



Comune di Pisa

PROGETTO PEDAGOGICO

***dei Servizi educativi alla prima infanzia
del Comune di Pisa***



Coordinamento pedagogico

INDICE

PREMESSA

- ❖ Il progetto pedagogico
- ❖ Storia dei servizi educativi pisani, descrizione del territorio e della cultura attuale

1. VALORI E FINALITÀ

- ❖ Educazione e cura;
- ❖ Ricerca-Azione;
- ❖ Diritti;
- ❖ Inclusione delle diverse abilità ed educazione alle differenze.

2. ORIENTAMENTI PER IL LAVORO EDUCATIVO E PER L'ESPERIENZA

- ❖ *Outdoor education*;
- ❖ I linguaggi e i saperi artistici;
- ❖ Corpo e movimento;
- ❖ Lettura ad alta voce;
- ❖ Educazione familiare;

3. ORIENTAMENTI PER LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA

- ❖ Spazi e materiali;
- ❖ Tempi, ambientamento e routine;
- ❖ Osservazione e Documentazione;
- ❖ Continuità educativa;
- ❖ *Media education*
- ❖ Strategie di relazione e partecipazione delle famiglie;
- ❖ Rapporto con il territorio;
- ❖ Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro;
- ❖ Organizzazione del servizio e formazione;

4. VALUTAZIONE

5. DURATA

APPENDICE

PREMESSA

Il progetto pedagogico

La Stesura del presente progetto pedagogico è frutto di un lavoro collegiale che ha coinvolto i gruppi di lavoro, il coordinamento pedagogico, le famiglie, l'Amministrazione comunale in un'ottica di co-costruzione di un'identità di sistema volta a promuovere e garantire la qualità di tutti i servizi educativi presenti nel territorio.

Servizi educativi per la prima infanzia, Centri 0-6 anni, Scuole dell'Infanzia costituiscono il Sistema integrato di servizi 0-6 anni in un territorio che storicamente è stato pioniere in campo pedagogico. Risale infatti al 1833 la prima scuola per fanciulle fondata proprio a Pisa dalla pedagoga Matilde Calandrini; a questa esperienza ne seguirono altre e presto il successo dell'esperienza pisana incoraggiò lo sviluppo in Toscana e in altri territori d'Italia di esperienze analoghe. La metodologia, in queste scuole «per i figli dei poveri», era molto avanzata; si fondava sull'insegnamento reciproco e si giovava di un personale specializzato, istruito dalla stessa Calandrini che fu «maestra delle maestre» in varie cittadine toscane. La città di Pisa fu protagonista di una delle prime esperienze educative-scolastiche che seppe darsi la fondamentale funzione di tutelare l'infanzia e di salvaguardarne l'interesse occupandosi soprattutto dell'infanzia *abbandonata*.

Partendo da queste prime coraggiose sperimentazioni, cui negli anni se ne aggiunsero molte altre, fu con la legge n°444 del 1968¹ che venne istituita la "scuola materna statale gratuita e non obbligatoria". I nidi d'infanzia invece attesero la legge n. 1044 del 6 dicembre 1971², che diede vita agli "asili nido comunali con il concorso dello Stato".

Trascorsi 50 anni dall'istituzione di scuole e nidi d'infanzia, il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017³ ha finalmente istituito il **Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni**. È stato dunque riconosciuto anche a livello istituzionale il carattere educativo di tutti i luoghi che accolgono bambini e bambine di questa età.

Elenchiamo di seguito il quadro nazionale normativo di riferimento per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni: le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 che costituiscono la cornice di riferimento, gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia e le Indicazioni nazionali per il curricolo (D.M. 16 novembre 2012, n. 254)⁴ che

¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg>

² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>

³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>

rappresentano il punto di riferimento per i due segmenti che compongono il sistema e concorrono alla costruzione di un percorso unitario e in continuità⁵. Questi preziosi documenti, elaborati dalla Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione ed istruzione, tengono conto di 50 anni di esperienza su tutto il territorio nazionale.

La cultura educativa maturata in Italia grazie alle varie esperienze dei territori, ha trovato ampia diffusione non solo nel territorio nazionale ma anche in tutta Europa andando ad alimentare un dibattito culturale che, progressivamente, ha portato al riconoscimento del ruolo dell'educazione e cura della prima infanzia nel promuovere l'apprendimento, il benessere e lo sviluppo di tutte le bambine e i bambini, con particolare riguardo per coloro che provengono da contesti svantaggiati. Dalla rete di esperienze, pubbliche e private, che operano nel contesto della Regione Toscana si è definito negli anni il Tuscan Approach.

«Il Tuscan Approach non deve essere inteso come un modello che ha avuto una diffusione in Toscana, quanto piuttosto l'interpretazione degli elementi che, nel quadro di un'esperienza anche molto variegata e diversificata, hanno una rilevanza maggiormente diffusa e trasversale nelle diverse esperienze toscane di servizi educativi per l'infanzia» (Cit. Aldo Fortunati). L'esperienza toscana quindi vuole offrire lo spunto per riflettere su quali siano le condizioni irrinunciabili per costruire qualità nei servizi educativi che accolgono bambine, bambini e famiglie. Il Tuscan Approach si basa sulla valorizzazione preliminare degli spazi e sulla scelta della loro organizzazione educativa e sottolinea l'importanza della formazione iniziale degli educatori e ancora di più di quella in servizio, fondata sull'acquisizione di competenze specifiche relative a programmazione, osservazione e documentazione. Il Tuscan Approach promuove inoltre la continuità educativa sia orizzontale che verticale, con la valorizzazione della partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi per l'infanzia e la sottolineatura dell'importanza della relazione tra il nido e la scuola dell'infanzia.

Sono cinque gli elementi fondativi del Tuscan Approach⁶:

- la governance e il coordinamento del sistema integrato
- la formazione di base e permanente degli operatori
- l'attenzione alla buona progettazione dello spazio educativo
- la elaborazione di un curriculum flessibile e aperto al possibile
- l'investimento sulla partecipazione e sull'educazione familiare.

⁵ Cfr. <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

⁶ Cfr. <https://www.istitutodeglinnocenti.it/it/progetti/tuscan-approach>

Siamo giunti dunque alla stesura del Progetto Pedagogico: l'esperienza maturata, il sapere pedagogico acquisito, i riferimenti normativi e l'intero panorama scientifico e culturale che negli anni ha ri-definito l'idea di infanzia e di cura, accompagnando i soggetti coinvolti nel presente lavoro che ha il fine di esplicitarne **i valori, gli orientamenti e le finalità pedagogiche** del Sistema integrato dei servizi per la prima infanzia del territorio pisano. Non si intende assumere alcun "modello" di riferimento, ma coltivare una prospettiva di ricerca nel fare educazione, abbracciando quindi un approccio aperto, riflessivo, dialogante basato su un'idea di educazione capace di soddisfare i bisogni specifici di ogni bambina e bambino e di essere un sostegno e un prezioso alleato per un'armoniosa crescita psico-fisico-emotiva.

Il documento che segue costituisce allo stesso tempo un punto di arrivo e di partenza. È il risultato di decenni di esperienza, di ricerca, di progettazione e di riflessione, tuttavia non può e non deve considerarsi un documento "conclusivo" ma al contrario sempre aperto ad accogliere nuove prospettive e nuove sfide che la società in continuo mutamento inevitabilmente presenterà.

È altresì fondamentale comprendere che la tutela dell'infanzia è un tema che riguarda ogni individuo, e non solo chi abita quotidianamente i servizi educativi.

A chi appartengono infatti i servizi educativi per la prima infanzia? Alle bambine e ai bambini, prima di tutto. Appartengono poi alle famiglie, ai gruppi di lavoro, ai coordinamenti pedagogici e ancora ai giardinieri, agli architetti, agli operai; appartengono agli edicolanti, ai panettieri, ai commercianti di quartiere; appartengono ai nonni, ai ragazzi; appartengono ai politici e agli amministratori, agli impiegati e ai dirigenti; appartengono agli artisti, ai musicisti, ai poeti... sono luoghi di cura e di crescita perciò appartengono a tutti.

Un nido d'infanzia, una scuola, uno spazio gioco rappresentano un bene per ciascun individuo, nessuno escluso, poiché i bambini e le bambine sono cittadini del presente, perché sono i luoghi in cui si prende forma il futuro di tutti ed è una responsabilità collettiva quella di salvaguardarne e promuoverne la qualità. Ci auguriamo che sempre più persone possano prendere consapevolezza di questa responsabilità e ci auguriamo che questo documento, pur nella sua inevitabile incompiutezza, possa essere un valido strumento di tutela e salvaguardia dell'infanzia.

Precisazione sul genere

Per non appesantire il testo, nella definizione del personale e dell'utenza dei servizi educativi, si è scelto nella maggior parte dei casi di non differenziare la doppia declinazione di genere maschile e femminile mantenendosi aderenti alle regole meramente grammaticali della lingua italiana,

nonostante la consapevolezza della maggioranza al femminile che caratterizza il personale educativo ed ausiliario ed il rispetto delle pari opportunità di bambine e bambini.

1. VALORI E FINALITA'

Educazione e Cura, Ricerca-Azione, Diritti e Inclusione delle diverse abilità ed educazione alle differenze costituiscono i valori che definiscono l'identità pedagogica del sistema integrato, in coerenza con la legge regionale D.P.G.R. n. 41/R/2013⁷ e sue modifiche.

È a partire da questi quattro principi che si intende definire l'identità del sistema integrato, consapevoli che ogni intenzione educativa debba essere calibrata in relazione ai bisogni educativi, sociali e culturali del singolo bambino e bambina, tenendo conto dello specifico contesto familiare.

Educazione e cura

La cura costituisce la qualità essenziale della condizione umana, ma non è qualcosa che ci appartiene, come il corpo e la mente; è il nostro esserci, il nostro modo di stare nel mondo con gli altri, al quale siamo chiamati a dare forma.

Luigina Mortari

La cura educativa è stata così tanto valorizzata negli ultimi anni a livello pedagogico e culturale da essere riconosciuta ormai come un nuovo paradigma di riferimento nei servizi per la prima infanzia. I pensieri e le pratiche di cura, che hanno creato culture e civiltà, oggi ritornano ad essere fondamenti dell'educazione e "l'aver cura" si pone come dispositivo che orienta e dà valore pedagogico all'agire quotidiano.

La relazione educativa è infatti sempre accompagnata da un atteggiamento di cura, nella consapevolezza che educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un'attenzione simultanea. La cura si compie all'interno di una relazione, ed ha un'intenzionalità ben precisa: creare le condizioni perché l'altro raggiunga il proprio benessere. In questo senso, la cura non è una pratica di semplice assistenza e accudimento, ma è una pratica di promozione, che, come scrive Luigina Mortari, «mira a promuovere il pieno

⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/regioni/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-02-27&atto.codiceRedazionale=20R00357>

fiorire dell'umano»⁸. La cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore ed in questo risiede la sua valenza formativa; alla cura del corpo del bambino va attribuito un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico, affettivo e alla promozione delle autonomie. L'intreccio tra cura ed educazione, permette pertanto di riconoscere pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all'interno del nido. Affinché le pratiche di cura siano efficaci è necessario che gli adulti vi dedichino un tempo educativo caratterizzato dalla lentezza e che, in quanto tale, come dice Zavalloni, permetta la "maturazione del senso di positività"⁹, offrendo un modello di esperienza parallelo ai tempi veloci della contemporaneità. Un tempo controcorrente rispetto all'oggi, un tempo lento e dilatato, attento allo svolgersi dei processi più che ai risultati ottenuti. Così il tempo della relazione tra adulto e bambino si forma in un adeguato tempo di ascolto, accettazione e in un linguaggio di reciprocità.

