



LINEE GUIDA PEDAGOGICHE

PER I SERVIZI EDUCATIVI 0-3
DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO



LINEE GUIDA PEDAGOGICHE PER I SERVIZI EDUCATIVI 0-3

*DELLA PROVINCIA
AUTONOMA DI TRENTO*

Dipartimento istruzione e cultura
Servizio attività educative per l'infanzia
Ufficio pedagogico-didattico dei servizi per l'infanzia

INDICE

Dipartimento istruzione e cultura
Servizio attività educative per l'infanzia
Dirigente dott. Livio Degasperi

Ufficio pedagogico-didattico dei servizi per l'infanzia
Direttore dott.ssa Monica Dalbon

A cura di Donatella Savio

Hanno collaborato:

Alessandra Azzolini, Monica Dalbon, Caterina Fruet e Daniela Gabrielli,
Provincia autonoma di Trento

Silvana Buono, Cooperativa La Coccinella
Angela Dallago, Asif Chimelli Pergine
Valentina Dematté, Cooperativa Città Futura
Lorenza Lorefice, Comune di Trento
Ginevra Rella, Cooperativa Proges Trento
Daria Santoni, Cooperativa Bellesini
Rosangela Schiappacasse, Cooperativa Il Sorriso
Roberta Seppi, Comune Rovereto

Formatori: Anna Bondioli, Valerio Ferrari, Arianna Lazzeri, Claudia Lichene

Coordinamento editoriale

Viviana Brugnara

Impaginazione

Elia Bertò, Laura Manzoni
Istituto Pavoniani Artigianelli per le Arti Grafiche, Trento

Via Gilli n.3 – 38121 Trento
T +39 0461 496990
F +39 0461 496999
pec servizio.infanzia@pec.provincia.tn.it
@ servizio.infanzia@provincia.tn.it

© 2022 Giunta della Provincia autonoma di Trento
Dipartimento istruzione e cultura
Servizio attività educative per l'infanzia

1. I principi e le idee trasversali	11
2. La relazione educativa	21
3. Il curriculum	29
4. La progettazione educativa	41
5. Il gruppo di lavoro, la formazione e il coordinamento pedagogico	49
6. Famiglie e territori	57

PRESENTAZIONE LINEE GUIDA PEDAGOGICHE PER I SERVIZI EDUCATIVI 0-3 DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Il lavoro che andiamo qui a presentare costituisce una tappa importante per il sistema educativo dell'infanzia trentino, che va ad aggiornare, alla luce delle recenti ricerche pedagogiche, le Linee Guida attualmente in vigore, pubblicate all'inizio degli Anni Duemila.

Il risultato raggiunto, oltre ad avere un importante valore pedagogico, documenta anche un lungo processo di condivisione - coordinato dall'Ufficio pedagogico didattico - sotto la supervisione dell'Università di Pavia che ha visto impegnata una commissione al fine di coinvolgere e far partecipare tutti gli attori presenti sul territorio.

Soggetti, questi, che sono espressione di chi ogni giorno, sul territorio, si impegna nel migliorare e far crescere l'offerta educativa dedicata alla fascia zero-tre.

La strada percorsa a partire dalla fine degli Anni Settanta, quando si iniziava a parlare a livello politico di Nidi e di Scuole dell'infanzia con l'approvazione della prima legge provinciale in materia di asili nido 13/1978, è stata lunga.

Dopo un ventennio si è arrivati all'approvazione della attuale Legge provinciale 4 del 2002 che detta le finalità perseguite dal sistema dei servizi per la prima infanzia e che mira a garantire uno sviluppo armonico della personalità dei bambini e delle bambine, nel rispetto della famiglia alla quale viene riconosciuto il suo primario ruolo educante.

È all'interno di questo quadro che va ad inserirsi oggi il senso di queste "Linee guida pedagogiche", che tracciano l'orientamento dell'offerta educativa di tutti i servizi che la Provincia autonoma di Trento sostiene, al fine di proporre un livello qualitativo uniforme su tutto il territorio, dalla città ai piccoli centri periferici.

Un livello che certamente fin dall'inizio ha saputo affermarsi in modo sempre costante, grazie anche al ruolo di governance della Provincia per ampliare e migliorare l'offerta educativa, al fine di svolgere un compito sempre più delicato e complesso che richiede professionalità e competenze diversificate.

Grazie anche a questo sistema, oggi la frequenza di questi servizi risponde a scelte educative portate avanti dalle famiglie.

Diversi sono i temi ricontestualizzati che sono stati messi a fuoco e che in questi ultimi anni sono stati al centro di un proficuo dibattito tra i vari soggetti che hanno dato vita a questo lavoro. Tra questi citiamo il rapporto con il territorio, la continuità educativa, il ruolo dei servizi e delle figure professionali che quotidianamente si interfacciano con le famiglie.

Il lavoro si struttura con uno schema concentrico, partendo dalla visione di bambino come elemento che sta al centro di vari livelli che vengono poi sviluppati in stretta correlazione con esso.

In primo luogo si parte quindi dalla visione di bambino, oltre che soggetto portatore di diritti, anche come "ricco di potenzialità". Per questo si parla di specifiche esigenze educative che sono correlate sia ad uno sviluppo evolutivo, sia ad un contesto stimolante che lo accompagni nei suoi processi di esplorazione e ricerca.

Un contesto che viene arricchito anche grazie alle relazioni educative - sviluppate nella seconda parte - basate sull'ascolto e la

valorizzazione e sui gesti di cura. Qui si esprime la cura non "intrusiva" dell'adulto, ma un ruolo di mediatore di esperienze condivise tra pari. Un processo questo che passa anche attraverso le routine quotidiane nelle quali il bambino - in un contesto conosciuto - può sperimentare forme di interazione e collaborazione con gli altri.

Nella parte centrale del documento si esplora il concetto di curricolo e di progettazione educativa, facendo luce sulla predisposizione di spazi, tempi e gruppi che devono essere pensati dagli educatori per proporre delle esperienze educative significative, dal gioco ai momenti di cura.

L'ultima parte è dedicata al ruolo delle figure adulte, interne ed esterne, quindi educatori e famiglie/territorio. Soggetti che - ognuno nel suo ruolo e con la propria formazione - contribuiscono a mantenere alto il livello qualitativo, interagendo sempre l'uno con l'altro e facendo così in modo che siano mondi aperti e in continua interconnessione tra di loro.

L'auspicio per il futuro è che questo lavoro possa agire su due livelli: che possa essere oltre che un documento culturale di riferimento per i servizi per l'infanzia e per la cultura dell'infanzia, anche uno strumento di lavoro "vissuto", per trasferire nella progettazione educativa quanto esplicitato in queste pagine di ampio respiro pedagogico.

In conclusione un ringraziamento va a tutti i membri della commissione che hanno partecipato a far nascere questo documento: i rappresentanti di tutti i soggetti gestori, i formatori per il loro contributo scientifico e le educatrici che hanno preso parte a questo processo partecipato.

Ufficio pedagogico - didattico
dei servizi per l'infanzia.



01

**I PRINCIPI E LE IDEE
TRASVERSALI**



Le Linee Guida di un servizio educativo delineano un'identità educativa che è sempre radicata in alcuni valori, principi, idee "forti": è in questa cornice valoriale e teorica che si può rintracciare il senso dell'intreccio tra convincimenti e pratiche proposti come orientamenti da perseguire.

Per questa ragione, è opportuno in primo luogo dichiarare i valori e le idee di fondo che attraversano tutto il documento delle Linee Guida dei servizi educativi 0-3 della Provincia autonoma di Trento. Tale dichiarazione da una parte intende rispecchiare, in modo aperto, i convincimenti che caratterizzano trasversalmente il variegato sistema educativo 0-3 trentino¹, dall'altra si colloca entro il quadro culturale che definisce a livello nazionale e internazionale il significato stesso dell'azione educativa, con particolare riferimento alla prima infanzia e alla prospettiva 0-6.²

Qui di seguito viene delineato il quadro valoriale e concettuale di queste Linee Guida.

Partecipazione democratica e inclusione.

Il primo riferimento "forte" è ai valori democratici dichiarati nella nostra carta Costituzionale, con particolare sottolineatura del principio inclusivo secondo cui le persone debbono poter partecipare attivamente e effettivamente alla vita sociale, senza distinzioni di alcun genere e in base alle proprie possibilità; ciò significa riconoscere alle persone il diritto di espressione, ascolto, intervento nei processi decisionali che le riguardano.

¹ Fanno parte di questo variegato sistema educativo: nidi d'infanzia, nidi famigliari, servizi integrati 0-3.

² Con la legge 107, 13 luglio 2015, art. 1, comma 181 e) viene istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni nel nostro Paese, poi normato dal D.L. 65 (13 aprile, 2017). A livello europeo, i servizi educativi 0-6 hanno come riferimento importante il documento della Commissione europea Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave - Lazzari (a cura di) (2016), Azzano S. Paolo, Zeroeiup).

Bambino³ come soggetto di diritti.

Come servizi educativi è imprescindibile richiamare i principi dichiarati:

- dalla nostra Carta Costituzionale, dando particolare rilevanza al compito di favorire il pieno sviluppo della persona umana (art. 3);
- dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia, ONU 1989, principalmente rispetto al riconoscimento del bambino come soggetto di diritti, tra i quali vi sono i diritti: alla protezione e alle cure necessarie al suo benessere (art. 3); a esprimere liberamente la sua opinione su tutte le questioni che lo interessano e a essere preso in debita considerazione (art. 12 e 13); a godere del miglior stato di salute possibile (art. 24); all'educazione (art. 28); al riposo, al tempo libero, al gioco, alla partecipazione alla vita culturale e artistica (art. 31).

Per tutto quanto detto, l'attenzione educativa dovrebbe contemporaneamente guardare al futuro, alla donna e all'uomo cittadini democratici che intende costruire, e al presente invece, al bambino portatore di diritti da cittadino, con cui si relaziona "qui e ora".

Tra quelli elencati, è importante sottolineare il diritto del bambino ad esprimere il suo punto di vista, nelle modalità consone all'età infantile e perciò prevalentemente non verbali, ma anche ad essere ascoltato e preso in debita considerazione in modo da rendere effettiva la sua partecipazione a tutte le questioni che lo interessano, non ultima la costruzione del suo percorso educativo. In questo senso la "voce" del bambino va messa al centro: occorre ascoltarla, ma anche tenerne conto per strutturare contesti e percorsi educativi che corrispondano effettivamente a ciò che esprime in termini di bisogni, curiosità, inclinazioni.

