa

### 7. Allegati e documenti

- a) *Relazione di fine anno*
- b) *Scheda di valutazione (scuola primaria)*

*Riferimenti normativi per l'inclusione dei bambini con disabilità*

## ALLEGATO 5

### Indice dei 6 PTOF (Collegio)

Premessa

#### 1. La scuola e il suo contesto

- Descrizione del contesto sociale e culturale e dei bisogni del territorio in cui lavorano le scuole del collegio
- Caratteristiche principali delle scuole (caratteristiche identitarie di ogni scuola e relative linee di offerta formativa prevalenti)
- Raccordo con le istituzioni culturali ed opportunità del territorio

#### 2. Le scelte strategiche

Quadro complessivo delle linee di lavoro desunte dal Progetto Pedagogico e dalle elaborazioni delle commissioni di collegio (sviluppo dei tratti identitari, obiettivi strategici e obiettivi di miglioramento del triennio)

#### 3. L'offerta formativa

- Traguardi di sviluppo e curricolo.
- Qualificazione e ampliamento dell'offerta formativa (Logos, Agio ecc.)
- Azioni per l'inclusione ( lavoro delle commissioni territoriali)
- Azioni per la continuità verticale (lavoro delle commissioni territoriali)
- Azioni per la continuità orizzontale (raccordo con le famiglie e SET)

#### 4. L'organizzazione

- Organizzazione Servizi Zeroesi e Quartieri
- Modello organizzativo delle scuole infanzia

#### 5. La formazione

Piano di formazione triennale del personale nel triennio

#### 6. La documentazione

Le esperienze che si intende documentare

#### 7. L'accoglienza del tirocinio

#### 8. La valutazione formativa e il RAV

*N.B Nella stesura dei capitoli è necessario il riferimento al Progetto Pedagogico e alla Carta dei servizi e della scuola dell'infanzia.*

***Immagini in copertina:  
disegni dei bimbi della scuola dell'infanzia Carducci e della scuola dell'infanzia Casa del Bosco***