Sul tema della cura è fondamentale fare riferimento alle più attuali scoperte derivanti dalla ricerca sulla prima infanzia, in campo psicologico, pedagogico e neuroscientifico, allo scopo di incidere sulla rappresentazione dell'infanzia e quindi sull'idea che ciascun attore del progetto pedagogico ha del bambino.

Il progetto pedagogico del Comune di Pisa quindi intende caratterizzarsi in maniera interdisciplinare, al fine di far convergere le più attuali evidenze della ricerca scientifica su delle idee di bambino, di educatore e di ambiente coerenti con tali conoscenze. L'intento è quello di diffondere un'idea di bambino realmente fiduciosa delle piene potenzialità dell'infanzia. Ci riferiamo in particolare all'Infant research e alle neuroscienze, nel considerare l'essere umano attivo e propositivo nei confronti dell'ambiente, fin dai primi giorni di vita. L'approccio intersoggettivo, a cui ci riferiamo, sostiene che i bambini, sin dalla nascita, siano esseri sociali che ricercano costantemente le altre persone per impegnarsi in scambi imitativi reciproci e nella mutua regolazione emotiva.

Le emozioni assumono in neurobiologia un ruolo di rilievo, per le loro qualità di processi integrativi fondamentali, poiché presenti in ogni funzione del cervello umano. Come insieme di un'enorme quantità di cellule nervose che possono essere eccitate in maniera caotica, il cervello ha infatti bisogno di processi di integrazione che permettano di raggiungere forme di equilibrio e autoregolazione. Le emozioni rappresentano proprio quei processi integrativi che rendono la mente capace di auto-organizzazione. La presenza di un'integrazione efficace può essere alla base di una

⁸ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, p.46

⁹ G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, 2015

sensazione di benessere che proviamo nei nostri confronti e nell'ambito delle relazioni che viviamo.¹⁰

Integrando queste preziose conoscenze con la filosofia di Luigina Mortari, teniamo a mente che il sentire non è qualcosa che si aggiunge al pensiero, ma una sua parte strutturante. Condividiamo l'idea *che i pensieri sono sempre emozionati* e in questo senso l'essere umano si trova sempre in una precisa tonalità emotiva. Oltre a ciò, le modalità con cui percepiamo e comunichiamo le emozioni, possono essere determinanti per lo sviluppo di significato all'interno delle nostre esistenze. La relazione educativa è al centro delle riflessioni sulla cura, poiché implica processi di sintonizzazione affettiva, ovvero stati di risonanza emotiva che consentono a ciascun individuo coinvolto di «sentirsi sentito» dall'altro. Quando si stabiliscono questi stati di risonanza, gli stati interni di due persone si influenzano reciprocamente, dando luogo a un senso di legame e unione. In questa prospettiva educatori, educatrici ed insegnanti sono considerati, come i genitori, veri e propri *caregiver* dei bambini. Le revisioni della teoria classica dell'attaccamento hanno ulteriormente evidenziato che la matrice dello sviluppo appare costituita non solo dalla diade madre-bambino, ma dai gruppi umani di cui il bambino diventa membro (c.d. sistema di riferimento), in quanto le prime interazioni sociali sono alla base dello sviluppo emotivo, relazionale e mentale del bambino. Anche gli educatori svolgono una funzione di *caregivers* nei confronti dei bambini nei primi anni di vita: nella relazione con loro entra in gioco, come per le figure di attaccamento primarie, la necessità di coinvolgimento emotivo e affettivo. Le caratteristiche fisiche e morfologiche dei piccoli rappresentano uno stimolo potentissimo per l'avvio delle condotte di cura: la grande testa, la fronte ampia e prominente, i grandi occhi posti nella linea mediana del volto, le guance paffute e sporgenti sono l'insieme dei tratti che definiscono la tipica configurazione facciale neonatale, in grado di evocare non solo nelle madri e nei padri, ma anche negli altri adulti, intensi sentimenti di protezione e tenerezza.

Quando ci accostiamo al tema della cura, intendiamo quindi avviare una riflessione innanzitutto sulla cura e sul lavoro su di sé, che l'educatore è chiamato a fare, in modo naturale, osservando se stesso nel contesto in cui opera. Ricerche in campo neuroscientifico sottolineano il piacere e la soddisfazione personale che si provano nel prendersi cura di un'altra persona, soprattutto di un bambino piccolo. Il bambino può costituire, infatti, uno stimolo gratificante che attiva, in chi interagisce con lui/lei, un'esperienza soggettiva di piacere. A questo proposito ricerche neurobiologiche hanno rilevato un particolare coinvolgimento dell'emisfero destro dei bambini

¹⁰ D. Siegel, *Errori da non ripetere, Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano, 2005

piccoli e degli adulti durante i loro scambi: essi si incontrano attraverso la condivisione di emozioni e le loro interazioni e la loro mutua regolazione. Un ruolo fondamentale, in questa prospettiva, è giocato dalle ROUTINE, che, in quanto esperienze ripetute, danno luogo ad aspettative e diventano la base di quelle conoscenze relazionali implicite che modellano la formazione dell'individuo.

Questo approccio induce ad una riflessione sull'idea di educatore e di ambiente, poiché assumersi la responsabilità di aver cura di un'altra persona significa essere disponibile a fare quanto è necessario e quanto è possibile per il ben-essere dell'altro; questa disponibilità non va solo agita ma anche dichiarata, affinché l'altro sappia che su di noi può contare. La cura educativa non può essere intesa pertanto come l'assumersi una responsabilità diretta del ben-essere dell'altro, poiché questo significherebbe espropriare l'altro della responsabilità che gli è propria e tradire il senso dell'azione educativa, che è chiamata a facilitare il fiorire dell'essere dell'altro orientandolo all'assunzione della sua propria responsabilità.¹¹

C'è dunque una cura che chiede di esplicitarsi attraverso una responsabilità indiretta, in cui chi ha cura interpreta il proprio agire come un mettere l'altro nelle condizioni di potersi assumere la responsabilità di sé e ciò è quanto si intende coltivare come finalità generale del progetto pedagogico.

Ricerca-Azione

Il pensiero scientifico, quindi, non è momentaneo, non è un'istanza statica, ma è un processo.

Ciò che vediamo cambia ciò che sappiamo. Ciò che sappiamo cambia ciò che vediamo.

Jean Piaget

L'apprendimento e la formazione del bambino (e in generale della persona) devono essere facilitati dentro una cornice *esperienziale*, in cui gli educatori si pongono con un'attitudine di ricerca, volta alla conoscenza dell'altro e alla costruzione di significati condivisi. Secondo questo approccio, i percorsi educativi non sono predeterminati, ma frutto di una dialettica, in cui il ruolo dell'adulto è quello di *osservare* e *rilanciare*, in base a interessi ed espressioni infantili, valorizzando, con particolare attenzione, le tracce originali dell'infanzia. Per lavorare secondo tale approccio, è opportuno progettare il lavoro per piccoli gruppi, contesto più appropriati per favorire l'osservazione, la proposta di esperienze e gli apprendimenti.

¹¹ L. Mortari. Filosofia della cura, Raffaello Cortina, Milano, 2015

La ricerca-azione inoltre è caratterizzata dalla flessibilità e capacità di gestione e valorizzazione dell'imprevisto, attraverso un processo dinamico, circolare, di ridefinizione costante del proprio procedere, in risposta alle sollecitazioni del contesto.

Il nostro approccio all'educazione valorizza la soggettività dei bambini, riconosce loro un ruolo attivo nel costruire cultura, ritenendoli informatori competenti della loro esperienza e capaci di auto-rappresentazione. Riconosce altresì che l'educazione è qualcosa che si indirizza a tutti ed è in ogni momento poiché ogni essere umano può svilupparsi e trasformarsi nel corso della sua vita, *ognuno ne ha il desiderio e la possibilità*, citando alcuni dei principi dei Cemea (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), che condividiamo pienamente.

Nella ricerca-azione si procede sempre raccogliendo tracce di un percorso originale, si utilizzano le tecniche proprie dell'indagine qualitativa: l'osservazione, che si traduce in note di campo; la registrazione video di processi e audio di interviste e di conversazioni di gruppo; la raccolta di racconti esperienziali, che riteniamo alla base degli apprendimenti.¹² Nella ricerca-azione ciascun momento, legame, aspetto della quotidianità ha valore e può pertanto essere oggetto di riflessione, ricerca, progettazione e cambiamento.

In un approccio così tratteggiato si profila *l'idea di educatore come ricercatore*, che procede con metodo scientifico e rigore, che individua e presenta stimoli allettanti nel contesto, che effettua osservazioni longitudinali e trasversali, fondando il divenire della progettazione educativa sul confronto in itinere, nell'ambito del gruppo di lavoro educativo.

Al centro di siffatta ricerca, se da una parte si rende necessario un rigore metodologico, dall'altra assume altrettanto rilievo la dimensione del piacere, sia dell'adulto che del bambino, il piacere della scoperta che contraddistingue l'animo umano e che guida l'agire, attraversando quell'area transizionale d'esperienza che è propria del gioco.

La dimensione ludica nell'approccio educativo, aggiunge una caratteristica al nostro profilo ideale di educatore, che predilige in prima persona un interesse per le proposte educative che avanza, che coltiva in modo permanente percorsi di crescita affini al proprio sentire, che si impegna nel mantenere accesa una peculiare motivazione e nel formulare in modo creativo ed originale le tesi della sua opera.

La ricerca-azione in ambito educativo si identifica quindi con una ricerca *per i bambini*, che ha tra gli obiettivi primari quello di offrire il massimo beneficio possibile all'altro, agendo con cura. Agire con cura significa impegnarsi in una pratica finalizzata, nella sua prospettiva ideale, a promuovere il

¹² L. Mortari (a cura di) *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano, 2009

pieno benessere intellettuale, emozionale, spirituale e fisico dell'altro, come già illustrato nel precedente paragrafo.

La ricerca-azione è anche una cornice che garantisce al gruppo di lavoro educativo vere opportunità di ascolto e di crescita, personale e di gruppo. È un approccio educativo che valorizza le sensibilità e libera l'agire da rigidi paradigmi, dogmi e certezze educative. Consiste nel *prendere l'iniziativa di perdere l'iniziativa*, così da mettersi in una condizione di ricettività e consentire agli eventi di rivelarsi in modo autentico.¹³

Nei servizi educativi pisani l'approccio della ricerca-azione contraddistingue tutte le fasi del processo formativo, a partire dalla formazione del personale, mettendo al centro:

- ✓ le metodologie attive;
- ✓ il coinvolgimento del gruppo di lavoro *per intero* per sostenere il lavoro reciproco, fondando in progress un linguaggio comune e la reciproca valorizzazione, dentro comuni intenti pedagogici;
- ✓ la necessità di conoscere il contesto e di agire individuando direttrici calibrate sulle reali necessità e possibilità formative dei gruppi;
- ✓ la continuità educativa con le famiglie: mettendo in luce gli esiti della ricerca-azione al nido, in occasione degli incontri di partecipazione formale e informale, si possono incoraggiare i genitori ad un'osservazione partecipante rispetto agli interessi che i bambini hanno, sostenendo quindi le competenze dei caregiver.