Inoltre, nell'attualità pare urgente presidiare in particolar modo alcuni diritti del bambino tra quelli elencati:

³ In tutto il testo si utilizzano i termini "bambino" e "bambini" con riferimento a entrambi i generi, cioè tanto alle bambine che ai bambini.

il diritto alla salute, con riferimento alla prevenzione primaria e alla rilevazione delle incertezze evolutive, inteso però anche come diritto al rischio, declinato come rapporto libero col mondo naturale e con gli ambienti della vita quotidiana; il diritto al riposo, concepito come rallentamento dei ritmi di vita e possibilità di momenti “vuoti”; il diritto al gioco, interpretato come dimensione trasversale della vita e dell’educazione nei servizi 0-3.

Bambino ricco di potenzialità e di esigenze educative.

In relazione agli studi psicopedagogici sulla prima e primissima infanzia, l’immagine di bambino⁴ piccolo a cui occorre far riferimento come servizi educativi 0-3 può essere condensata in alcuni tratti, che corrispondono a risorse native/potenzialità da sostenere e quindi a esigenze evolutive a cui rispondere, assumendosi come educatori la responsabilità di tale risposta.

Il bambino è spontaneamente curioso e attivo, con un’attitudine esplorativa/di ricerca nei confronti dell’ambiente; perciò ha esigenza di fare esperienze che corrispondano alla sua curiosità, ma anche di potersi liberamente muovere e interagire in un ambiente ricco che lo accompagni nei propri percorsi esplorativi/di ricerca.

Il bambino è principalmente corpo, cioè si esprime, interagisce col mondo e lo comprende in modo concreto e non verbale; perciò ha esigenza che il suo corpo e le sue manifestazioni non verbali vengano considerati con attenzione sensibile, all’interno di relazioni improntate alla cura personalizzata.

Il bambino ha una vita emotiva ricca, caratterizzata da vissuti potenti da cui può sentirsi travolto; perciò ha esigenza di una relazione con l’adulto che contenga tali vissuti (li accolga, li riconosca, glieli restituisca “bonificati”, cioè attribuendo loro un nome e un significato) promuovendo la sua autoregolazione emotiva.

⁴ I riferimenti principali sono gli studi condotti all’interno dei seguenti quadri teorici: l’attivismo pedagogico; la psicoanalisi, in particolare il pensiero di Winnicott e Bettelheim; la teoria dell’attaccamento di Bowlby; il socio- costruttivismo di matrice vygotskyana; l’infant research di Stern; la sociologia dell’infanzia, in particolare il pensiero di Corsaro.

Il bambino è fin dalla nascita un essere sociale; perciò ha esigenza di vivere rapporti che corrispondano attivamente e positivamente alla sua socialità.

Il bambino vive e si esprime in modo privilegiato attraverso il gioco; perciò ha esigenza di ambienti (fisici, relazionali, sociali) che permettano e promuovano il suo gioco.

Per quanto detto, la prima infanzia, proprio perché ricca di potenzialità, va considerata come un’età della vita cruciale nella quale occorre avere particolare cura affinché tale ricchezza si traduca in affermazione consolidata di competenze.

La personalizzazione.

Ogni bambino deve essere considerato come una realtà unica e irripetibile, con suoi propri percorsi e ritmi di crescita, la cui piena realizzazione, secondo le proprie peculiarità, è da assumere come un valore di per sé. Su questa base, tutto il documento va letto in ottica inclusiva, con attenzione sensibile per i bambini con peculiarità particolari (disabilità, bisogni educativi speciali).

Visione olistica del bambino e del suo sviluppo.

In un servizio 0-3, ma non solo, occorre considerare lo sviluppo del bambino secondo un approccio olistico; ciò significa riferirsi ad esso evitando di distinguere tra diverse aree di competenza e scalini di sviluppo, ma viceversa considerandolo come un processo d’insieme che coinvolge l’intera persona-bambino e come frutto/ valore aggiunto dell’interazione tra diverse dimensioni (fisica, cognitiva, sociale, affettiva). In questa prospettiva, il processo evolutivo del bambino deve essere inteso e sostenuto in riferimento a due direzioni principali: da una parte come graduale scoperta e affermazione della propria unicità, cioè come possibilità di “diventare ciò che si è”; dall’altra come progressivo sviluppo dell’interesse e dell’apertura verso l’altro, concepito in senso ampio come tutto ciò che di nuovo e sconosciuto il bambino incontra nei suoi ambienti quotidiani di vita, un incontro da cui dipende la definizione stessa

del profilo della propria, peculiare, identità.

Si tratta in sostanza di considerare il processo evolutivo come un intrecciarsi di crescente *saper fare* e *saper essere*, realizzato attraverso percorsi di scoperta condivisi (con l'adulto e con i pari), che sostengano lo slancio curioso verso l'altro/il nuovo e fondino il riconoscimento di sé, la fiducia nel proprio valore intrinseco e nelle proprie capacità.

L'ascolto/osservazione e il rilancio evolutivo.

La promozione dello sviluppo infantile deve avere come primo riferimento l'ascolto/osservazione: dei bisogni, delle curiosità, delle iniziative di esplorazione/ricerca che il bambino manifesta interagendo con i coetanei e con l'ambiente predisposto dall'adulto; delle dinamiche affettive e socio-cognitive che caratterizzano gli scambi tra bambini.

Su queste basi, si determina come presa in carico e rilancio di quanto espresso dal bambino/dai bambini, con proposte (di spazi, materiali, attività, gruppi, interventi dell'adulto) che permettano il soddisfacimento delle curiosità/dei bisogni espressi e il compimento delle iniziative intraprese in una prospettiva evolutiva olistica, orientata a "far fiorire" le risorse/potenzialità di ognuno e di tutti.

La "base sicura evolutiva" e il sistema di riferimento.

I servizi educativi 0-3 accolgono bambini molto piccoli, che si trovano ad affrontare la prima separazione dalle figure e dall'ambiente familiare.

Perciò per ogni bambino l'incontro con il servizio deve essere caratterizzato dalla possibilità di sviluppare un legame affettivo privilegiato, personalizzato, stabile e sicuro con un adulto/adulti di riferimento, ma non esclusivo né escludente.

Un riferimento che si mantiene nel tempo e che progressivamente si apre ad altri riferimenti, in modo che il bambino possa arrivare a contare su un sistema di riferimento, cioè su un contesto relazionale (le educatrici, i compagni), ma anche fisico (il proprio spazio sezione)

che si propongono come affidabili perché accoglienti, stabili, prevedibili, coerenti.

Il "ponte sociale".

Tra le specificità educative dei servizi 0-3, vi è quella di rappresentare la prima, e a volte la sola, opportunità per i bambini di incontrarsi con altri bambini. Quest'incontro deve essere considerato dal punto di vista educativo un'opportunità preziosa per perseguire due finalità principali: far maturare nei bambini l'interesse verso l'altro, inteso come apertura e disponibilità all'incontro e allo scambio con chi è diverso da sé; consentire processi di co-costruzione sociale di significati e di sviluppo.

Si tratta di un'apertura che va modulata con gradualità, accompagnando il bambino da un gruppo di riferimento più ristretto verso più gruppi di riferimento, in modo da metterlo in contatto attivo con la pluralità di situazioni sociali che attraversano i servizi 0-3. Sviluppando in un'altra direzione un concetto già evidenziato, per ogni bambino deve esserci una "base sicura evolutiva" (educatrice/educatrici/gruppo di coetanei) che funge da ponte relazionale verso scambi sociali sempre più differenziati, aperti, allargati. In questa logica di socializzazione progressiva, tempi e modi devono essere dettati dalle peculiarità del/dei bambini e del/dei contesti relazionali, che vanno dunque attentamente ascoltati e osservati.

Il servizio educativo come luogo di appartenenza nella diversità sociale, culturale e familiare.

La sempre più ricca diversificazione delle culture familiari, dovuta sia ai fenomeni migratori sia alla progressiva trasformazione della struttura della famiglia tradizionale (famiglie monoparentali, omogenitoriali, ricostruite ecc.), impone a un servizio educativo 0-3 il ripensamento del concetto stesso di partecipazione e delle modalità di coinvolgimento dei genitori. Ciò significa non solo aderire esplicitamente a principi di accoglienza, ascolto e valorizzazione della peculiarità degli stili genitoriali, ma implica anche la capacità di interrogarsi continuamente su come si

agisce nella quotidianità, per verificare se i propri atteggiamenti rispondano a tali principi, siano cioè effettivamente accoglienti e valorizzanti. In tal senso, la consapevolezza degli operatori rispetto all'identità pedagogica del servizio – e rispetto ai valori su cui essa si fonda – diventa il presupposto che rende effettiva l'apertura verso le istanze provenienti dall'esterno e la costante negoziazione delle pratiche educative con le famiglie, in vista della definizione di un patto educativo. Tale negoziazione va sviluppata mantenendo come riferimento la prospettiva pedagogicamente fondata e esplicitamente dichiarata da queste Linee Guida.

Riflessività e partecipazione come caratteristiche fondamentali della professionalità educativa.

La professionalità di chi educa nei servizi 0-3 si radica in conoscenze psicopedagogiche, ma anche nella capacità di riflettere sul proprio lavoro per definire strategie educative *ad hoc*, cioè mirate alle esigenze evolutive dei bambini concreti con cui si opera. Questa capacità deve essere l'aspetto che caratterizza il lavoro dell'équipe di educatori come "buon" gruppo di lavoro, cioè come gruppo capace di confrontarsi e cooperare per rimodulare la propria pratica educativa sulla base della costante verifica riflessiva su "come facciamo quel che facciamo e perché".

D'altra parte *un'équipe* educativa può consolidarsi in questo senso quando fa riferimento in modo chiaro ed esplicito a un'identità educativa comune, cioè a valori e convincimenti educativi in cui tutti i membri si riconoscono, di cui queste Linee Guida rappresentano il quadro di riferimento.

Quest'identità educativa non va intesa in modo statico; al contrario deve essere continuamente interrogata attraverso percorsi di formazione e di ricerca riflessivi che, anche svelando le pedagogie implicite, permettano di rinnovare sistematicamente il pensiero e le pratiche educative, mantenendo aperto il dialogo con il dibattito pedagogico nazionale e internazionale.

Il servizio educativo 0-3 come laboratorio e salvaguardia di cultura pedagogica.

In quanto laboratori di formazione e ricerca riflessiva, i servizi educativi 0-3 si configurano come un luogo di salvaguardia della cultura pedagogica sul territorio, al quale propongono in maniera interlocutoria, ma incisiva, i valori, i convincimenti, le idee, le pratiche che devono orientare chi si occupa di educazione, le famiglie come le istituzioni. Una proposta che viene avanzata in un'ottica di reciprocità e scambio con i diversi interlocutori del territorio (associazioni, servizi sociali, sanitari, educativi ecc.) nella lettura delle esigenze e risorse educative della comunità.