Le sperimentazioni che si sono succedute in ambito formativo negli ultimi anni (musicalità infantile, gioco, outdoor education, uso dei materiali naturali e di recupero, psicomotricità, educazione familiare, osservazione e documentazione) hanno permesso l'introduzione di un paradigma del fare educazione sempre più improntato alla ricerca e teso a considerare i bambini come soggetti in divenire.

Diritti

I bambini meritano il diritto di pensare che possono cambiare il mondo

Lois Lowry

¹³ L. Mortari (a cura di) *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano, 2009

Lo scorso secolo è stato chiamato «secolo del bambino», la Convenzione sui diritti del fanciullo, (New York, 20 novembre 1989)¹⁴, ratificata da un numero di Paesi mai raggiunto da nessuna convenzione internazionale (tra cui l'Italia ai sensi della legge n. 176 del 1991)¹⁵ è il documento chiave. Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.¹⁶ La Legge 107/2015 e il successivo D.Lgs. 65/2017, che ne ha dato attuazione, individuano nel *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni* il primo soggetto per l'attuazione del diritto alla cura e all'educazione. Il sistema integrato ha dunque come prima finalità quella di garantire alle bambine e ai bambini pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando ogni disuguaglianza e barriera.

In coerenza con la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, votata nel 1989 dalle Nazioni Unite, e recepita dallo Stato Italiano con la Legge n.176/1991¹⁷, il Sistema integrato di educazione e istruzione del Comune di Pisa ha la finalità di realizzare condizioni basilari e favorevoli a corrispondere i diritti fondamentali dei bambini e delle bambine e in particolare quelli di maggiore rilevanza nei primi tre anni di vita, ovvero: il diritto all'accoglienza; il diritto alla cura; il diritto al gioco e al sostegno nella costruzione della dimensione sociale e cognitiva; il diritto a un'integrazione rispettosa delle differenze; il diritto alla libertà di espressione.

Inclusione delle diverse abilità ed educazione alle differenze

Non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra diversi" (Don Lorenzo Milani)

L'idea di inclusione si basa sul riconoscere il diritto alla piena partecipazione alla vita di comunità da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accoglienza, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui i soggetti— a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità

¹⁴ <https://www.minori.gov.it/it/minori/convenzione-onu-sui-diritti-del-fanciullo>

¹⁵ <https://www.minori.gov.it/it/minori/legge-1761991>

¹⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

¹⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/11/091G0213/sg>

educative. Il processo inclusivo ha come obiettivo fondamentale lo sviluppo delle competenze di ogni bambino e di ogni bambina quali apprendimento, comunicazione, relazione e socializzazione. Tale processo assume un ruolo di primaria importanza per i bambini diversamente abili e richiede il puntuale intervento di tutte le figure professionali coinvolte e una pianificazione precisa e rigorosa degli interventi educativi, formativi e riabilitativi.

L'inclusione rappresenta dunque la garanzia di qualità di un sistema di servizi educativi, la capacità di saper rispondere a bisogni diversificati e di accogliere le diverse abilità riconoscendone il peculiare valore. È necessario e opportuno decodificare tali processi, definendo ruoli e funzioni ed esplicitando gli strumenti operativi.

Gli attori principali nel processo di inclusione educativa-scolastica sono: la famiglia, il gruppo educativo-scolastico, l'unità di valutazione multidisciplinare dell'ASL, altre figure esterne alla scuola (per esempio i terapeuti) che insieme costituiscono il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (G.L.O.). La strutturazione del contesto di cura, in prospettiva inclusiva, si realizza attraverso l'attivazione di risorse materiali, umane e procedurali, nonché di ulteriori forme di supporto metodologico, organizzativo e morale, che possono rendere più accessibile il percorso inclusivo.

Si presterà attenzione a barriere e facilitatori. All'interno dell'equipe educativa, e del G.L.O. devono essere individuate le barriere materiali (barriere architettoniche, mancanza di ausili specifici, strumenti educativi-didattici inappropriati etc), le barriere emotive (giudizi e pregiudizi, resistenze, mancanza di empatia etc) e le barriere mentali (ignoranza, incompetenza, eccessiva categorizzazione etc) che ostacolano l'efficacia dell'azione educativo-didattica. A partire da questa riflessione allo stesso tempo si dovranno mettere in campo tutte quelle azioni, procedure, materiali e anche quelle idee da utilizzare come facilitatori ovvero positivi strumenti di accesso e fruizione delle opportunità che il servizio e il contesto educativo offrono al bambino e alla bambina. Famiglia, gruppo educativo e docente, equipe medico-sanitaria collaborano alla costruzione di una progettazione educativa personalizzata che ha l'obiettivo di dare a ciascun bambino e bambina l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità, ponendosi obiettivi specifici e accuratamente valutati.

La normativa prevede, a partire dalla scuola dell'infanzia, la compilazione da parte del gruppo di lavoro per l'inclusione del P.E.I. (piano educativo individualizzato). Il documento è *lo strumento di progettazione educativa e didattica e ha durata annuale con riferimento agli obiettivi educativi e didattici, a strumenti e strategie da adottare al fine di realizzare un ambiente di apprendimento che promuova lo sviluppo delle facoltà degli alunni con disabilità e il soddisfacimento dei bisogni*

educativi individuati.¹⁸ I servizi educativi per la prima infanzia pisani utilizzano i parametri presenti nel P.E.I. anche per la fascia 0-3 anni, a garanzia di un'attenta valutazione collegiale dei singoli casi, consapevoli che è proprio nei nidi d'infanzia che spesso un attento e programmato intervento educativo può portare a grandi e importanti traguardi di crescita e competenza, soprattutto nei soggetti svantaggiati.

Il processo di inclusione si concretizza maggiormente e con più forza nei contesti sociali ed educativi, dove l'educazione alle differenze è una pratica consolidata e trasversale. Educare alle differenze significa principalmente educare al rispetto di sé stessi e dell'altro, a partire dalle proprie specificità (di genere, culturali, sociali, familiari, fisiche etc.) ed ha la funzione trasversale di formare individui in grado di sviluppare pienamente le proprie capacità personali, nel rispetto della propria e delle altrui specificità e ha come obiettivo la costruzione di una società plurale e aperta. In particolare, rispetto alle differenze di genere, sosteniamo che la parità debba essere promossa, sin dalla prima infanzia, con un linguaggio consono, con pari opportunità di gioco e scoperta, superando stereotipi di genere attraverso le pratiche quotidiane e proposte educative accurate.

Non bisogna essere riluttanti nel parlare a bambini e bambine di differenze e discriminazione, già dalla primissima infanzia i bambini mostrano di riconoscere le differenze e notano quando alcuni gruppi o singoli individuo sembrano essere trattati in modo diverso rispetto ad altri.

Discutere delle differenze, mostrarne il valore, invece, può aiutare i bambini ad apprezzare la diversità e a riconoscere meglio la discriminazione quando ne fanno esperienza.

A partire da questi valori di riferimento i servizi educativi del Comune di Pisa perseguono le seguenti finalità:

- Favorire il benessere e la crescita dei bambini e delle bambine, nel rispetto dei ritmi e degli stili individuali di crescita e di sviluppo fisico, emotivo, affettivo, sociale e cognitivo;
- Garantire l'integrazione del bambino con disabilità, utilizzando tutti gli strumenti utili per adeguare l'organizzazione e il funzionamento del servizio alle esigenze del bambino con disabilità;

¹⁸ Cfr <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-peil/>

- Promuovere l'educazione al rispetto dell'identità individuale. I servizi educativi riconoscono ogni bambino come unico, come soggetto in relazione con l'altro e con l'ambiente, attivo e competente fin dalla nascita, con una soggettività e uno sguardo originale sul mondo;
- Sostenere la genitorialità, nelle funzioni di cura ed educazione. I servizi educativi accolgono i bambini e le loro famiglie. L'incontro nel quotidiano e le esperienze promosse dai servizi educativi per la partecipazione delle famiglie rappresentano un'opportunità di crescita non sono per i bambini, ma anche per gli adulti che sono chiamati ad accompagnarli e a prendersi cura di loro;
- Contribuire allo sviluppo della comunità. La crescita dei figli non riguarda solo la famiglia, ma chiama in causa le responsabilità di un'intera comunità, affinché i bambini possano godere di uguali opportunità, indipendentemente dalle condizioni personali di origine;
- Creare e diffondere la cultura dell'infanzia. Il lavoro dei servizi educativi è volto a valorizzare attraverso la documentazione rivolta alle famiglie e all'intera comunità, le tracce naturali dei bambini e delle bambine, ovvero la loro auto-rappresentazione, al fine di dare voce all'infanzia, di rendere visibile ciò che i bambini fanno e possono essere e fare.

2. ORIENTAMENTI PER IL LAVORO EDUCATIVO E PER L'ESPERIENZA

In questa sezione si esplicitano gli orientamenti specifici del fare educativo. Abbiamo evidenziato cinque contesti di crescita irrinunciabili entro cui l'azione educativa e di cura deve realizzarsi: l'outdoor education, i linguaggi e i saperi artistici e scientifici, il corpo e il movimento, la lettura ad alta voce e l'educazione familiare. Tali contesti d'esperienza non devono considerarsi come isolati l'uno dagli altri ma in continuo dialogo fra loro; essi costituiscono insieme ai valori e le finalità sopra esposte, la trama e l'ordito della tela che andremo a tessere, un lavoro di partecipazione, condivisione e riflessione costante.

Outdoor education

C'è un libro sempre aperto per tutti gli occhi: la natura.

Jean-Jacques Rousseau

L'Outdoor Education o Educazione all'aria aperta è un movimento di pensiero internazionale. Nasce per contrastare quella che negli ultimi decenni è diventata una vera e propria patologia che colpisce le nuove generazioni: il deficit da natura¹⁹ e pone le basi in tradizioni pedagogiche che hanno attraversato la storia della pedagogia (pensiamo ad esempio al pensiero di Maria Montessori, che aveva intuito il legame speciale tra infanzia e natura, cogliendone le immense potenzialità educative).

La pedagogia accoglie unanimemente la sfida di accompagnare bambini e bambine nel ristabilire il legame perduto con la natura, nel riappropriarsi di contesti di esperienza e scoperta all'aperto, liberi di esplorare e esercitare la propria innata curiosità.

L'educazione all'aria aperta è un modo quindi per soddisfare un bisogno connaturato di ogni essere umano quello cioè di fare esperienze a contatto con la natura.

I professionisti dell'educazione hanno il compito di garantire nei servizi educativi pratiche quotidiane di outdoor education; hanno il dovere di soddisfare questo bisogno di natura intesa nel senso più alto e ampio possibile (quindi anche come ambiente urbano) quale ricchezza di esperienza percettiva, relazionale, analitica, creativa, artistica, spirituale e così via.

A tal fine è necessario investire in maniera autentica sulle bambine e sui bambini, occorre credito di fiducia e piccole dosi di coraggio nell'allentare le richieste e l'intervento dell'adulto a favore di sempre maggiori spazi di intraprendenza e autonomia.

Lo stare all'aria aperta, quando diviene pratica quotidiana, offre ai bambini l'occasione di sperimentarsi, di mettere alla prova le proprie intuizioni, di scoprire i propri talenti, di verificare le proprie congetture intorno alla realtà e alla vita che vivono ogni giorno, permettendo di consolidare, nel tempo, competenze e apprendimenti ecologici.

L'educazione in natura sostiene inoltre l'opportunità per ciascuno, in relazione alle specifiche e individuali capacità e disponibilità, di trovare un proprio protagonismo e di attribuire un proprio significato all'esperienza educativa ed è per questo che le attività all'aria aperta costituiscono un prezioso alleato per l'inclusione.

L'educazione all'aria aperta rappresenta dunque un'imprescindibile azione del percorso educativo. Molte ricerche confermano che le nuove generazioni, date le limitate occasioni di fare esperienze all'aria aperta, mostrano delle mancanze importanti sul piano dello sviluppo psico-fisico-cognitivo così come su quello della salute. Allo stesso tempo, numerosi studi scientifici mostrano che fare educazione all'aperto facilita il ragionamento e la concentrazione (gli stimoli che offre la natura non

¹⁹ Cfr. Richard Louv, Last Child in the Woods

saranno mai riproducibili all'interno); facilita la presa di coscienza del rischio (se un bambino non si misura con i rischi non potrà comprendere il pericolo); migliora le capacità attentive (gli interessi dei bambini si coltivano a partire dalla comprensione di ciò che è immediatamente intorno a loro); migliora la fiducia in sé stessi (grazie all'adattarsi alle "impervietà" naturali); rafforza le difese immunitarie (il corpo si termoregola in base al clima, e non su temperature standard); rafforza la collaborazione (la vita all'aperto incentiva relazioni positive fra le persone).

Poiché l'educazione all'aria aperta si connota come una strategia educativa vasta e versatile, basata sulla pedagogia attiva e sull'apprendimento esperienziale, per ampliare le conoscenze e competenze al riguardo, i Servizi Educativi per la prima infanzia del Comune di Pisa sono coinvolti da anni in percorsi di riflessione e formazione curati da esperti del settore.

Le famiglie sono parte integrante di tale progetto, fondamentale è il loro sostegno e la loro partecipazione, indispensabile è scardinare i pregiudizi, dei familiari e dei gruppi educativi stessi, legati all'accessibilità dello spazio aperto in qualsiasi stagione e condizione meteorologica e all'educazione al rischio quale pratica necessaria per un sano sviluppo.

L'ambiente esterno deve far parte della quotidianità del bambino e della bambina, è necessario pensare il "fuori" come un'esperienza fortemente emotiva, cognitiva e di grande apprendimento.

L'uscire fuori dagli spazi chiusi del servizio educativo non deve essere più solo occasionale ma parte integrante e imprescindibile della progettazione educativa-didattica e della routine giornaliera.

In natura troviamo le condizioni per sostenere concetti come l'autonomia, il benessere, la libertà, la creatività, l'intuizione, le relazioni e gli apprendimenti. Le bambine e i bambini hanno la possibilità di diventare e sentirsi competenti, ipotizzando, sperimentando, fallendo e poi riprovando ancora ed è proprio questo tipo di esperienza a sostenerne in modo fecondo la crescita, nutrendo autenticamente il bisogno di scoperta del mondo e di espressione del sé. Gli adulti riscoprono il beneficio dello stupore, del mettersi alla prova, dell'avere fiducia.

Basta camminare con costanza su un terreno diverso dalla zona di comfort cui siamo abituati per sviluppare quelle abilità che ignoriamo totalmente di possedere.

I servizi educativi pisani si impegnano affinché l'educazione all'aria aperta sia praticata quotidianamente e collaborano con le famiglie nella costruzione di una cultura dell'infanzia che riconosca l'importanza dell'outdoor education quale strumento per soddisfare un bisogno primario di ogni bambino e ogni bambina. Consapevoli che il "rischio" è un fattore naturalmente insito nella vita della persona ed educare al rischio, incontrandolo, conoscendolo e superandolo, talvolta con

fatica e dolore, significa crescere essere umani che sapranno mettersi in gioco di fronte alle sfide che la vita inevitabilmente riserverà loro.

I linguaggi e i saperi artistici e scientifici

Il bambino è fatto di cento. Il bambino ha cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare e di giocare [...] Il bambino ha cento lingue ma gliene rubano novantanove.

Loris Malaguzzi

L'atto creativo mette l'uomo in contatto con sé stesso e al contempo risponde al suo bisogno profondo di entrare in relazione con il mondo che lo circonda partendo dalla propria unicità e complessità. Il pensiero creativo prendendo forma, suono, odore, sapore etc diventa oggetto socializzato ed è vulnerabile a libere interpretazioni, a diverse sensibilità e a molteplici culture.

Il processo creativo e artistico porta con sé elementi anche apparentemente contraddittori: esso rappresenta l'anello di congiunzione tra mondi diversi ma interconnessi: il sé e il fuori di sé, la realtà e l'immaginazione, il pensare e il fare, la conoscenza logico-razionale e l'intuizione, la ricerca estetica e la ricerca di senso.

I linguaggi artistici orientano la propensione naturale dei bambini e delle bambine ad esprimere pensieri ed emozioni, con immaginazione e creatività e possono rappresentare una vera e propria strategia educativa.

Un sottile fil rouge collega la pratica di esperienze artistiche alle abilità comunicative e allo sviluppo fisico-cognitivo-emotivo durante l'infanzia. Numerosi studi sembrano infatti dimostrare che, fin dai primissimi anni di vita del bambino, l'arte contribuisce a migliorarne, tra le altre cose: le capacità espressive, l'apprendimento logico-matematico e linguistico, la consapevolezza di sé, le potenzialità creative.

Le neuroscienze, che studiano la biologia dei processi mentali umani, confermano l'idea che l'arte, nelle sue forme più varie (arti visive, musica, teatro, danza etc.), coinvolge tutti i sensi del bambino e ne rafforza le competenze cognitive, socio-emozionali e multisensoriali.

Durante la crescita, i linguaggi artistici continuano ad influenzare lo sviluppo del cervello, le abilità, la creatività e l'autostima, favorendo l'interazione con il mondo esterno e rafforzando tutta una serie di abilità che agevolano l'espressione di sé e la comunicazione.

Nell'ottica di una pedagogia costruttivista, che vede il bambino protagonista dei propri processi di crescita, un bambino attivo, autonomo, competente, in relazione con gli altri e con il mondo, capace di comprendere e agire i molteplici linguaggi artistici, i servizi educativi 0-6 anni predispongono ambienti laboratoriali e atelieristici, come luogo di interscambio e di dialogo tra materialità del fare e dello scoprire e i processi cognitivi della mente, offrendo a bambini e bambine occasioni di scoperta attraverso il proprio corpo e le proprie potenzialità.

Suoni e musiche, il teatro, le sperimentazioni grafiche e pittoriche, la narrazione, la danza rappresentano dunque quei linguaggi finalizzati a rafforzare e sostenere l'itinerario di crescita, i processi espressivi e di apprendimento dei bambini e delle bambine. Concorrono, con una propria peculiarità irriducibile, alla formazione della personalità, allo sviluppo senso-motorio, alla possibilità di esprimersi e comunicare. Promuovere le esperienze "artistiche" rappresenta dunque un valore che si vuole preservare: esse sono organiche ai processi di apprendimento e non un accessorio all'educazione.

Valorizzando i processi creativi e intuitivi del bambino possiamo sostenere al meglio anche gli apprendimenti che chiameremo *scientifici* riferendoci a quelle acquisizioni che hanno a che fare con la sfera logico-matematica-razionale.

Il contesto dei *linguaggi e dei saperi scientifici* offre lo spazio per acquisire una conoscenza vissuta del Mondo, attraverso l'esperienza percettiva. Nella condizione di sperimentazione i bambini interiorizzano l'idea di un **processo**, che è caratterizzato da condizioni temporali quali l'inizio e il termine, legati da rapporti di causalità. Così la libera possibilità di compiere azioni sugli oggetti, come manipolare, schiacciare, raccogliere etc. offre la possibilità concreta di sviluppare una capacità di astrattismo e divergenza del pensiero. Queste esperienze promuovono saperi multidisciplinari, a partire dall'osservazione, proseguendo con la sperimentazione, la ricerca, la deduzione, la classificazione e la formulazione d'ipotesi. In questo processo il bambino ha la possibilità di fare esperienza sugli oggetti e sulla materia, che lo portano a conoscere l'effetto delle proprie azioni e a sviluppare le prime ipotesi sui procedimenti che ha conosciuto.

La progettazione di percorsi scientifici comporta un'attenta valutazione metodologica, che permetta di valorizzare la naturale curiosità che spinge il bambino all'esplorazione, coltivando la forte motivazione intrinseca che sta dentro questi primi contatti con l'ambiente. L'esperienza può avvenire in contesti strutturati dall'adulto e predisposti in setting specifici o anche in maniera spontanea, nell'esperienze quotidiana e nelle scoperte accidentali.

L'attenta verifica di come queste esperienze vengono vissute, permette al gruppo di lavoro di svilupparle, semplificarle o complicarle, per offrire nuovi strumenti d'interlocuzione con gli apprendimenti possibili.

In principio c'è l'esperienza, la naturale curiosità delle bambine e dei bambini, l'innata inclinazione all'esplorazione, un fare educativo che sappia valorizzare questo processo creativo facilita lo sviluppo della capacità di osservare in maniera sempre più *scientifica*.

Sostenendo la curiosità, l'intuito e la creatività, le interazioni dei bambini con la realtà diventano sempre più significative e producono concreti contenuti di conoscenza: concetti di tipo logico, matematico, topologico insieme al linguaggio che li accompagna.

Corpo e movimento

Nella misura in cui l'azione, il comportamento è reso centrale, le tradizionali barriere tra mente e corpo si rompono e si dissolvono.

John Dewey

Il movimento può definirsi come l'essenza stessa della vita ed è funzionale ed assolutamente necessario al suo sviluppo. L'attività motoria influisce in modo specifico e significativo sulla dimensione biologica, strutturale e psicologica della persona, costituisce la prima forma di conoscenza, vi è infatti un legame intrinseco e sostanziale tra motricità e pensiero. È attraverso il corpo e il movimento che il bambino agisce sulla realtà sviluppando la sua intelligenza; movimento e intelligenza entrano quindi in dialogo e restano costantemente interconnessi. Vi è dunque un processo di crescita integrato e sinergico tra la dimensione motoria e psichica nel bambino.

La percezione del mondo così per come si offre è essa stessa incarnata nelle azioni dirette, immediate sulla realtà, nei movimenti che manipolano, indagano e conoscono l'informazione incontrata. John Dewey, attraverso la pedagogia attiva, ricorda come la conoscenza delle cose avvenga attraverso l'esperienza pratica e non solo pensata.