Il servizio educativo 0-3 come comunità educante.

Un servizio 0-3 deve essere concepito come un luogo di incontro tra persone dove, in ragione dei principi di accoglienza valorizzante, inclusione, personalizzazione, partecipazione fin qui declinati, ognuno ha modo di crescere, in una dimensione di comunità educante fondata sullo scambio sociale democratico.

02

LA RELAZIONE EDUCATIVA



La qualità del percorso di crescita dei bambini e il loro benessere, obiettivi essenziali di ogni servizio educativo per l'infanzia, dipendono in primo luogo dalla qualità della relazione educativa adulto-bambino, nell'ambito della quale l'adulto è partner responsabile.

In questo senso, si può affermare che la relazione educativa costituisce per gli educatori lo strumento pedagogico principale.

Proprio perché "strumento pedagogico principale", per parlare di relazione educativa si ritiene importante evitare formulazioni generiche (i cosiddetti costrutti o parole "ombrello")⁵ per cercare, al contrario, di indicare precisamente i principi su cui si basa e di descrivere in modo analitico le pratiche che la caratterizzano. Questa parte del documento ha perciò una struttura particolare: vengono presentati e brevemente descritti cinque principi, che esplicitano le idee pedagogiche di riferimento riguardo al tema della relazione educativa; ogni principio è corredato da un elenco di buone pratiche, che descrivono il "fare educativo" utile a realizzare il principio a cui sono associate. Pertanto, ciò che viene qui proposto è un elenco dettagliato, nel quale, senza alcuna pretesa di completezza, principi e pratiche educative si configurano come indicatori di qualità, orientamenti operativi utili a fondare e sostenere una relazione educativa efficace.

1. La relazione educativa si fonda sul rispetto di ciascun bambino, che si manifesta in un atteggiamento di ascolto e valorizzazione.

L'adulto considera ciascun bambino come individuo unico, per l'unicità della sua storia e della sua cultura. Ogni bambino è considerato come soggetto, che ha un proprio punto di vista (idee, curiosità, bisogni, ecc.) su ciò che lo circonda e coinvolge,

⁵ Per costrutto o parola "ombrello" si intende una espressione o un vocabolo a cui, in mancanza di spiegazioni chiaramente esplicitate, possono essere attribuiti molteplici significati, anche contraddittori l'uno rispetto all'altro.

che ha il diritto di esprimerlo e che è ritenuto in grado di farlo con modalità congruenti al suo livello evolutivo. Spetta all'adulto fare in modo che il punto di vista del bambino possa emergere ed essere riconosciuto.

Pertanto, aspetti importanti dell'agire educativo sono i seguenti:

- sapersi decentrare dal proprio punto di vista per consentire a quello del bambino di emergere, ovvero riconoscere ed assumere il punto di vista dei bambini rispettandone la peculiarità e l'originalità;
- accostarsi ai bambini con un atteggiamento empatico pronto a coglierne i bisogni, anche se manifestati attraverso il linguaggio non verbale;
- prestare attenzione ai bambini quando fanno domande o osservazioni;
- accettare le idee, le iniziative e i bisogni emotivi dei bambini, senza avere atteggiamenti valutativi/giudicanti;
- favorire in ogni modo l'espressione e le iniziative dei bambini: prima di intervenire l'adulto attende che i bambini manifestino idee, elaborino proposte, esprimano il proprio punto di vista e le proprie esigenze;
- esprimere con il linguaggio non verbale curiosità ed accoglienza, accompagnate da una tonalità emotiva positiva, allegra e fiduciosa;
- riconoscere il gioco dei bambini come espressione della loro vitalità, dei loro pensieri, dei loro più profondi sentimenti e perciò assicurare un ambiente (spazi, materiali, tempi, gruppi) favorevoli alla libera espressione ludica.

2. La relazione educativa si manifesta nei gesti della cura, soprattutto durante i momenti delle cosiddette routine, e più in generale attraverso una partecipazione non intrusiva dell'adulto all'esperienza condivisa con i bambini.

Il riferimento è ad un approccio pedagogico che intreccia cura ed educazione e che mette in primo piano il benessere infantile inteso in senso ampio, riconoscendo la centralità del corpo e della dimensione non verbale nella relazione con il bambino piccolo. Ciò richiede un atteggiamento relazionale di cui alcune

caratteristiche importanti sono le seguenti:

- la partecipazione dell'adulto nelle situazioni quotidiane è orientata ad assicurare il benessere dei bambini e ad arricchire la loro esperienza;
- l'adulto, consapevole che la relazione educativa si svolge in larga misura attraverso il contatto corporeo, soprattutto nel caso dei bambini più piccoli, assicura il suo sostegno per rispondere in maniera delicata e sensibile ai bisogni vitali infantili: nutrirsi, tenersi puliti, spostarsi, riposarsi, essere curati;
- il contatto fisico tra adulto e bambino è sempre affettuoso ed è presente in ogni interazione, curando che vi sia sempre sintonia e rispetto per le esigenze e le eventuali insofferenze infantili;
- l'adulto ha cura di rivolgersi ai bambini con un tono di voce tranquillo, mostrando interesse e coinvolgimento;
- l'adulto ha cura di prevenire e riconoscere i momenti di disagio, facendo in modo che qualsiasi situazione assicuri il benessere dei bambini;
- l'adulto mostra interesse per i bisogni infantili attivando la funzione di rispecchiamento emotivo (entrare in sintonia emotiva con i bambini, dimostrando con il linguaggio non verbale di riconoscerne le emozioni e di accoglierle);
- l'adulto dà significato ai comportamenti e alle espressioni dei bambini traducendo le loro esperienze e il loro vissuto emozionale in pensieri e parole, mettendosi in sintonia con essi anche attraverso il linguaggio non verbale del corpo (tono di voce, postura, espressione del volto);
- nella consapevolezza che il gioco è la "voce" dei bambini, l'adulto vi partecipa senza dirigerlo, ma lasciandosi guidare dalle iniziative dei bambini;
- l'adulto si propone come base sicura a partire dalla quale il bambino si avventura nell'esplorazione del mondo.

3. La relazione educativa è caratterizzata dal rilancio evolutivo e reciprocità.

L'adulto, andando oltre l'ascolto accogliente, le attività di cura, la soddisfazione dei bisogni emotivi, mira ad espandere le iniziative infantili attivando modalità di partecipazione facilitanti che si collocano nell'area di sviluppo prossimale dei bambini⁶.

L'intervento di rilancio dell'adulto è finalizzato a sostenere e promuovere le capacità emergenti dei bambini. D'altra parte, l'adulto ha il dovere di partecipare all'esperienza educativa partendo dal presupposto che il bambino sia un partner competente.

La relazione educativa è dunque una co-educazione fondata sulla *reciprocità*, che è caratterizzata da buone pratiche, quali:

- l'adulto osserva con attenzione le attività dei bambini e le relazioni che essi instaurano tra di loro; oltre a cogliere i bisogni emotivi, il punto di vista e gli interessi infantili, la pratica dell'osservazione consente di delineare l'area prossimale di sviluppo di ciascun bambino, di cui l'adulto terrà conto per calibrare i propri interventi;
- l'adulto interpella spesso i bambini, stimolando l'espressione di idee, di proposte, di domande, invitandoli a prendere l'iniziativa senza mai forzarli;
- l'adulto riprende le iniziative infantili e introduce spunti (azioni, domande aperte, commenti verbali e non, ecc.) compatibili con quelli manifestati dai bambini, ma nuovi rispetto ad essi;
- partecipando attivamente alle attività e agli scambi sociali dei bambini, l'adulto favorisce e promuove il loro sviluppo proponendosi

⁶ Il concetto di area o zona prossimale di sviluppo lo si deve a Vygotskij (1934). Con esso si intende la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale del bambino. Il livello di sviluppo attuale è ciò che il bambino, chiamato a cimentarsi con un problema da risolvere, sa fare in modo autonomo, sulla base delle competenze possedute pienamente, mentre il livello di sviluppo potenziale è ciò che il bambino riesce a fare se sostenuto da partner più esperti, che gli permettono di pensare ed agire attivando competenze non ancora pienamente consolidate - Vygotskij L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1990.

come modello da imitare: prendendo spunto dalle iniziative infantili, attiva modalità comportamentali corrispondenti alle capacità potenziali dei bambini (ad esempio, ripetendo le parole dei bambini con un linguaggio più articolato);

- per favorire la piena appropriazione delle esperienze educative condivise ed il loro rilancio, l'adulto coinvolge i bambini in forme di documentazione di tali esperienze consone alle loro peculiarità evolutive.

4. Nella relazione educativa, il rilancio evolutivo favorisce le interazioni tra bambini.

Stabilire relazioni gratificanti con altri bambini, costruendo anche rapporti di amicizia, costituisce un'esperienza centrale per ogni bambino. Per tale ragione, l'adulto mira a favorire e promuovere nei bambini il senso di appartenenza ad un gruppo e la capacità di stabilire relazioni con più adulti e con gruppi diversi di bambini. Il gruppo è da intendersi come il risultato di un processo di avvicinamento a ciò che è altro da sé (conoscenza del contesto, degli adulti, degli altri bambini). Tale processo deve essere caratterizzato da gradualità, prevedibilità e condivisione con le famiglie. In questa prospettiva, la figura dell'educatore/educatori di riferimento assume una funzione di "volano", che apre i bambini a nuove relazioni, orientandosi nei modi seguenti:

- l'adulto partecipa attivamente alle attività e agli scambi sociali dei bambini, proponendosi come partner, anche senza attendere la loro richiesta, rispettando tuttavia gli eventuali rifiuti;
- l'adulto svolge una funzione di "ponte sociale": fa presente al gruppo le iniziative e/o i vissuti dei singoli bambini e al singolo bambino le iniziative e/o i vissuti del gruppo o di un singolo compagno (utilizzando il linguaggio verbale e non), allo scopo di promuovere processi di co-costruzione e condivisione di esperienze e conoscenze nell'ambito del gruppo;
- l'adulto si fa mediatore dei rapporti tra i bambini, proponendosi come "buon" modello, allo scopo di promuoverne le competenze sociali (ad esempio, mostra in prima persona come prendere in

considerazione un punto di vista diverso dal proprio per mettersi d'accordo);

- l'adulto cura che gli atteggiamenti della propria postura relazionale, caratterizzata da rispetto, ascolto, reciprocità, accoglienza, valorizzazione e rilancio evolutivo, vengano messi in atto non solo nei confronti di ogni singolo bambino, ma anche nei confronti dei bambini come gruppo.

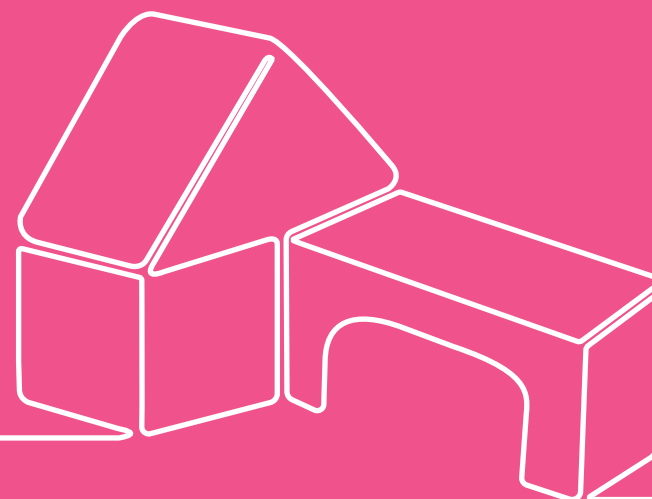
5. La relazione educativa è oggetto di una progettazione esplicita e concordata tra gli educatori.

In quanto aspetto fondamentale per la qualità del percorso di crescita dei bambini, la relazione educativa è motivo di confronto all'interno del gruppo di lavoro e a livello di servizio, attraverso una consapevole ed esplicita riflessione. In questo senso, risultano importanti le seguenti azioni:

- sulla base dei principi e delle caratteristiche descritti nei punti precedenti, gli educatori concordano ed elaborano (in forma scritta) il progetto riguardante la relazione educativa;
- attraverso l'osservazione delle relazioni tra adulto e bambino e nell'ambito di un confronto all'interno del gruppo di lavoro, gli educatori valutano e verificano periodicamente l'adeguatezza del progetto sulla relazione educativa;
- il progetto sulla relazione educativa viene modificato in base agli esiti del processo di valutazione e verifica.

03

IL CURRICOLO



In riferimento ai servizi per l'infanzia 0-3, per curricolo non si intende un insieme di attività prefissate, finalizzate al raggiungimento di obiettivi puntuali e specifici da svolgere secondo tempi programmati e sequenze lineari, ma un percorso educativo intenzionale, promosso dall'adulto, volto al raggiungimento di finalità di ampio respiro – sviluppo sociale, emotivo, cognitivo – attraverso la realizzazione di un contesto, costituito da spazi, materiali, tempi, momenti di cura/routine, esperienze e attività, stile relazionale dell'adulto favorevoli alla crescita. L'idea di curricolo che qui si propone è quello di un itinerario educativo che viene realizzato tramite l'allestimento di un contesto esplorativo e di scoperta a partire dal quale, seguendo gli interessi e le iniziative dei bambini, viene promossa la loro crescita valorizzandone il protagonismo e la partecipazione. Il curricolo deve perciò configurarsi come un itinerario co-costruito tra adulti e bambini, che si delinea strada facendo, tenendo conto sia delle iniziative infantili sia delle finalità di ampio respiro dichiarate nei documenti di indirizzo e condivise dal gruppo di lavoro.

In questa prospettiva, il curricolo accoglie e valorizza le differenze, la varietà dei punti di vista, anche culturali, come risorse fondamentali per la creazione di un senso comune di appartenenza.

Un curricolo di questo tipo deve avere un carattere olistico e mettere al centro il gioco del bambino⁷.

In contrasto con gli approcci curricolari tradizionali, basati su una didattica per aree disciplinari e su una visione sequenziale dei processi di crescita e di apprendimento, un curricolo olistico intreccia educazione e cura e promuove in modo globale lo sviluppo e le potenzialità dei bambini, ponendo attenzione contemporaneamente al significato sociale, cognitivo, emotivo, corporeo di ogni proposta nei servizi per l'infanzia 0-3.

Esso è incentrato sulle esperienze di vita dei bambini, sulle

⁷ Questi principi trovano riscontro nel documento della Commissione europea (2014), Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave (Lazzari, 2016, cfr. nota 1) ed anche nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012), per la parte relativa alla scuola dell'infanzia.

loro curiosità e domande, valorizza le attitudini esplorative, la "divergenza" e l'apprendimento per scoperta. Uno degli obiettivi principali del curricolo è quello di sostenere la passione infantile per l'esplorazione, a partire dalla fiducia nelle proprie capacità di comprendere il mondo e con il sostegno di adulti in grado di avventurarsi nel modo di vedere e percepire dei bambini.

Un curricolo di questo tipo non può che mettere al centro il gioco come modalità tipicamente infantile di accostarsi al mondo, di esprimere i propri "vissuti", di dare forma all'esperienza, di apprendere.

1. Dal curricolo all'organizzazione del contesto educativo.

Il contesto educativo, inteso come ambiente fisico, sociale, relazionale e esperienziale, va allestito in modo che i principi sopra esposti trovino attuazione nella quotidianità. Per questo occorre prestare particolare attenzione: alla predisposizione e alla cura dell'ambiente interno ed esterno, ai tempi e ai ritmi della giornata educativa, alla composizione dei gruppi, alla qualità delle esperienze educative (momenti di cura/routine, attività, gioco) e allo stile interattivo dell'adulto.

La predisposizione e la cura dell'ambiente.

L'organizzazione degli spazi. L'itinerario curricolare abbisogna di un ambiente pensato e curato, familiare e sicuro, generoso e accattivante, che solleciti la curiosità e il desiderio di esplorazione, incoraggi l'autonomia, offra occasioni molteplici di gioco e di esperienza. Un ambiente di questo tipo costituisce l'elemento mediatore nella relazione tra adulto e bambini e dei bambini tra loro, nonché l'innescio per forme di apprendimento creative e personalizzate.

Gli spazi di cui i servizi per l'infanzia 0-3 dispongono vanno articolati internamente in modo da offrire ai bambini punti di riferimento stabili e garantire benessere e agio nei momenti del pranzo, del

riposo, dell'igiene personale. L'organizzazione interna dovrebbe offrire una varietà di angoli gioco con materiali direttamente accessibili ai bambini, che consentano a piccoli gruppi infantili di dedicarsi ad esperienze e a giochi liberamente scelti. Vanno previsti anche angoli per il relax e luoghi ove i bambini possano stare da soli (tane, angolini riservati). Gli spazi non devono essere troppo "affollati" e devono consentire ai bambini ampie possibilità di movimento, nonché risultare caldi e accoglienti.

Una cura particolare va data alla scelta dei materiali e degli strumenti da mettere a disposizione dei bambini. Per i giocattoli, vanno privilegiati materiali con particolari qualità sensoriali, tattili ed estetiche; vanno anche messi a disposizione materiali naturali scelti e raccolti *ad hoc* e materiali non strutturati oltre a strumenti da utilizzare per svariate attività (ad es. palette, secchielli, setacci per il gioco con la sabbia; strumenti musicali; imbuti, spugne, contenitori per i giochi con l'acqua).

I materiali e gli strumenti messi a disposizione dovrebbero soddisfare i seguenti criteri: pulizia, sicurezza, funzionalità educativa, accessibilità, gradevolezza estetica, disposizione ordinata e razionale negli spazi. Inoltre dovrebbero essere scelti in funzione di un uso creativo e di invito alla manipolazione, alla percezione e all'esplorazione.

Vanno inoltre previste nel corso del tempo riarticolazioni degli spazi e riassortimento e variazione dei materiali, così da venire incontro all'esigenza di arricchire le esperienze in corso, soddisfare nuovi interessi manifestati dai bambini, sostenere i loro progressi. L'introduzione di elementi di novità andrà effettuata in seguito all'osservazione attenta dell'uso degli spazi e dei materiali da parte dei bambini, nel corso delle diverse situazioni della quotidianità.

Per quanto riguarda lo spazio esterno, esso va pensato come prolungamento di quello interno dal punto di vista dell'esperienza educativa, in quanto consente attività peculiari di osservazione di fenomeni biologici e fisici, di coltivazione e cura di piante, di gioco con materiali non artefatti.

Ciò che va maggiormente assicurata è la possibilità di un contatto

continuativo con il mondo naturale che consenta ai bambini di giocare, esplorare, muoversi liberamente, mettere alla prova le proprie abilità motorie, fare esperienze sensoriali inedite.

È pertanto opportuno, ove possibile, usufruire di tutte le risorse offerte dal territorio per svolgere gite, uscite, passeggiate in natura.

Tempi e ritmi. Per quanto riguarda l'organizzazione della giornata nei servizi per l'infanzia 0-3 vanno tenuti presenti alcuni criteri:

- la giornata deve essere sufficientemente strutturata in modo che i bambini possano riconoscerne i diversi momenti educativi che la caratterizzano (la cura, le esperienze di attività, il gioco) e non si debbano adattare a situazioni sempre nuove;
- questi momenti devono ripresentarsi in maniera regolare nella giornata per fornire punti di riferimento stabili e aiutare i bambini a comprendere e rispettare i tempi sociali;
- questi momenti non devono essere affrettati, vanno preparati e conclusi attraverso transizioni "dolci";
- i ritmi con cui si succedono le esperienze educative nel corso delle giornate devono essere sufficientemente flessibili per evitare brusche interruzioni e venire incontro a eventuali necessità di singoli bambini.

Va inoltre prestata attenzione a che le esperienze si arricchiscano e si diversifichino nel tempo in funzione dei progressi dei bambini e dei loro interessi emergenti.

I gruppi

La composizione dei gruppi di bambini è un elemento importante della progettazione di situazioni favorevoli alla crescita cognitiva, sociale e affettiva.

I "gruppi verticali", cioè composti da bambini con età sensibilmente differenti, rappresentano una scelta utile in questo senso in quanto favoriscono l'attivazione di processi di *tutoring* tra pari: i più piccoli trovano nei più grandi "buoni" esempi da imitare nella misura in cui attivano livelli di competenza prossimali, cioè appena superiori a quelli pienamente posseduti appunto dai più piccoli; viceversa, i più grandi vengono sollecitati nella "cura" dei più piccoli sui diversi

piani dell'aiutarli a fare, comprendere, partecipare e traggono da queste sollecitazioni importanti opportunità di crescita. Perché queste dinamiche possano svilupparsi i gruppi vanno progettati con attenzione tenendo conto delle peculiarità dei bambini con cui si opera, nella consapevolezza che in questa fase evolutiva il rapporto tra età anagrafica e livelli di competenza è soggetto ad ampia variabilità personale (ad es. bambini della stessa età possono manifestare capacità linguistiche molto differenti).

Le esperienze educative: momenti di cura/ routine, attività, gioco.