Le scienze biologiche e le neuroscienze hanno dimostrato che il bambino ha bisogno di un'attività motoria quantitativamente e qualitativamente soddisfacente al fine di garantire un sano sviluppo olistico. Il movimento costituisce dunque la prima forma di conoscenza e di intelligenza. La cura degli spazi e dei tempi, la scelta dei materiali, le attività proposte, rappresentano la cornice di un luogo pensato per essere "sensibile al corpo" del bambino che lo abita. Per arricchire il quadro di

partenza sul corpo e movimento nei servizi educativi si intende coltivare un approccio basato su una grande apertura al gioco spontaneo e autogestito, sulla preferenza dei materiali destrutturati che meglio si prestano all'investimento simbolico da parte dei bambini e sull'attitudine dell'adulto a osservare più attivamente, con una qualità dell'ascolto incorporata, per meglio potersi sintonizzare con ciò che i bambini mettono in atto.

A partire da questa cornice, nei servizi del Comune di Pisa la riflessione sul corpo e sul movimento è avvalorata dalla presenza di una sala di psicomotricità allestita, in virtù di un approccio pedagogico che ha accompagnato i servizi a partire dagli anni '90 e che ha sempre tenuto conto dell'importanza della dimensione psicomotoria nello sviluppo del bambino. La sala di psicomotricità è un'importante risorsa che può essere considerata come polifunzionale per sperimentare una molteplicità di esperienze. L'educazione psicomotoria infatti costituisce un approccio educativo *a tempo pieno* che si indirizza al corpo e alla globalità dell'esperienza infantile in tutti i tempi e gli spazi del servizio, anche e soprattutto all'aperto. Sebbene la nascita della pratica psicomotoria abbia diffuso alcune teorie diventate nel tempo di riferimento, ad oggi non si ritiene utile per le finalità del progetto pedagogico perseguire un metodo psicomotorio basato su una teoria unica.

L'attività psicomotoria e in generale il lavoro educativo che pone al centro il corpo ed il movimento dunque si basano sull'esperienza e sull'osservazione, ovvero ancora una volta su una prospettiva di ricerca-azione.

Lettura ad alta voce

Tutti gli usi della parola a tutti: mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.

Gianni Rodari

Il primo senso a svilupparsi nel feto è l'udito. Il bambino nasce quindi con una grande propensione all'ascolto. Ancora prima di venire al mondo dimostra di riconoscere voci e suoni che provengono dal contesto che lo circonda. Per questo la lettura ad alta voce, fin dalla nascita, ha risvolti importanti per lo sviluppo della personalità sul piano emotivo, relazionale, emotivo, cognitivo, linguistico, sociale e culturale. Gli studi hanno ampiamente dimostrato che la lettura ad alta voce apporta notevoli benefici: favorisce lo sviluppo delle funzioni cognitive di base (attenzione, pianificazione, successione, simultaneità); facilita lo sviluppo delle capacità di riconoscere le proprie ed altrui

emozioni; aiuta lo sviluppo di abilità relazionali; incrementa notevolmente il lessico ricettivo, la padronanza e l'uso dello stesso; sostiene la costruzione della propria identità; incoraggia lo sviluppo del pensiero critico e l'autonomia di pensiero.

Nei servizi educativi pisani la lettura ad alta voce è una pratica quotidiana, intensiva e sistematica. Il libro, in particolare l'albo illustrato, abita tutti gli spazi del servizio, proprio perché crediamo che sia uno strumento di crescita trasversale. Inoltre ogni servizio ha uno spazio appositamente dedicato alla lettura, uno spazio confortevole dove il gruppo di bambini ha a disposizione una vasta gamma di albi illustrati, angoli accuratamente allestiti, spazi dedicati (anche all'esterno) con divanetti, tappeti e cuscini dove poter ascoltare storie e sfogliare libri in autonomia.

Sono attive collaborazioni con la rete bibliotecaria Bibliolandia che comprende 58 biblioteche dislocate su tutto il territorio della provincia di Pisa e con Nati Per Leggere, un programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie con bambini in età prescolare, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal CSB, Centro per la Salute del Bambino Onlus.

Tutti i servizi inoltre partecipano al programma *Leggere: Forte!* un'iniziativa della Regione Toscana realizzata con il coordinamento scientifico dell'Università di Perugia in particolare del prof. Federico Batini e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, Indire (L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero dei Beni Culturali dedicato alla promozione della lettura).

Per tutti i nidi d'infanzia della Toscana e nelle scuole dell'infanzia che aderiscono all'iniziativa e per tutti gli educatori e docenti è previsto un percorso formativo e un'attività di accompagnamento.

Educazione familiare

Se vuoi che tuo figlio cammini onorevolmente per il mondo, non tentare di liberare le pietre dal suo cammino, ma insegnagli a camminarci sopra con fermezza. Non insistere col tenerlo per mano, ma lascia che impari ad avanzare da solo.

Anne Brontë

Le recenti linee guida per il sistema integrato 0-6 mettono in luce il fenomeno che caratterizza la società attuale delle *famiglie senza rete* e della pluralità dei modi di essere famiglia. Ci ricordano che questi ultimi anni si sono moltiplicati e differenziati i modi di fare ed essere famiglia, con un

aumento di nuclei diversamente configurati. Oggi le famiglie sono sempre più plurali nei modi di costruire relazioni e portano differenze legate a scelte culturali, etiche, personali che chiedono rispetto e attenzione. L'insieme di servizi educativi e scuole dell'infanzia, con la loro cultura del riconoscimento e del valore della differenza, propone possibilità di dialogo, incontro e conoscenza per le famiglie. Le relazioni di aiuto, la solidarietà, le amicizie spesso durature favoriscono anche il senso di appartenenza ad una comune cittadinanza, promuovendo dinamiche di coesione sociale. In un quartiere, un nido, un centro per bambini e famiglie o una scuola dell'infanzia sono punti di riferimento per sentirsi meno soli.

È con queste premesse che i servizi educativi pisani promuovono percorsi di educazione familiare, avvalendosi del prezioso approccio ideato e sperimentato in molti territori della Regione Toscana dal Professor Enzo Catarsi.

Nei percorsi di educazione familiare, curati dal personale educativo, le famiglie vengono coinvolte attivamente in un'ottica di corresponsabilità educativa, partnership e coeducazione. Il coinvolgimento delle famiglie si articola in azioni volte ad incrementare le competenze educative di tutti gli attori coinvolti nel progetto pedagogico e a rispondere a bisogni specifici di sostegno della funzione genitoriale, in un'ottica di cura sistemica della famiglia, di formazione e auto-formazione della comunità educante.

La creazione di una rete di persone che appartengono a nuclei familiari diversificati, ma che vivono la stessa esperienza genitoriale in un contesto educativo, facilita processi di sostegno reciproco. Attraverso il confronto emerge la bellezza, la fragilità e la conflittualità dell'essere genitori, si risponde al bisogno di non trovarsi soli nell'affrontare le mille domande sulla crescita dei propri figli e a quello di diventare sempre più consapevoli di buone pratiche di accoglienza e di accompagnamento dell'infanzia.

I momenti dedicati all'educazione familiare ed i percorsi che vengono attivati in tal senso sono organizzati e condotti da personale formato all'interno di un gruppo che si costituisce come *gruppo di parola*; gli incontri hanno l'obiettivo di favorire la riflessione intorno alla cura e alla crescita di bambini e bambine nella ricerca personale di una maggiore consapevolezza del proprio ruolo genitoriale, del proprio agire, e delle proprie potenzialità come adulto educante. I momenti legati all'educazione familiare promuovono quei processi comunicativi tra adulti che possono costituire una simbolica "cassetta degli attrezzi" alla quale far riferimento nei momenti di criticità e dalla quale attingere strumenti risolutivi.

Potranno arricchire l'offerta di sostegno alle famiglie anche incontri con esperti dell'infanzia (pediatri, nutrizionisti, psicologi, mediatori familiari etc).

3. PROGETTAZIONE EDUCATIVA

La “pedagogia latente” è una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nella modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle norme che regolano la vita collettiva, nelle pratiche di cura, nelle routine, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita infantili, che non solo ha ricadute sulla vita e sulla crescita dei bambini, ma anche contraddistingue in maniera peculiare, idiosincratICA, ciascun contesto educativo.

A. Bondioli

La progettazione e l'organizzazione educativa di un servizio per la prima infanzia si fondano sull'attività collegiale del gruppo di lavoro e del coordinatore pedagogico.

Il progetto educativo è il documento che, in riferimento ad ogni anno educativo, declina nella pratica i valori, gli orientamenti e le finalità contenute nel progetto pedagogico e in esso vengono definiti, ai sensi della l.r. 41/r/2013²⁰ l'assetto organizzativo del servizio educativo; gli elementi costitutivi della programmazione educativa; i contesti formali e non formali, nonché le altre attività e le iniziative per la partecipazione attiva delle famiglie alla vita del servizio educativo; le forme di integrazione del servizio educativo nel sistema locale dei servizi educativi, scolastici e sociali.

Il progetto educativo di ciascun servizio è elaborato dal gruppo di lavoro educativo, con la supervisione del Coordinamento pedagogico, in coerenza con gli orientamenti per i servizi educativi per l'infanzia, di cui al decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43²¹ (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65²².

In questa sezione si chiariscono i principi generali di riferimento della progettazione educativa nell'ambito delle seguenti “aree”: spazi e materiali; tempi, ambientamento e routine; osservazione e documentazione; continuità educativa; strategie di relazione e partecipazione delle famiglie e del rapporto con il territorio; criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro.

²⁰<https://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:regolamento.giunta:2013-07-30;41/R>

²¹ <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>

²² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Spazi e materiali

L'organizzazione dello spazio educativo è legata alla necessità di coniugare il bisogno di intimità/sicurezza emotiva del bambino con l'esigenza di esplorazione/scoperta. In questo senso lo spazio si qualifica come luogo intenzionalmente connotato, accogliente, accessibile, leggibile e differenziato funzionalmente. L'organizzazione dello spazio deve favorire e sostenere la molteplicità e la qualità delle relazioni, valorizzare la dimensione del piccolo gruppo e attribuire un'attenzione particolare alla possibilità che il bambino possa ricostruirvi una sua sfera privata e personale.

Curare l'allestimento e l'organizzazione dello spazio significa prima di tutto conoscere i bisogni specifici dei bambini e delle bambine, consapevoli che lo spazio sarà tanto più efficace quanto più il gruppo educativo dedicherà tempo all'osservazione e alla riflessione collegiale.

All'inizio dell'anno educativo il nido d'infanzia o altro servizio educativo presenta un allestimento preliminare dello spazio realizzato in base alle conoscenze relative alla fascia di età e al numero di bambini e bambine che si prepara ad accogliere; i bisogni concreti che via via si manifestano ed emergono, osservati e compresi attraverso una valutazione condivisa, determinano un rimodellamento costante dell'ambiente in funzione del loro soddisfacimento.

All'idea di bambino come soggetto attivo e competente, corrisponde la progettazione di contesti in grado di sostenere le singole abilità emergenti offrendo la possibilità di sperimentare in ambiti che lasciano libera l'iniziativa personale e riconoscono valore ai diversi stili di apprendimento.

L'articolazione dello spazio si sviluppa in diversi centri di interesse che garantiscono la diversificazione dell'offerta educativa.

La stabilità di questi spazi offre ai bambini e alle bambine una base sicura da cui partire alla scoperta dell'ambiente per conoscerlo e trasformarlo; la loro prevedibilità facilita la comprensione delle specifiche regole di utilizzo e l'attivazione di comportamenti differenziati in relazione ai diversi contesti.