Il termine ampio di "esperienza educativa" viene qui usato per caratterizzare i diversi tipi di situazione in cui i bambini sono coinvolti nella quotidianità. Pur nella consapevolezza che tali situazioni hanno significati e svolgono funzioni differenti, si vuole sottolineare che tutte le esperienze vissute dai bambini – momenti di cura/routine, attività proposte all'adulto, attività gestite autonomamente dai bambini – devono essere pensate e realizzate curandone la qualità educativa. Questo significa che tutte le esperienze che i bambini fanno – a partire dai materiali a disposizione o proposte dall'adulto – devono avere una valenza positiva per la loro crescita su più fronti: dal punto di vista corporeo, emozionale, relazionale e cognitivo.

I momenti della cura. Nell'educazione dei bambini piccoli non è possibile distinguere tra cura e educazione poiché l'educazione si fonda sulla cura e la cura è la modalità principale attraverso cui si assicura il benessere del bambino e ha luogo l'educazione intesa come sostegno allo sviluppo. La cura non è né la custodia né il semplice accudimento.

Nei servizi per l'infanzia 0-3 la cura si manifesta nella forma di un atteggiamento di ascolto delle esigenze di crescita di ciascun bambino visto nella sua unicità e peculiarità. La cura comporta un'attenzione al bambino nella sua unità psico-fisica, il riconoscimento della corporeità come principale modalità espressiva e comunicativa infantile, tramite sensibile delle possibilità di crescita. Nella cura viene riconosciuta l'importanza dell'intreccio

inscindibile tra aspetti emotivi-affettivi e aspetti cognitivi della crescita.

Un'educazione che si fonda sulla cura tiene presente ciascun bambino nella sua unicità e nell'insieme di corpo, mente e "cuore". Perciò i momenti della cura (pasti, sonno, cambi, pulizia personale, ecc.), pur essendo mirati alla soddisfazione dei bisogni fisiologici infantili, vanno gestiti in modo da costituire preziose occasioni relazionali, sociali e di apprendimento.

Si farà in modo che il momento del pranzo si caratterizzi in senso sia sociale, sia conviviale, sia come occasione di esplorazione e di apprendimento, e si svolga in un clima coinvolgente, disteso e piacevole.

Anche i momenti della pulizia personale e del sonno costituiscono occasioni educative in quanto, se svolte senza fretta e con rispetto per le esigenze infantili, costituiscono la base per l'acquisizione di un buon sé corporeo e di sostegno ai primi passi verso l'autonomia. Si tratta di situazioni intrise di valori e tradizioni, da pensare anche in relazione all'appartenenza culturale del bambino, dunque come momenti cruciali su cui riflettere per instaurare un dialogo con le famiglie.

Non vanno inoltre dimenticate altre situazioni che si ripetono regolarmente nel corso delle giornate e nelle quali l'integrazione tra cura e educazione risulta imprescindibile. Si tratta dei momenti dell'accoglienza e del "ricongiungimento" a fine giornata con i genitori, situazioni di passaggio tra casa e servizio che vanno gestite con delicatezza e rispetto sia del bambino sia della coppia genitore-bambino e che devono svolgersi in un clima sereno nel quale il tempo dell'attesa assume significato perché offre occasioni di gioco.

Le attività. La medesima attenzione andrà data alle attività proposte dall'adulto per finalità evolutive specifiche⁸. Ciò che importa qui sottolineare sono i criteri sulla cui base attività di questo tipo risultano rilevanti da un punto di vista educativo:

- devono essere significative dal punto di vista evolutivo;
- vanno impostate e realizzate in modo da assicurare il protagonismo e l'iniziativa dei bambini;
- devono rispettare il principio dell'olisticità dell'esperienza educativa: pur avendo finalità educative specifiche ma di ampio respiro (ad es. sviluppo dell'autonomia, espressione motoria)
- devono tener presente che il bambino vi partecipa "tutto intero", corpo, mente, emozioni;
- devono consentire gli scambi tra bambini e favorire processi di co-costruzione di significati tra pari;
- devono risultare coinvolgenti e piacevoli;
- devono essere aperte alla continua riprogettazione a partire anche da quanto, in maniera imprevedibile, può emergere dai bambini.

Il gioco. Il gioco⁹ è la modalità principe attraverso la quale i bambini esprimono se stessi, con cui esplorano il mondo e attribuiscono significato all'esperienza, con la quale si manifesta il protagonismo e l'iniziativa dei bambini. Con il gioco si assicura il benessere infantile, perciò va posto al centro del curriculum. Ciò significa in prima istanza tener conto, assecondare e valorizzare il punto di vista del bambino, il suo modo particolare di conoscere e comprendere

⁸ Ne segnaliamo qui alcune tra le più diffuse nei servizi educativi per l'infanzia senza pretesa di esaustività: attività mirate all'espressione fisica e motoria, attività che favoriscono l'espressione creativa e simbolica (gioco simbolico, libri, narrazione, esperienze grafico-pittoriche e sonore, ecc.), attività che incoraggiano i bambini a esplorare, ragionare, sperimentare, attività di accostamento alle lingue straniere.

⁹ Si assume qui la definizione dei tratti che caratterizzano il gioco del sociologo francese R. Caillois, 1967 (trad. it. Il gioco e gli uomini, Milano, Bompiani, 1981): il gioco è un'occupazione liberamente scelta, che si fa per il puro piacere di farla, si colloca al di fuori delle urgenze e dei confini della vita ordinaria, ed è regolata da regole autoimposte o condivise.

il mondo. In secondo luogo significa prestare attenzione a che le esperienze che i bambini fanno all'interno del servizio siano interessanti, coinvolgenti, liberamente scelte e svolte per il piacere che procurano. L'intero percorso educativo deve caratterizzarsi in senso ludico.

Ma non basta che le esperienze fatte dai bambini siano caratterizzate da un clima ludico, salvaguardato dall'adulto nello svolgimento delle attività quotidiane. Occorre prevedere in ogni giornata un tempo dedicato al gioco nel quale i bambini possano esprimersi liberamente, in spazi allestiti *ad hoc*.

Il ruolo dell'adulto nelle esperienze educative.

Il ruolo dell'adulto nei momenti della cura, delle attività, di gioco è quello di un facilitatore che sostiene e promuove le esperienze dei bambini, secondo una modalità di intervento che, pur assegnando all'educatore una funzione attiva, salvaguarda il protagonismo del bambino.

Per fare questo occorre: osservare attentamente i comportamenti dei bambini di fronte ai materiali offerti per rilevarne interessi, spunti ideativi, modalità di esecuzione; sulla base di tale rilevazione, intervenire nelle situazioni di esperienza infantili per arricchirle, articularle, espanderle fornendo nuovi materiali o attrezzature utili; tener nota delle curiosità e delle domande dei bambini per rilanciarle in un secondo momento; mantenere vivo nei bambini il filo dell'esperienza nel tempo attraverso il racconto e la documentazione, condivisa coi bambini, di quanto è accaduto.

Si tratta dunque di allestire un'esperienza nella forma di una proposta aperta, attendere le iniziative dei bambini oppure sollecitarle con domande aperte e, tenendo conto delle loro risposte, aiutare i bambini a svolgere l'esperienza accompagnando le loro iniziative. Analogamente l'atteggiamento dell'adulto nei confronti del gioco è improntato a curiosità per le idee espresse dai bambini, sostegno alla realizzazione di esperienze ludiche individuali e condivise, partecipazione secondo un approccio non direttivo e non intrusivo. L'educatrice ha il compito di cogliere le curiosità e gli interessi che i bambini manifestano giocando e di giocare con loro, senza

imporre o proporre contenuti ma “stando al gioco”, svolgendo un ruolo di facilitazione degli scambi ludici e di sostegno all’attività immaginativa. Secondo tale approccio l’adulto, nei momenti dedicati al gioco libero, dopo aver intenzionalmente allestito situazioni ad hoc (ad esempio un angolo per il gioco dei travestimenti oppure un angolo con materiale per le costruzioni), attende fiduciosamente, con rispetto per i tempi e i modi individuali, le manifestazioni ludico-esplorative infantili, per poi assecondarle e rilanciarle svolgendo un ruolo di facilitazione dei percorsi conoscitivi e immaginativi intrapresi dai bambini nei loro giochi. Una particolare attenzione va data al gioco simbolico che proprio nei primi tre anni di vita inizia a svilupparsi e a fiorire.

04

LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA



La progettazione educativa si colloca in stretta connessione con il curriculum, di cui costituisce la fase ideativa. Il gruppo di lavoro di ogni singola realtà educativa, sulla base di quanto indicato da queste Linee Guida, progetta l'offerta educativa del servizio tenendo conto delle particolarità dei bambini e delle famiglie cui si rivolge, del territorio in cui si colloca, della propria, specifica identità educativa¹⁰.

La progettazione ha un carattere previsionale, indica ciò che bisognerebbe fare per raggiungere le finalità educative che il gruppo di lavoro intende raggiungere.

La progettazione educativa si qualifica se presenta le seguenti caratteristiche:

- è un processo dinamico che non ha luogo una volta per tutte ma si delinea, si precisa, si modifica lungo strada sulla base di un'attenta rilevazione dei comportamenti dei bambini, delle esigenze delle famiglie, delle caratteristiche del gruppo di lavoro, delle risorse e dei vincoli propri di ciascun servizio e del territorio in cui si colloca; richiede perciò un atteggiamento di apertura che a una prima progettazione fa seguire ulteriori riprogettazioni;
- tiene conto del gruppo infantile nel suo complesso ma anche, sulla base del principio della personalizzazione, delle caratteristiche di unicità e peculiarità di ogni singolo bambino con un'attenzione particolare ai bambini con bisogni educativi speciali;
- è un processo collegiale nel quale è coinvolto ogni singolo componente del gruppo di lavoro;
- prevede una fase operativa – la realizzazione del progetto – e una fase di verifica/valutazione finalizzata alla revisione del progetto e una sua modifica/ricalibratura.

La progettazione educativa, per il suo carattere intenzionale, si contrappone alle soluzioni spontaneistiche e casuali.

¹⁰ La progettualità educativa si esplica a diversi livelli - di gruppo/intero servizio, di sezione, individuale - ed è in relazione stretta con il curriculum poiché quest'ultimo, prima di essere realizzato nella quotidianità, va delineato, seppur per grandi linee, nei suoi diversi aspetti (finalità educative, contesto, esperienze, ecc.).

La postura progettuale è infatti una postura riflessiva: l'educatore assume il ruolo di "ricercatore" che, tramite il suo "sapere, sapere essere e saper fare" è in grado di riconoscere, affrontare i problemi nati dall'esperienza e di farvi fronte attraverso la realizzazione di pratiche di valore.

Da un lato infatti occorre rendere la progettazione sempre più aderente al contesto (bambini, famiglie, territorio, ecc.), dall'altro va modificata lungo strada a seconda delle necessità rilevate in corso d'opera.

La progettazione educativa ha come cornice la progettazione pedagogica che fa riferimento alle Linee Guida qui enunciate e si articola in:

- progetto educativo annuale del servizio relativo al contesto educativo, alle relazioni con le famiglie e al territorio;
- progettazione educativa specifica delle esperienze per sezione/gruppo dei bambini;
- progettazione educativa individualizzata per specifici bisogni di bambini.

Si sostanzia in documenti scritti che costituiscono un promemoria per tutti i partecipanti all'impresa educativa.

Per questo suo carattere riflessivo la progettazione richiede l'utilizzo di una serie di operazioni che la precedono, la accompagnano, la sostengono. Si tratta dell'osservazione, della documentazione e della valutazione.

1. L'osservazione, strumento fondamentale per raccogliere dati informativi e conoscitivi, permette di rilevare gli interessi, le potenzialità, le esigenze di crescita, i progressi dei bambini. Sta quindi alla base di una progettazione contestualizzata e personalizzata in relazione al gruppo e ai singoli.

L'osservazione consente anche di riflettere sulla pratica educativa verificando se e quanto è stata in grado di sostenere e promuovere la crescita del gruppo e di ogni singolo bambino.

È dunque lo strumento principe che aiuta a riprogettare consapevolmente il contesto e le pratiche educative. L'osservazione sta anche alla base:

- del monitoraggio, cioè di un sistematico sondaggio di ciò che viene offerto ai bambini e delle reazioni di questi ultimi;
- della documentazione intesa come organizzazione dei dati osservativi a fini comunicativi e riflessivi;
- della valutazione, intesa come processo di riflessione sul valore, sul significato e sulle ricadute delle pratiche educative messe in atto e di decisioni consapevoli circa azioni future.

È necessario prevedere diverse modalità di osservazione:

- una forma di osservazione nel corso dell'azione che permette di monitorare quotidianamente i comportamenti dei singoli bambini e del gruppo e che, se tradotta in brevi note alla fine della giornata, può costituire la base per ricostruire i percorsi effettuati nel tempo e condividere con le colleghe ciò che è accaduto;
 - momenti di osservazione pianificati¹¹ nel gruppo di lavoro per mettere a fuoco situazioni o esperienze particolari su cui si intende riflettere (ad esempio i bambini nella stanza della psicomotricità, oppure il gioco esplorativo dei bambini del gruppo dei medi, o ancora il momento del pranzo dei più piccoli). Questo tipo di osservazione può essere "carta e penna", oppure avvalersi di audio e/o videoregistrazioni;
 - osservazioni di tipo narrativo, svolte periodicamente, per rilevare le caratteristiche, le potenzialità e i progressi dei bambini.
- In ogni caso va pianificato un tempo non solo per effettuare le osservazioni ma anche per rileggerle in gruppo e riflettere su quanto osservato.

¹¹ Pianificare le osservazioni comporta: definire lo scopo per cui le osservazioni verranno effettuate; prevedere quante osservazioni svolgere e con quale scansione temporale; decidere chi effettuerà l'osservazione e con quale metodologia e strumenti; stabilire momenti successivi per analizzare le osservazioni e discuterne.

2. Documentare comporta la selezione del materiale osservativo raccolto, delle produzioni dei bambini, dei resoconti – scritti, fotografici o audiovisivo – delle esperienze svolte, per le varie funzioni per cui la documentazione viene effettuata e con un'attenzione particolare ai mezzi di diffusione che, tramite le tecnologie digitali, permettono di socializzare a un pubblico di destinatari molteplici (genitori, colleghi, bambini, ecc.) le esperienze educative realizzate.

La documentazione va pianificata in anticipo decidendo quali materiali raccogliere, secondo quale modalità e per quale scopo e suddividendo i compiti tra i membri dell'équipe educativa.

Occorre prevedere momenti di lavoro sui materiali raccolti per selezionarli e presentarli in una forma che li renda leggibili, comprensibili ad altri, significativi nei contenuti. La documentazione necessita di confronto e di riflessione condivisa.

La documentazione assolve a una pluralità di funzioni:

- permette di lasciare traccia dei percorsi realizzati nel servizio in modo da costituire una memoria e un patrimonio collettivi cui attingere;
- valorizza le produzioni e le esperienze dei bambini;
- è lo strumento principe della comunicazione all'esterno, in primo luogo alle famiglie, dei percorsi vissuti dai bambini, delle esperienze realizzate, delle riflessioni scaturite dal dialogo tra educatori, dell'atmosfera complessiva del servizio; in questo senso, offre l'opportunità di dare visibilità al servizio e di promuovere una cultura dell'infanzia;
- fondata sull'osservazione, assolve anch'essa una funzione riflessiva, che consente di guardare a distanza e con occhi nuovi l'esperienza educativa configurandosi come strumento di rilancio e riprogettazione;
- serve come base per la valutazione dei progressi dei bambini e dell'operato dell'educatore.

A partire dalle osservazioni compiute e dalla documentazione raccolta è possibile intraprendere percorsi intrecciati di valutazione del servizio e dei bambini.

3. La valutazione del servizio, intesa come una riflessione sul contesto e sull'agire educativo che ne consenta una ricalibratura migliorativa, si rifà a un modello partecipato che coinvolge l'intero team di lavoro e ha una finalità formativa, volta cioè a una riflessione sui convincimenti e sulle pratiche educative al fine di assumerne maggiore consapevolezza e innescare processi di innovazione e miglioramento.

Oggetto di valutazione sono i processi e le metodologie di lavoro realizzati, che vanno giudicati considerando se e quanto hanno contribuito al raggiungimento degli obiettivi di ampio respiro declinati nel progetto. Lo scopo principale della valutazione consiste nel promuovere la qualità educativa del servizio e la consapevolezza circa l'agire educativo.

Sebbene il valutare, così come l'osservare, sia un'attività continuativa nel lavoro coi bambini, è bene prevedere nel corso dell'anno momenti dedicati all'attività di valutazione. Si tratta di momenti che coinvolgono l'intero gruppo di lavoro e che si sostanziano nella esplicitazione dei punti di vista individuali e nella discussione partecipata a partire dai resoconti osservativi e dalle documentazioni realizzate.

È infatti opportuno che l'attività di valutazione non si basi su ricordi impressionistici, ma si avvalga di tracce scritte o registrazioni. I momenti sono finalizzati a riflettere sulle esperienze educative realizzate e sulle metodologie utilizzate, considerando se è necessario ripensarle e modificarle. Questo tipo di valutazione è finalizzata a un riprogettazione consapevole e intenzionale.

4. La valutazione dei bambini va intesa come rilevazione delle risorse, delle potenzialità, delle esigenze di crescita e dei progressi dei singoli bambini e dei gruppi infantili, non come una forma di giudizio sul bambino e sulle sue prestazioni/acquisizioni. Ha una funzione esclusivamente formativa e riflessiva volta a migliorare l'offerta educativa per renderla sempre più consona alle esigenze e alle potenzialità infantili. La valutazione del gruppo dei bambini e dei singoli, per la sua valenza formativa, ha come oggetto principale l'evoluzione dei comportamenti dei bambini nel tempo, la rilevazione delle loro potenzialità e dei loro progressi, e non si

propone alcuna finalità diagnostica. Per questo tipo di valutazione vanno pertanto esclusi test basati su presunti standard evolutivi. Occorre invece avvalersi di una documentazione di tipo narrativo, realizzata nel corso del tempo, che consenta di cogliere – e di condividere – il percorso di apprendimento del singolo bambino e del gruppo infantile.

Anche per la valutazione dei bambini dovrebbero essere previsti momenti dedicati nel corso dell'anno.

05

**IL GRUPPO DI LAVORO,
LA FORMAZIONE,
IL COORDINAMENTO
PEDAGOGICO**



1. Il gruppo di lavoro.

L'équipe educativa di un servizio è costituita da professionalità diverse che hanno come riferimento lo stesso contesto educativo, tutte con un ruolo fondamentale nella costruzione della qualità educativa del servizio stesso.

Il personale educatore ha la responsabilità di sostenere e promuovere lo sviluppo del bambino e dei gruppi infantili, nonché di costruire relazioni positive con le famiglie. Oltre al tempo del suo lavoro con i bambini, per questa figura è da prevedere un tempo impegnato in attività di formazione, programmazione e organizzazione del lavoro.

Il personale educatore supplementare¹² agisce in stretta collaborazione con l'educatrice del gruppo offrendo supporto e andando ad incidere in maniera importante sulla qualità delle proposte educative fruite dai bambini.

Il personale cuoco svolge un ruolo significativo nell'esprimere la qualità del servizio attraverso la cura dell'alimentazione (presentazione dei piatti, abbinamenti dei cibi e risposta ad esigenze particolari).

Il personale ausiliario svolge un'importante funzione nella cura, pulizia e igiene degli ambienti di vita quotidiana. Perciò questa figura ha un ruolo essenziale nel rendere possibili le pratiche educative e la loro qualità.

Il coordinatore interno è di supporto alle attività del gruppo di lavoro promuovendone la congruenza con l'orizzonte valoriale di riferimento; si occupa di aspetti connessi al funzionamento

e all'organizzazione del servizio e rappresenta un punto di riferimento imprescindibile per il coordinatore pedagogico (di cui si dirà più avanti), per l'utenza e l'Ente gestore. Svolge compiti di promozione del benessere del gruppo di lavoro educativo sostenendo, così, il benessere di bambini e genitori. In particolare, nella formazione, si fa carico di sollecitare gli educatori a riflettere sulla pratica quotidiana, sulle scelte fatte e gli interventi educativi realizzati in relazione ai valori cui si riferiscono; promuove lo sviluppo di competenze relazionali favorendo la crescita professionale e la capacità di lavorare in équipe.

Il coordinatore pedagogico riveste un ruolo di promozione, qualificazione e coordinamento dell'offerta complessiva del servizio. In tale ottica, mira a sostenere il gruppo di lavoro nel progettare le azioni educative e nel favorire analisi e riflessione in relazione alle pratiche messe in atto. Implementa percorsi di ricerca e formazione in sinergia con il territorio, con i servizi sociali e sanitari e in continuità con i bisogni di bambini e famiglie.