Il gruppo educativo vive lo spazio in maniera partecipe e discreta; osservando l'utilizzo e ricavandone spunti per proposte educative che sostengano la curiosità e l'autonomia dei bambini e delle bambine.

La scelta dei materiali completa la progettazione dei contesti; i Servizi Educativi pisani hanno introdotto oggetti e materiali che non sono nati per fini educativi: si tratta di oggetti di uso quotidiano, materiali di recupero domestici artigianali e ovviamente materiali naturali raccolti in

giardino, nel bosco o sulla spiaggia. Questi materiali incoraggiano e sostengono le condotte esplorative che i bambini mettono in atto poiché offrono una vasta varietà di forme, consistenze, fattezze, temperature, cromaticità che stimolano la curiosità e l'inventiva dei bambini e delle bambine fortificando il pensiero divergente e creativo oltre che quello logico-matematico. Anche la Regione Toscana ha riconosciuto dignità pedagogica a questo tipo di materiale introducendo una modifica al Regolamento regionale in materia di Servizi Educativi per la prima infanzia (41/R 30 luglio 2013 art.24)²³

Media education

In riferimento allo spazio educativo, riteniamo utile una riflessione generale sulla presenza dei media e sull'impatto che questi hanno sull'educazione. Il contesto della contemporaneità assiste allo sviluppo dell'impiego delle tecnologie, espansione che ha comportato innumerevoli cambiamenti nelle nostre azioni e nella modalità di pensiero. La partecipazione delle tecnologie alle nostre vite ha comportato una riformulazione del rapporto con il tempo e lo spazio, una dimensione che viene sempre più vissuta come capace di ampliare le proprie possibilità. Alla luce di queste opportunità, tuttavia, il rapporto tra reale e virtuale è costantemente al centro di una quotidiana ricontrattazione. L'aumento della separazione tra l'esperienza naturale e quella mediata, comporta la necessità di accendere una riflessione sull'ecologia umana, sul rapporto tra i vari sistemi che gravitano nella vita dell'individuo. Le tecnologie hanno cominciato ad abitare anche i contesti familiari e questo ha determinato un incontro sempre più precoce con l'infanzia. La curiosità e la motivazione del bambino sono un valido alleato per un primo contatto ai media facile e intuitivo, ma la competenza che ne definisce le modalità di utilizzo è qualcosa da costruire, con la presenza dell'adulto. A questo obiettivo cerca di tendere la ricerca di Tisseron, Stiegler e Steiner (2009)²⁴, in cui vengono enunciate delle regole di utilizzo e più nello specifico la famosa **regola del 3-6-9-12** che sostiene: evitare l'esposizione agli schermi sotto i tre anni; fino ai 6 anni considerare prioritaria l'esperienza sensoriale e conoscere la differenza tra virtuale e reale, a partire da un esame dei contenuti audiovisivi come i cartoni animati; dopo i 9 anni scegliere l'accompagnamento di un

²³Cfr. <https://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:regolamento.giunta:2013-07-30;41/R>

²⁴ Tisseron S., Stiegler B., Steiner T., (2009), *Faut-il interdire les écrans aux enfants?*, Mordicus, Paris

adulto nell'uso delle tecnologie; dopo i 12 anni si all'autonomia nell'uso di internet, ma con limitazioni di tempo e di siti da poter visitare (*parental control*).

A partire dal Nido e proseguendo alla Scuola dell'Infanzia, si propongono esperienze laboratoriali in cui le tecnologie vengono utilizzate unicamente per ampliare la capacità sensoriale e fare maggiore esperienza sull'attività stessa. Gli strumenti utilizzati possono essere microscopi digitali per osservare ingrandire trame e grane (texture) di vari materiali; radioline per raccogliere suoni e voci della natura nelle uscite all'aperto e poi ascoltarle insieme una volta tornati al nido cogliendo particolari a cui non si era prestato attenzione; macchine fotografiche per sviluppare la conoscenza dell'inquadratura, della messa a fuoco, della luce; tavoli luminosi che permettono una visione degli oggetti in variazione cromatica, contrasto luci e ombre, trasparenze, affinando la capacità di attenzione; creazione di contesti immersivi, con videoproiettore che presenta a parete grandi immagini e abbinando l'esperienza visiva a narrazioni (storytelling) e/o giochi che restituiscono la tridimensionalità, come ad esempio le costruzioni; uso della lavagna luminosa, che, a differenza del videoproiettore, permette un'interazione diretta con la proiezione, spostando oggetti e praticando la conoscenza di concetti come la proiezione, l'orientamento, la prospettiva. La produzione di artefatti mediali, come le foto e le registrazioni, oltre alle esperienze di estensione delle possibilità del proprio sé, sono le tracce che percorrono il cammino mediale nello 0-6, lasciando aperture sull'impiego crossmediale (utilizzo di più tecnologie insieme).

Ambientamento, tempi e routine

L'arrivo di un bambino e della sua famiglia e il suo ingresso nella vita del servizio, rappresentano un percorso di **ambientamento** attivo, così definito proprio perché comporta un reciproco adattamento dato dall'interazione delle caratteristiche di due sistemi. Il cambiamento che scaturisce coinvolge entrambi i livelli: quello personale del nuovo arrivato e quello sociale definito dal nuovo contesto con il quale entra in relazione. Questo processo è graduale e comporta un cambiamento di abitudini e la nascita di nuovi legami, nella vita di ogni partecipante. Compito degli educatori è comprendere le difficoltà e preoccupazioni dei familiari che accompagnano il bambino e tessere un graduale rapporto di fiducia che possa offrire un sostegno in questo momento così sensibile. I cambiamenti si presentano anche nella vita dei bambini che, grazie al rapporto incoraggiante e facilitante degli educatori, vivono un progressivo mutamento della loro prospettiva sulla realtà. La separazione dalle figure di riferimento rappresenta, per i genitori, un ripensamento

dei confini delle proprie forme di accudimento e, per il bambino, l'attraversamento di vissuti ed emozioni cruciali che lo conducono verso un nuovo rapporto con il mondo percepito (le opportunità si amplificano, la sensazione del proprio senso di efficacia si struttura e la sfera sociale si estende). Per questo il momento dell'ambientamento è uno dei momenti più delicati della vita del servizio. In esso si delineano già le tracce della qualità relazionale tra nuovi arrivati e servizio che li accoglie. Per definire le modalità e i tempi di questo percorso viene pensato un *progetto di ambientamento* che concorda l'organizzazione a partire dal momento del primo colloquio. In un clima di tranquillità e non giudizio viene condotta una conversazione che mantiene le caratteristiche del dialogo reciproco, per raccogliere informazioni anagrafiche, conoscere la storia del bambino e ricevere una sua presentazione. In questo confronto trovano un importante spazio le motivazioni che hanno spinto i genitori a scegliere il servizio e le aspettative riguardo al percorso che si andrà a delineare. I servizi educativi del Comune di Pisa, in un'ottica di innovazione e ricerca hanno avviato una sperimentazione per l'ambientamento (c.d. ambientamento partecipato). La metodologia in questione sembra rispettare maggiormente i tempi di adattamento del bambino e del genitore perché prevede una *full immersion* nelle attività del nido, ovvero un tempo condensato (in tre giorni) che eguaglia e a volte supera quello impiegato nel metodo tradizionale (che si sviluppa con un orario di frequenza graduale, di solito nell'arco di due settimane, prevedendo la presenza parziale del genitore).

L'ambientamento dei tre giorni prevede, come suggerisce il nome, che il genitore e il bambino vivano per tre giornate intere e consecutive la realtà del contesto nido e partecipino insieme a tutte le routine previste.

Il ruolo dell'educatore è focalizzato sin dai primi momenti sull'*osservazione* delle modalità di relazione della coppia, entrando in relazione con bambino e genitore con gradualità per ciò che attiene i bisogni di cura, di esplorazione e gioco. Come tale percorso di ambientamento debba dispiegarsi dipende dalle caratteristiche di ciascun bambino, pertanto, così come è consueto nell'ambientamento tradizionale, le linee guida generali devono essere declinate ed adattate rispetto ai bisogni emergenti di caso in caso, contando sulla flessibilità del genitore.

Il bambino si affida all'educatrice e contemporaneamente familiarizza con gli spazi fisici e con la struttura temporale della giornata. Spazio e tempo sono infatti i due elementi che fungono da "contenitore emotivo", su cui si basa l'acquisizione di un senso di sicurezza e la previsione di cosa accade intorno.

Il quarto giorno si prevede che il genitore accompagni il bambino al nido, lo saluti e vada via (pur restando disponibile).

Il personale educativo gode di una possibilità di conoscenza privilegiata della famiglia e soprattutto delle modalità relazionali tra genitore e bambino, che possono essere di grande aiuto nel primo periodo di frequenza per individuare strategie appropriate di relazione con i piccoli.

La letteratura dimostra che il tempo e la cura della conoscenza reciproca tra personale educativo e scolastico e famiglia nel primo periodo dell'anno si ripercuote positivamente sul percorso educativo del bambino, implementando la qualità delle esperienze di crescita e formazione realizzate durante la sua frequenza.

L'organizzazione del tempo quotidiano è connessa all'esigenza di contemperare i **tempi** e i ritmi del bambino con quelli dell'istituzione. La scansione temporale della giornata deve presentare una struttura regolare che consenta al bambino di trovare dei punti di riferimento stabili e di situarsi in un contesto temporale riconoscibile e prevedibile. L'attenzione per un tempo disteso, per una graduale gestione delle transizioni e per la continuità e coerenza delle proposte, sono criteri che devono essere considerati nell'organizzazione del tempo educativo. Si riepilogano i momenti principali che caratterizzano la giornata educativa.

Accoglienza: è un momento di passaggio dal genitore all'educatore, spesso ricco di emozioni che trovano ascolto e consolazione. In questo frangente avviene anche il passaggio d'informazioni importanti riguardo al bambino. L'accoglienza viene gestita con una buona predisposizione di ascolto, con l'intento di orientare al più presto il bambino verso le opportunità di socializzazione a lui prossime.

Merenda del mattino e cambio: il ritrovo in gruppo segnala il primo passaggio della mattinata. Questo è il momento per un rituale, che può essere una filastrocca, una storia, una canzoncina. Questa assemblea rimanda al bambino il senso della collettività. La merenda che segue è uno spuntino a base di frutta, consumato in compagnia. Il cambio, che avviene prima o dopo la merenda, è un momento privilegiato per l'interazione tra educatore e bambino che, trovandosi sul fasciatoio, faccia a faccia con l'adulto, può contare su un'attenzione individuale ed esclusiva. I bambini più grandi potranno condividere con l'adulto e i compagni la condivisione sociale della conquista delle prime autonomie.

Percorsi educativi: questo è il tempo in cui, in piccolo gruppo, dentro o fuori dallo spazio del servizio, vengono previste delle esperienze di gioco libero o strutturato oltre che atelier. Queste proposte sono esperienze importanti che promuovono lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale e sono strettamente connesse con l'osservazione dei bambini, che ne determina la programmazione e metodologia di proposta.

Pranzo: è un momento ricco delle memorie emotive relative al rapporto con le figure di accudimento, che caratterizzano l'incontro con le prime autonomie nel contesto sociale e che vede i bambini protagonisti. È un momento nel quale la positività della relazione con l'educatore si fa da tramite alla conoscenza di nuovi cibi e sapori. L'atteggiamento incoraggiante dell'adulto promuove anche le occasioni socializzanti di cui questo momento è ricco.