Le attività del gruppo di lavoro hanno come obiettivo quello di realizzare la propria identità educativa attraverso le scelte progettuali, organizzative, gestionali. In questo processo rappresentano aspetti qualificanti:

- la pratica dell'ascolto reciproco e del confronto autentico nelle occasioni di scambio informale e quotidiano per favorire un clima di fiducia, affinché tutte le 'voci' di quel servizio educativo possano esprimersi, mettere a confronto le diverse prospettive e valorizzare i diversi ruoli presenti nel gruppo;
- il coinvolgimento, democratico e partecipativo, di tutto il personale che, a diverso titolo collabora alla realizzazione del progetto educativo contribuendo a determinare la qualità del servizio. In tal senso, è importante prevedere occasioni di incontro sulla progettazione educativa (oltre a quelle più informali e quotidiane) nelle quali possano essere presenti tutte le figure indicate precedentemente; è utile, anche, prevedere occasioni di

¹² Con "educatore supplementare" si intende la figura a supporto dei bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES).

incontro, oltre a quelle previste sulla progettazione, che coinvolgano l'intero gruppo di lavoro di fronte al manifestarsi di problemi particolari (richieste dei genitori, espressioni di disagio da parte di alcuni bambini, ecc.);

- il metodo della ricerca nella misura in cui il gruppo di lavoro quando elabora, realizza, monitora il progetto educativo e affronta eventuali problemi, procede per passaggi che sono 'vicini' al metodo di indagine (analisi della situazione, formulazione di ipotesi di interventi migliorativi da mettere alla prova, realizzazione degli interventi e verifica della pista di lavoro ritenuta più adeguata).

In sostanza, *l'équipe* educativa si qualifica come un 'buon' gruppo di lavoro¹³ quando è un "luogo" nel quale è possibile il confronto e la cooperazione tra le diverse figure coinvolte.

A partire dalla riflessione condivisa su quanto accade nel quotidiano è possibile progettare strategie educative e soluzioni organizzative che garantiscano il benessere di tutti i protagonisti del servizio (genitori compresi) e la sua qualità.

2. La formazione.

Le novità introdotte dal quadro normativo recente, in linea con quanto evidenziato da Documenti dei servizi educativi della Provincia di Trento e con ciò che emerge dalle indicazioni europee (cfr. nota 1), pongono l'accento sull'importanza della formazione iniziale del personale educativo dei servizi 0-3; gli stessi documenti sottolineano che la preparazione iniziale non è sufficiente a garantire professionalità educativa, per la quale è necessaria una cura costante.

Perciò la formazione in servizio deve essere intesa come una leva importante della qualificazione del personale educativo, come

¹³ Un riferimento teorico importante, su questo aspetto, è il concetto bioniano di gruppo di lavoro razionale - Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Roma, Armando, 1971.

veicolo costante di occasioni di crescita, miglioramento e sviluppo professionale.

Per rafforzare il suo significato in questo senso, deve essere proposta ed elaborata nell'ottica di una formazione di sistema e nel quadro di una coerenza istituzionale che investe responsabilità di governo, sulla base anche degli interessi e dei bisogni formativi rilevati ed espressi da educatrici/educatori.

In particolare, per sostenere *un'équipe* di lavoro come gruppo capace di monitorare la propria identità e presidiare una certa cultura educativa, è necessario prevedere percorsi formativi di tipo riflessivo che abbiano come oggetto le pratiche educative in vista di un loro miglioramento e la possibilità di innovazioni produttive. La formazione deve, cioè, prima di tutto essere intesa come presidio di consapevolezza condivisa rispetto al significato e alle modalità dell'agire educativo portati avanti dall'équipe. In questa prospettiva è necessario realizzare:

- occasioni sistematiche di confronto collegiale sulla base dell'analisi della documentazione delle pratiche educative, che facilitino l'esplicitazione dei principi e dei valori pedagogici di riferimento e la presa di consapevolezza condivisa del "come si fa e perché si fa quello che si fa";
- una progettazione di tempi e spazi dedicati alla riflessione, al confronto e alla valutazione dell'esperienza formativa stessa.

3. Il Coordinamento pedagogico.

Il coordinamento pedagogico svolge un ruolo peculiare - diverso da quello del *management* - che consiste nel presidiare "l'essenza della pedagogia" in rapporto ai principi esplicitati in queste Linee Guida e si realizza con azioni finalizzate alla cura del benessere dei gruppi educativi e al monitoraggio costante della coerenza tra i valori pedagogici di riferimento, le pratiche educative, gli aspetti organizzativi e gestionali.

Il coordinamento pedagogico del sistema trentino dei servizi socio-educativi, caratterizzato da funzioni distinte ma intrecciate, è rappresentato come segue.

A livello centrale del sistema:

- dal coordinamento pedagogico provinciale che svolge funzioni e compiti di coordinamento di sistema e *governance* rispetto alle singole Amministrazioni locali, alla rete dei coordinatori pedagogici dei diversi soggetti gestori (comuni, cooperative). Il coordinamento pedagogico provinciale si fa carico, inoltre, della progettazione, organizzazione, realizzazione e monitoraggio delle iniziative di formazione; promuove la cultura dei servizi socio-educativi per la prima infanzia e il monitoraggio della qualità.

Attraverso un apposito tavolo di coordinamento, composto da pedagogisti referenti del complessivo sistema dei servizi socio-educativi, organizza momenti periodici di confronto, approfondimento, riflessione e analisi per la qualificazione, coerenza e formazione professionale.

A livello territoriale:

- dal coordinamento pedagogico fornito dall'Amministrazione Comunale che, in caso di affidamento di servizi a soggetti terzi, può attribuire loro tutte o alcune funzioni di coordinamento pedagogico. Si occupa, in particolare, degli aspetti di progettazione, gestione e organizzazione; svolge, inoltre, una funzione di supervisione sui servizi comunali la cui gestione è affidata ad enti esterni (cooperative). A tale scopo, promuove occasioni di scambio e confronto con altri servizi dislocati sul territorio in una prospettiva di continuità e di inclusione. Per quanto riguarda la formazione permanente in servizio, collabora con il coordinamento provinciale nella definizione, monitoraggio e verifica dei percorsi formativi al fine di raccordare questi ultimi con il progetto educativo dei singoli servizi.

Nel suo complesso, il coordinamento pedagogico sostiene la promozione della conoscenza del servizio educativo e la diffusione della cultura pedagogica dell'infanzia, anche attraverso iniziative seminariali, mostre, pubblicazioni e apertura dei servizi alla

06

FAMIGLIE E TERRITORIO



comunità.

I servizi educativi per l'infanzia devono avere tra i propri interlocutori privilegiati le famiglie e gli altri enti che a vario titolo si occupano di infanzia sul territorio, tra cui primariamente la scuola dell'infanzia, per sviluppare aperture inclusive e dialoghi ampiamente partecipati.

1. Accessibilità dei servizi per la prima infanzia e partecipazione delle famiglie.

La frequenza di servizi educativi di qualità elevata sin dalla prima infanzia contribuisce non solo a promuovere lo sviluppo globale delle potenzialità infantili – favorendo sul lungo periodo il successo scolastico – ma anche a ridurre le disuguaglianze socio-culturali, consentendo di recuperare eventuali svantaggi di partenza.

Un accesso equo e generalizzato ai servizi 0-3 è dunque una condizione imprescindibile per garantire pari opportunità educative, di socializzazione e di gioco a tutti i bambini, indipendentemente dal loro contesto di provenienza (Legge Provinciale 4/2002).¹⁴

Tale convincimento si fonda sul riconoscimento di una specifica *valenza educativa, sociale e culturale* attribuita ai servizi per la prima infanzia all'interno della realtà trentina (Linee Guida Provinciali, 2002; Progetto Pedagogico Trento, 2010; Linee Guida Pedagogiche Rovereto, 2013). Entro tale visione, creare le condizioni per favorire un accesso equo e generalizzato significa interrogarsi, sia sul piano

¹⁴ La Provincia garantisce a tutte le bambine e a tutti i bambini il diritto a frequentare il nido d'infanzia, prioritariamente, o altro servizio del sistema dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, da attivare secondo criteri di efficacia, efficienza e sostenibilità economica, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali' (L.P. 4/2002, art. 1)

¹⁵ L'utilizzo del termine *governance* in questa sede fa riferimento sia al piano delle politiche per l'infanzia elaborate a livello territoriale (distribuzione dei finanziamenti pubblici, regolamenti e criteri di accesso, carte dei servizi, orientamenti pedagogici) che costituiscono il quadro normativo entro cui tali servizi operano, sia al piano della gestione, che rimanda alle scelte organizzative dei diversi soggetti gestori che sono responsabili per la declinazione di queste ultime all'interno dei singoli servizi.

della *governance* territoriale¹⁵ che su quello della *progettualità educativa*, rispetto alle ricadute che le scelte pedagogiche e gestionali effettuate possono avere sulla partecipazione o meno di bambini e famiglie provenienti da diversi retroterra socio-economici e culturali ai servizi per l'infanzia.

Rispetto al piano della *governance* territoriale, si rende necessaria l'attivazione – da parte dell'amministrazione provinciale e comunale – di percorsi di indagine¹⁶ volti a rilevare eventuali disuguaglianze nell'accesso ai servizi da parte di bambini e famiglie con *background* differenti, approfondendo in particolar modo le seguenti questioni:

- quali famiglie sono maggiormente presenti all'interno dei servizi per l'infanzia e quali invece tendono a rimanerne escluse? A quali gruppi sociali appartengono le famiglie che tendono ad essere meno rappresentate all'interno dei servizi?
- quali fattori agiscono da deterrente, seppur in modo non intenzionale, alla partecipazione di bambini e famiglie appartenenti a tali gruppi ai servizi per l'infanzia?
- quali elementi potrebbero invece agire da facilitatori agevolando la partecipazione di bambini e famiglie ai servizi per l'infanzia in contesti di diversità socio-culturale?

A partire da tale analisi, occorre identificare le difficoltà che determinate famiglie o gruppi sociali incontrano nell'accesso ai servizi 0-3, prendendo in esame non solo gli aspetti legati ad eventuali barriere strutturali e organizzative che fanno riferimento ad aspetti di *governance* di sistema (questioni economiche e burocratiche, barriere linguistiche e comunicative, organizzazione del servizio), ma anche quelli legati a 'barriere invisibili' di natura culturale. Tali aspetti potranno essere riconducibili, per esempio, agli approcci pedagogici e alle pratiche educative che vengono adottati

¹⁶ Tali iniziative potrebbero essere realizzate all'interno di protocolli di collaborazione inter-istituzionale che coinvolgano l'amministrazione provinciale, i comuni o le unioni di comuni e l'università.

all'interno dei servizi e che potrebbero apparire – soprattutto in quei contesti che si caratterizzano per una forte eterogeneità dei *background* di provenienza di bambini e famiglie – come distanti dal modo di intendere l'educazione e la cura dei bambini piccoli di queste ultime.

Sul versante della *progettualità educativa* diventa pertanto necessario attivare processi riflessivi che portino i coordinatori pedagogici e le équipes educative ad interrogarsi rispetto alle modalità attraverso le quali eventuali criticità legate all'accessibilità dei servizi potrebbero essere affrontate sul *piano culturale e pedagogico*. In tal senso, le progettualità educative stilate dai diversi servizi dovrebbero tener conto della specifica connotazione che assumono le disuguaglianze nell'accesso ai servizi rilevate all'interno delle singole realtà territoriali ed esplicitare le strategie che si intendono adottare per contrastarle.

2. Identità dei servizi e senso di appartenenza di bambini e famiglie.

La molteplicità di forme familiari, stili genitoriali e culture di provenienza dei bambini legate anche a peculiarità linguistiche – così come le mutate condizioni socio-economiche dei loro contesti di vita – richiedono ai servizi per la prima infanzia di ripensare le modalità di coinvolgimento delle famiglie.

Ciò rende auspicabile:

- assumere una postura professionale che sospenda il giudizio rispetto alla prospettiva educativa familiare;
- porre al centro della progettazione pedagogica del servizio la riflessione collegiale, intesa quale luogo privilegiato per stabilire l'orizzonte valoriale entro cui l'agito educativo del gruppo di lavoro si orienta; infatti, la consapevolezza degli operatori rispetto all'identità pedagogica del servizio – e rispetto ai valori su cui essa si fonda – è il presupposto che rende possibile l'apertura verso le istanze provenienti dall'esterno e la costante negoziazione delle pratiche educative con le famiglie;
- istaurare un dialogo autentico con le famiglie – che poggi i propri presupposti su relazioni di fiducia e reciprocità in cui anche il

dissenso è contemplato.

Tale dialogo può fungere da catalizzatore del cambiamento e promuovere un atteggiamento di riflessione critica e di costante revisione del proprio operato da parte del gruppo di lavoro, che va a sostenere il miglioramento delle pratiche educative a partire dall'analisi dei bisogni e delle risorse presenti in ogni singolo contesto.

Occorre quindi prevedere la creazione di occasioni, tempi e spazi che rendano possibile un confronto autentico con le famiglie nella prospettiva dell'accoglienza, della conoscenza reciproca e dello scambio tra professionisti e genitori: queste opportunità di dialogo non solo generano un impatto positivo sulla qualificazione delle pratiche educative e sulla crescita professionale degli operatori ma – a loro volta – provocano una ricaduta positiva sul senso di appartenenza dei bambini al servizio.

Se si considera il servizio 0-3 come una micro-comunità in cui si intrecciano *differenze, comunanze e pluriappartenenze* – si pensi per esempio ai bambini figli di migranti la cui identità si costruisce in relazione al contesto di provenienza familiare, ma al tempo stesso anche in relazione al gruppo dei pari con cui interagiscono quotidianamente nei servizi educativi (*identità multiple*) – l'identità dei soggetti coinvolti, così come quella delle istituzioni educative entro cui essi si relazionano, non possono più essere lette in senso monolitico o mono-culturale.

Ciò rende necessario lo sforzo costante da parte dei gruppi di lavoro nel co-riflettere su idee e pratiche, al fine di decostruire e ricostruire significati condivisi in una prospettiva partecipativa in cui le diversità non solo sono accolte e valorizzate ma diventano una risorsa per ripensare i servizi per la prima infanzia come comunità educanti in senso interculturale.

In questa prospettiva, è necessario che i servizi si interrogino rispetto alla valenza che le famiglie attribuiscono alla loro frequenza, a quali siano le loro aspettative e ai molteplici percorsi che all'interno della comunità del servizio si intrecciano tra differenze, comunanze e appartenenze plurime.

A partire da questi presupposti è opportuno esplicitare, nella progettualità educativa elaborata da ciascun servizio, le modalità di partecipazione attraverso le quali si intende il rilanciare il protagonismo delle famiglie, valorizzando la dimensione del confronto e dello scambio informale.

In generale, occorre perseguire le seguenti azioni:

- a livello di *governance di sistema*, la promozione di una maggiore diversificazione nell'offerta educativa dei servizi per creare occasioni di avvicinamento. Un'articolazione modulare e flessibile dell'offerta educativa che preveda la possibilità per le famiglie di usufruire di servizi integrativi ad accesso libero – quali ad esempio spazi gioco, centri per bambini e genitori, etc. – può costituire un'occasione di avvicinamento e di prima condivisione della cura ed educazione dei bambini che consente di intercettare anche quelle famiglie che, per diverse ragioni, non frequentano i servizi tradizionali.

- l'incremento della visibilità del lavoro pedagogico che viene svolto dai servizi all'interno della comunità territoriale entro cui sono situati, in quanto ciò contribuirebbe a conferire loro una valenza non solo educativa e sociale ma anche culturale. L'apertura del servizio al territorio in quanto snodo di un sistema più ampio di servizi sociali, sanitari e scolastici che si occupano di infanzia contraddistingue il passaggio fondamentale di quest'ultimo da "servizio a domanda individuale" a "servizio di comunità". I servizi per la prima infanzia devono proporsi in tal senso come un presidio territoriale per la diffusione di una cultura dell'infanzia che rivendica i propri diritti, assumendo il ruolo di interlocutori privilegiati rispetto a un dialogo inter-istituzionale che vede coinvolti come co-protagonisti i bambini e le famiglie all'interno delle comunità di cui fanno parte.

3. Continuità con la scuola dell'infanzia e raccordo con i servizi territoriali.

Il tema della continuità verticale (raccordo con la scuola dell'infanzia) e orizzontale (raccordo con i servizi socio-sanitari presenti sul territorio) è fortemente interconnesso ai principi precedentemente illustrati – quelli dell'accessibilità, della partecipazione delle famiglie e dell'identità dei servizi – per varie ragioni:

- i servizi per la prima infanzia per la continuità verticale si inscrivono all'interno di una cornice normativa più ampia che fa riferimento, sul piano nazionale, alle politiche educative all'interno di un sistema integrato 0-6 (D. Lgs. 65/2017) e, sul piano provinciale, alle politiche del settore educativo/scolastico ¹⁷;

- l'apporto che i servizi educativi per la prima infanzia possono offrire in termini di promozione dello sviluppo delle potenzialità infantili sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e sociale è strettamente connesso all'articolazione di percorsi coerenti che accompagnano il bambino in età prescolare nel suo percorso di crescita sostenendone l'apprendimento e la socializzazione attraverso l'implementazione di stili educativi congruenti (continuità educativa)¹⁸;

- il contributo che i servizi per la prima infanzia possono apportare

¹⁷ LP 4/2002 art.2,g e DPGP 15 marzo 1995 n.5-19/leg.

¹⁸ Per ulteriori approfondimenti è possibile far riferimento alle Linee Guida sulla Continuità Educativa riportate all'interno del documento CONTINUITÀ EDUCATIVA - NUOVE PROSPETTIVE. Linee guida per un percorso di qualità nei servizi socio-educativi per la prima infanzia e nelle scuole provinciali dell'infanzia redatto dal Servizio Infanzia e Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e pubblicato nel 2018: <https://www.vivoscuola.it/content/download/31666/730491/file/CONTINUITA%20EDUCATIVA%20NUOVE%20PROSPETTIVE.pdf>

Si veda in particolare la sezione dal titolo 'L'idea portante: la coerenza educativa' riportata a pp. 8-9.

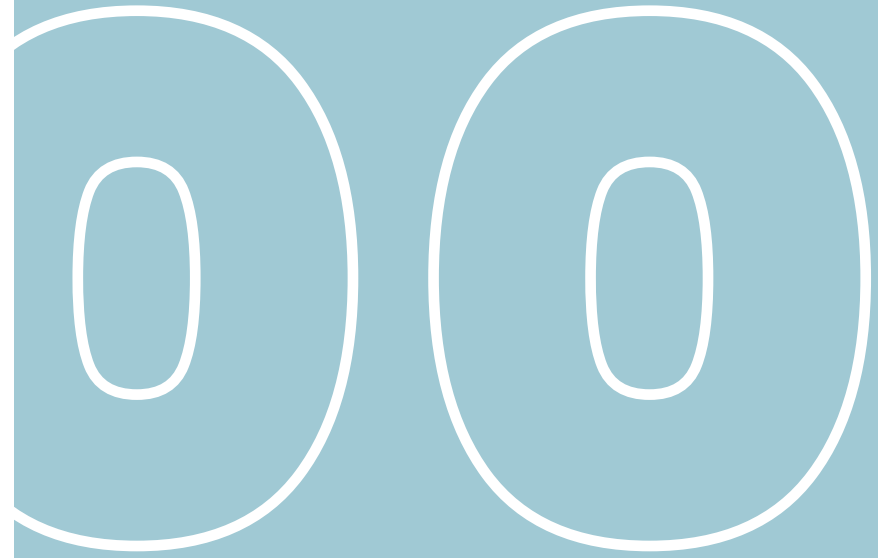
alla riduzione delle disuguaglianze socio-culturali – con particolare riferimento all'intervento educativo precoce rispetto a situazioni di vulnerabilità e svantaggio – risulta essere tanto più efficace quanto più l'azione pedagogica del servizio si integra in modo complementare con altri interventi (socio- sanitari) a sostegno del bambino e del suo nucleo familiare a livello sistemico;

- la collaborazione inter-professionale tra gli operatori che afferiscono ai diversi servizi (educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici, neuropsichiatri, assistenti sociali, pediatri, ostetriche) così come il coinvolgimento delle famiglie in un'ottica di *empowerment*, che promuove e sostiene le competenze genitoriali, sono elementi imprescindibili nel garantire il successo degli interventi educativi, sociali e sanitari in una prospettiva di reciproca integrazione.

In questa prospettiva, sono necessari percorsi partecipati a livello inter-istituzionale – coinvolgendo gli operatori dei servizi educativi, scolastici, sociali e sanitari (ostetriche e pediatri) – con l'obiettivo di creare un terreno comune e un linguaggio condiviso che facilitino il riconoscimento dei reciproci ruoli istituzionali e il confronto tra tutti gli attori in un'ottica di reciproca integrazione.

4. Territori con minoranze linguistiche.

Nei territori in cui sono presenti minoranze linguistiche, i servizi educativi riconosceranno particolare attenzione alla tutela e promozione delle peculiarità linguistiche.



NOTE



- Legge provinciale 12 marzo 2002, n. 4, "Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia" e ss.mm.
- Legge nazionale 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"
- Decreto n. 254, 2012, "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89"
- Linee guida per la qualità del servizio ASILO NIDO nella provincia di Trento, a cura di Paola Barberi, Anna Bondioli, Anna Lia Galardini, Susanna Mantovani, Flavia Perini, Provincia Autonoma di Trento, 2002
- Bion Wilfred, Esperienze nei gruppi, Armando Editore, 1971
- Lazzari Arianna, Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave, Zeroseiup, 2016