Cambio e preparazione al sonno: dopo un rituale di preparazione al sonno che prevede letture e attività rilassanti, c'è il momento del cambio e la preparazione al dormire. Il riposo consente ai bambini di recuperare le energie. Ogni bambino si prepara al sonno portando i propri rituali, condivisi dall'educatrice, per aiutarlo nel rilassamento.

Prima uscita: avviene il primo ricongiungimento con la famiglia per quei bambini che non rimangono a dormire.

Momento del sonno: avviene in ambienti tranquilli e appositamente ricavati. Ogni bambino possiede un proprio lettino che presto può imparare a distinguere dalla connotazione attraverso una propria foto o altro elemento riconoscitivo. Si lascia poi opportunità al risveglio spontaneo.

Risveglio e merenda: si prevede uno spuntino che aiuta il passaggio alla veglia, al quale segue il gioco libero nell'attesa di tornare a casa.

Uscita: è l'ultimo ricongiungimento della giornata. È un momento ricco di scambio emotivo e informazioni su come è andata la giornata, dove emergono i racconti delle impressioni più vivide.

Osservazione e Documentazione

Osservazione, valutazione e documentazione sono gli elementi fondanti che, attraverso un processo circolare, aiutano a predisporre, progettare e ripensare i contesti educativi garantendo così la qualità dei servizi.

Un costante processo di osservazione, nelle sue forme più o meno orientate o strutturate, è necessario per acquisire informazioni valide e precise che indirizzino l'agire educativo e che permettano di conoscere i bisogni del singolo e del gruppo e di riflettere sulle proposte fatte. L'osservazione si pone dunque come un ascolto che viene registrato in varie forme, servendosi di un approccio narrativo, contestuale e descrittivo, e che diviene poi criterio per l'azione. L'ottica è quella riflessiva, arricchita dal moltiplicarsi di punti di vista che nasce dal lavoro collegiale; un'osservazione condivisa che racconta del singolo bambino e del gruppo nel suo insieme e che oltre a farsi strumento fondamentale per generare domande, riflessioni, ipotesi e per riorientare le pratiche educative, diventa anche lo strumento di comunicazione con i bambini e le bambine, con le famiglie, con il gruppo di lavoro e con l'intera comunità educante.

L'osservazione, insieme alla documentazione, rappresenta il presupposto teorico per un atteggiamento di ricerca. La documentazione consente di conservare la memoria di un evento dato (passato) e di proiettarlo in un evento possibile (futuro), arricchendone e moltiplicandone i contenuti informativi. È, in questo senso, lo strumento principale per accrescere la conoscenza ed il sapere professionale dell'educatore: l'informazione diventa formazione.

La pratica della documentazione è quindi una fra le competenze che caratterizzano la professionalità dell'educatore ed è parte integrante dell'esperienza, non solo degli adulti, ma anche dei bambini. Si pone come presupposto indispensabile per sostenere la memoria, l'identità e la qualità dei servizi educativi. Gli interlocutori a cui la documentazione si rivolge sono diversi, a cominciare dai bambini e bambine e dalle loro famiglie, per arrivare agli insegnanti e aprirsi poi al territorio; sulla base di questo il lavoro di documentazione si avvale di significati, tecniche, materiali e modalità di racconto diversificate. Per il gruppo di lavoro documentare è essenziale per riflettere individualmente e collettivamente sulle esperienze, per ripensarsi e rinnovarsi attraverso una costante verifica e valutazione del proprio agire, rimodulandolo in un'ottica migliorativa. Documentare le esperienze permette anche all'adulto di restituire valore all'esperienza del bambino, comunicandogli che ciò che fa non passa inosservato, ma anzi viene posto in rilievo. Questo contribuisce a infondere fiducia nel bambino e favorisce la costruzione di un'immagine positiva di sé. I bambini d'altra parte, grazie

alla documentazione, creano memorie pensando e rielaborando le esperienze vissute. Per le famiglie la documentazione è uno strumento diassicurazione, le rende partecipi della vita del servizio e delle esperienze vissute al suo interno; questo risponde al diritto d'informazione, permette di creare maggiore partecipazione e confronto e costruisce così coerenze educative tra servizi e famiglie. Infine la documentazione è un importante mezzo di diffusione di una cultura dell'infanzia sempre più attenta: favorisce lo scambio e il confronto fra servizi, permette di far conoscere all'esterno la realtà dei contesti educativi e costituisce il presupposto per una circolazione delle esperienze nel territorio ampliando il cerchio ed entrando in dialogo con le comunità, con le città, con gli altri territori. Riflettere ed esplicitare le modalità di osservazione e documentazione significa favorire una migliore conoscenza dei servizi stessi e consentirne così il rinnovamento e lo sviluppo; la raccolta dei dati favorisce inoltre la trasparenza degli interventi e consente una loro valutazione specifica e complessiva.

Continuità educativa

L'idea portante del Progetto di Continuità tra servizi educativi e scuola dell'infanzia, può essere sintetizzata nel concetto di coerenza educativa.

L'adozione del paradigma della coerenza comporta il riconoscimento delle specificità dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia, nel contempo abbraccia la prospettiva di stili educativi congruenti costruiti su valori comuni di riferimento a favore di un percorso che sa accompagnare il bambino e la bambina nella costruzione della propria identità. Le diverse strutture educative non devono fare nello stesso modo ma devono conoscersi bene e saper condividere un comune approccio, idee e modalità pedagogico-educative.

I riferimenti comuni sono:

- Un'idea di bambino come soggetto attivo e competente, costruttore dei propri processi di crescita, frutto dell'interazione tra il suo patrimonio biologico individuale e le esperienze che egli vive fin dalla nascita. Un bambino olistico (considerato nella sua interezza), "ecologico", (inserito in un sistema di relazioni), oltre gli stadi di sviluppo. Un bambino libero di accedere alle esperienze sintonizzandosi con i propri bisogni, con un moto di andata e ritorno esperienziale, in un'ottica di sviluppo reticolare.

- Un'idea di apprendimento che valorizza l'esperienza attiva e la sua rielaborazione, orientata alla conoscenza di sé e del mondo, che metta al centro le relazioni e il gioco, che garantisca pari opportunità di educazione e d'istruzione nel rispetto dei tempi di ciascuno.
- Un'idea di relazione educativa centrata sulla cura, sull'osservazione e sulla documentazione, sull'ascolto e sulla ricerca-azione.
- Un'idea di discontinuità come opportunità di crescita, che consente al bambino e alla bambina di proseguire lungo un percorso educativo congruente e compatibile, pur nella differenza delle proposte.

In quest'ottica anche la predisposizione dell'ambiente (inteso come terzo educatore) e la scelta dei materiali deve tener conto di questo continuum educativo.

Strategie di relazione e partecipazione delle famiglie

I servizi educativi del Comune di Pisa concorrono con le famiglie all'educazione dei bambini e delle bambine in un'ottica di comunità educante. Per accogliere un bambino al nido bisogna innanzitutto accogliere la sua famiglia, creare con essa uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza e un progetto partecipato di responsabilità educativa condivisa.

I servizi educativi si pongono come luogo privilegiato per rispondere ai bisogni di bambini e famiglie, sostenere la genitorialità attraverso strategie che promuovano la partecipazione, lo scambio, il confronto, la diffusione della cultura dell'infanzia e la valorizzazione dei saperi e delle competenze della famiglia intesa come preziosa risorsa.

Negli ultimi decenni i mutamenti sociali hanno reso sempre più plurali i modi di essere *famiglia* creando una società sempre più differenziata per stili di vita e appartenenze culturali. In questo quadro i servizi educativi per l'infanzia si pongono come essenziali per potenziare la rete di sostegno territoriale e offrire così risposte alla specificità dei bisogni delle famiglie. Il compito è quello di sostenere e accompagnare le famiglie attraverso il riconoscimento e il potenziamento delle proprie risorse e competenze, favorendo la creazione di reti sociali, in un'ottica di valorizzazione delle differenze.

È necessario pertanto prevedere forme di partecipazione formali e informali per le famiglie al fine di riflettere sui significati, gli orientamenti e le pratiche della relazione di cura.

Il consiglio di servizio organo di rappresentanza delle famiglie, è un organismo consultivo sull'organizzazione ed il funzionamento, con il compito di promuovere la partecipazione delle famiglie, la condivisione e la riflessione dei processi educativi.

Le assemblee: rappresentano occasioni di incontro a cui partecipa tutto il personale del nido e l'intero gruppo delle famiglie; la loro finalità è quella di informare sugli aspetti organizzativi e progettuali del servizio.

I colloqui individuali rappresentano momenti importantissimi di confronto per lo sviluppo e la costruzione di un'alleanza educativa autentica.

Gli scambi comunicativi quotidiani all'accoglienza e alla chiusura del servizio. La disponibilità professionale da parte del personale educativo e ausiliario permette alle famiglie di sentirsi quotidianamente accolte.

Spazio comunicazioni nido-famiglia garantisce alle famiglie informazioni sul servizio attraverso l'esposizione delle informazioni sul funzionamento del servizio, il menù stagionale e le informazioni sulla giornata dei bambini.

Documentazione restituisce alle famiglie il percorso di esperienze vissute dai propri figli e figlie.

Open Day sono giornate aperte in cui le famiglie che vogliono iscrivere il proprio figlio o la propria figlia al nido possono visitare la struttura e parlare con il personale educativo.

Grande importanza rivestono anche i momenti di ritrovo più informali e conviviali come le feste, e i laboratori. Occasioni preziose che permettono di confrontarsi, condividere, valorizzare e sostenere le competenze genitoriali. Le uscite sul territorio diventano occasione per scoprire insieme le offerte culturali del proprio territorio.

Rapporto con il territorio

I servizi educativi devono essere considerati centri educativi territoriali nonché sede di confronto e promozione di una cultura dell'infanzia con il compito di creare contesti, relazioni, momenti di incontro e di scambio con genitori-utenti, ma anche con le famiglie residenti nel territorio e con altre agenzie educativo-sociali-sanitarie.

In questa riflessione ha un ruolo centrale il concetto di **Comunità educante**. Già a partire dal **Rapporto FAURE dell'UNESCO**, nel 1972, si stabiliva la necessità, per la scuola, di accordare la propria funzione educativa con il contesto di riferimento. La comunità educante è rappresentata dal ricco sistema di azioni di sostegno e potenziamento reciproco, tra la scuola e le associazioni, enti

locali e le varie istituzioni del territorio. La comunità educante è costituita dalle relazioni cooperative attuate dagli agenti territoriali. In questo sistema l'educatore svolge un ruolo di raccordo e mediazione. Le finalità sono orientate al perseguimento del benessere comune per maturare le competenze di partecipazione attiva e democratizzazione delle relazioni. L'accesso alla comunità sancisce l'inizio di un dialogo dinamico, in cui entrambi i membri del processo si fanno portatori d'intenzionalità. Il **DPR 275/1999**²⁵ riconferma l'alleanza scuola-territorio sottolineando come le opportunità intrinseche del territorio determinano la realizzazione dell'autonomia. Per le scuole statali, queste finalità vengono riprese dal **Piano triennale dell'offerta formativa PTOF** che deve rapportarsi al contesto culturale, economico e sociale. Il dirigente scolastico analizza il territorio e attiva i rapporti con le istituzioni, gli enti locali, associazioni di volontariato e culturali, le realtà economiche, per predisporre gli elementi basilari della programmazione territoriale. Il passaggio più recente, la riforma della **Buona Scuola**, legge **107/2015**, nei suoi commi 70-71-72-74, ha riformulato i rapporti tra scuola e territorio. Ha evidenziato gli orientamenti per la formazione delle reti, dispositivi che perseguono l'autonomia delle Istituzioni scolastiche. I rapporti, in questi apparati sinergici, si esplicano in progetti ed iniziative didattiche, sportive, culturali. Le finalità più prossime sono il contrasto all'esclusione sociale, alla povertà educativa e il sostegno all'inclusione delle disabilità. La rete, o Network, è data dai legami sociali, presenti o potenziali, che determinano la qualità della nostra vita o la capacità di sopravvivenza. Il primo attore di questo processo è la *famiglia*, che si fa portatrice di una prima forma di rete già attiva, oltre che dalle competenze e dai bisogni che vanno tenuti in considerazione nel lavoro reciproco. Proprio i bisogni che emergono nel dialogo di rete sono vari e costituiscono l'orientamento per le progettualità. Così possiamo distinguere bisogni sociali dati dalle necessità di relazione, bisogni formali come l'assistenza di natura sanitaria, economica e i bisogni di autonomia. Nel rapporto con la famiglia è cruciale la capacità di accoglienza, per mezzo della quale la scuola attiva le possibilità di ascolto, comprensione e fiducia, fondamentali per la costruzione di un'alleanza educativa. Questo è il primo passo per la costruzione di progettualità condivise. La scuola così si fa promotrice d'incontri per sostenere la partecipazione al tempo educativo. Proprio riguardo la disabilità e più in generale le condizioni di svantaggio, molto importanti sono i rapporti con le *ASL*, in cui opera il neuropsichiatra infantile, in molti casi supportato da un'equipe multidisciplinare formata anche da psicoterapeuti e psicomotricisti. Il servizio permette di attivare percorsi diagnostici e riabilitativi. Altro partner della comunità educante è rappresentato dalle associazioni culturali che possono offrire i loro spazi come

²⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

teatri, musei e palestre, per la proposta di attività. Anche le *associazioni di volontariato* contribuiscono al perseguimento delle finalità educative, attraverso convegni, eventi culturali e attività nei servizi.

Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro

Le diverse professionalità coinvolte nella vita del servizio, partecipano con funzioni differenti e complementari, alla costruzione della pratica pedagogica. Costituiscono il gruppo di lavoro:

➤ *Personale Educativo*

Hanno compiti di cura e assistenza verso i bambini e le famiglie; promuovono azioni per mantenere i legami con il territorio e con gli altri servizi, anche di ordine superiore. L'insieme degli educatori forma il **gruppo di lavoro**, organo collegiale nel quale le singole individualità lavorano per trovare una sintonizzazione di intenti finalizzata a raggiungere obiettivi comuni. A questo scopo è necessario l'impegno comune nel mantenere un clima di rispetto, positività e ascolto empatico. Il gruppo di lavoro realizza il progetto educativo, supervisionato dal coordinamento. Promuove il mantenimento del patto educativo, condivisione d'intenti con le famiglie per un lavoro di cura del benessere dei propri bambini. Cura la documentazione, per rendere visibili le trame dell'apprendimento. Il gruppo di lavoro si riunisce in più incontri mensili per concordare insieme strategie d'intervento, condividere informazioni, difficoltà, fatiche dell'educare e trovare insieme l'identità del gruppo allo scopo di portare avanti la sua espressione.

➤ *Personale ausiliario*

Collabora con gli educatori al perseguimento dei fini educativi, offrendo il proprio supporto in particolare durante le routine; si occupa della pulizia e riordino degli ambienti; segue percorsi di formazione e collabora con il gruppo educativo, anche partecipando alle riunioni di equipe, per condividere gli intenti della programmazione e del progetto educativo.

➤ *Personale di cucina*

Assolvono alla preparazione dei pasti seguendo apposite norme. Si occupano della gestione delle risorse alimentari e loro conservazione, riordino degli spazi. Partecipano alle riunioni di equipe per la condivisione degli obiettivi del progetto educativo.

➤ *Coordinamento pedagogico*

Supervisiona il progetto pedagogico e il progetto educativo; sostiene il gruppo di lavoro, anche attraverso periodiche riunioni collegiali; coordina l'attività dei vari servizi. Cruciale è il ruolo del

coordinamento nel garantire un sostegno al gruppo educativo e nel mantenere la continuità territoriale. Il coordinamento si occupa anche di promuovere la formazione e aggiornamento professionale del gruppo di lavoro.

La supervisione pedagogica periodica è finalizzata all'uso del gruppo di lavoro come mente allargata che aiuti a riconoscere la costruzione di significati, anche impliciti, che si stanno realizzando nel gruppo stesso e a riflettere su di essi. Il mantenimento di un clima di fiducia tra i membri e una buona integrazione tra obiettivi individuali e di gruppo di tutti i professionisti che operano all'interno del servizio rappresentano dunque la più importante risorsa per il gruppo di lavoro stesso e anche per il gruppo dei bambini e delle famiglie: esso può offrire nutrimento attraverso lo scambio di idee e di competenze, grazie al dialogo, l'ascolto reciproco e la collegialità delle decisioni.

Il benessere di bambini e bambine e la qualità di un servizio educativo dipendono dunque in gran parte dal buon funzionamento del gruppo di lavoro. La creazione e il mantenimento di una realtà quotidiana di scambio e collaborazione tra educatori e tra educatori e personale ausiliario e di cucina è fondamentale per un approccio comunicativo e incoraggiante nei confronti del gruppo di bambini, per creare spazi di possibilità, di sviluppo e di arricchimento. La pratica di cura reciproca all'interno del gruppo educativo influisce sull'apprendimento globale, nei servizi educativi 0-6 anni infatti la cura è essa stessa educazione, rappresenta la condizione necessaria per la promozione del benessere nel servizio.

4. VALUTAZIONE

La valutazione rappresenta un'attività strettamente legata alla progettazione, in quanto sostiene la revisione critica dell'operatività educativa, l'esplicitazione e la condivisione sociale dei significati e l'apprendimento riflessivo dalle pratiche. In questo senso la valutazione, qui intesa soprattutto come valutazione qualitativa dei processi educativi, si caratterizza essenzialmente per la sua funzione formativa e per il suo carattere sistematico e continuativo; è volta ad alimentare una costante azione di ricerca all'interno del servizio promuovendo l'incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica, la coerenza delle azioni educative e il miglioramento concordato e progressivo delle stesse. Il riferimento principale per il processo di valutazione è *Il sistema qualità dei servizi educativi per l'infanzia in Regione Toscana*²⁶, in particolare lo strumento di valutazione

²⁶ <https://www.minoritoscana.it/sistema-qualita-dei-servizi-linfanzia-toscana>

della qualità in esso contenuto, il cui utilizzo è promosso annualmente dal Coordinamento pedagogico.

5. DURATA

Il Progetto Pedagogico è da considerarsi come un documento in continua evoluzione e aggiornamento. Ha durata triennale, quindi alla fine di tale periodo il progetto sarà rivisto all'interno dei gruppi di lavoro, condiviso con le famiglie utenti del servizio ed aggiornato.

APPENDICE STORICA

Nel comune di Pisa prima della Legge 1044 del 1971 che istituisce i nidi d'infanzia, esistevano già due strutture dedicate: il nido Coccapani istituito dall'ONMI (Opera Nazionale Maternità Infanzia) e quello di Marina di Pisa gestito dalla Provincia e collegato all'Istituto provinciale per l'infanzia o "brefotrofio".

L'Onmi come ente assistenziale offriva alle famiglie in difficoltà, soprattutto alle madri sole con figli, un servizio di mera custodia e tutela igienico-sanitaria per i bambini.

Dopo l'istituzione della Legge 1044 vengono aperti i nidi d'infanzia Cep e I Passi contigui a due scuole dell'infanzia statali ed avevano come personale esclusivo puericultrici e vigilatrici, risentendo così di una forte impronta socio sanitaria. Il servizio non ha ancora quindi un'identità educativa e si avvale del rimando della scuola materna di allora nelle proposte di natura didattica ed educativa.

Con la Legge Regionale N.12 del 1973 vengono incrementati i finanziamenti destinati ai nidi d'infanzia e si comincia a definire un più chiaro orientamento educativo del nido. Vengono aperti quindi due altri servizi in prefabbricati, progettati e realizzati a livello regionale: il Toniolo ed il Timpanaro.

Per dare ai nidi di Pisa una identità professionale, si avvia una stagione di formazione specifica per il personale educativo che si trovava in quel momento in una situazione confusa anche dal punto di vista dell'inquadramento giuridico.

La formazione viene curata dall'Università di Pisa, dalla fondazione Stella Maris e dai servizi psicologici di base del territorio.

Nei primi anni '80 i nidi di Marina di Pisa ed il Coccapani diventano patrimonio comunale e nel 1982 viene aperto il nido di San Marco. Sempre in quegli anni viene organizzato un convegno dal titolo: *0-3 anni al nido: perché?*

Negli ultimi anni '80 il Comune di Pisa potenzia il servizio dei nidi e scuole materne comunali con l'assunzione di una figura di coordinamento pedagogico nella persona del Dr. Tiziano Paperini.

Nel 1988 il personale dei nidi viene potenziato dall'immissione in ruolo di nuove figure provenienti dai doposcuola comunali.

C'è bisogno allora di uniformare il pensiero e la pratica nei servizi dove si trovano ad operare insieme professionalità diverse.

Viene avviata una sperimentazione che mise alla base del fare educativo la pratica psicomotoria in due nidi comunali: Coccapani e Betti.

Di pari passo con l'inizio delle due sperimentazioni del modello psicopedagogico a base psicomotoria, una formazione permanente venne riservata a tutti i gruppi di lavoro che cominciarono così a costruire un'identità pedagogica comune.

Per una ventina d'anni circa il linguaggio del modello psicomotorio diventa patrimonio di tutti gli educatori pisani che lo riconoscono e lo applicano operativamente nei servizi.

Con la Legge n.285 del 1997 vengono istituite nuove tipologie di servizi per l'infanzia e con la successiva legge n.448 del 2001 nasce il sistema integrato e in questa nuova realtà il sistema pisano si arricchisce, oltre a nuovi spazi per i bambini 0-3, di nuove esperienze, nuovi stili e nuove competenze educative.

Bibliografia:

- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello, Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, D. (2005). *Errori da non ripetere, Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tisseron, S., Stiegler, B., e Steiner T. (2009). *Faut-il interdire les écrans aux enfants?* Paris: Mordicus.
- Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI.

- Louv, R. (2010). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Milano: Feltrinelli.

Sitografia:

- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-->
- <https://www.istitutodeglinnocenti.it/it/progetti/tuscan-approach>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/regioni/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-02-27&atto.codiceRedazionale=20R00357>
- <https://www.minori.gov.it/it/minori/convenzione-onu-sui-diritti-del-fanciullo>
- <https://www.minori.gov.it/it/minori/legge-1761991>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/11/091G0213/sg>
- <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- <https://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:regolamento.giunta:2013-07-30;41/R>
- <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/s>