



COMUNE DI PARMA
SERVIZIO SERVIZI EDUCATIVI

PROGETTO PEDAGOGICO-ORGANIZZATIVO
SERVIZI SPERIMENTALI NIDO-SCUOLA 0/6
S.O. Nidi d'Infanzia Comune di Parma
S.O. Scuole dell'Infanzia Comune di Parma



Indice

Premessa

1 PROGETTO ORGANIZZATIVO

1.1 Progettazione e organizzazione educativa delle sezioni sperimentali 0/6

1.2 Organizzazione educativa dei servizi sperimentali

1.3 Organizzazione dei tempi della giornata educativa

Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo

Orari di lavoro del personale educativo e insegnante

Coordinamento pedagogico

Aggiornamento e formazione professionale permanente in servizio

Monte ore destinato a formazione e aggiornamento di educatori e insegnanti

Ristorazione

2 PROGETTO PEDAGOGICO

12

2.1 Finalità

12

1. Globalità

13

2. Continuità

13

3. Identità e sviluppo del bambino

14

4. Le Relazioni

15

5. Le Autonomie

16

6. La Cura, il Gioco, gli Apprendimenti individuali e di gruppo

18

2.2 Spazi di relazioni e cultura dell'infanzia

20

2.3 I tempi: la giornata educativa nel servizio sperimentale

22

2.3.1 Routine, rituali e giornata educativa

23

2.4 Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro:

24

progettazione, osservazione e collegialità

2.5 Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e rapporti col territorio

25

2.6 Progettazione, documentazione e valutazione della qualità

29

Bibliografia

33

*“continueremo a esplorare,
e alla fine delle nostre esplorazioni
ci troveremo al punto da cui siamo partiti,
e conosceremo il posto per la prima volta”*

T.S. Eliot

Premessa

Nello scenario sociale e del mercato occupazionale attuale, le strutture per l'infanzia devono e possono costituire una risposta ai bisogni plurimi che le famiglie affrontano e l'attivazione di un "servizio sperimentale NIDO-SCUOLA 0/6" può rappresentare per Parma, in cui i servizi per la prima infanzia offrono oggi numerose opportunità, pur non riuscendo ancora a garantire la completa possibilità di risposta alle esigenze del territorio, una innovativa ulteriore proposta che coniughi tradizione e sperimentazione didattica, partendo dal contesto pedagogico di riferimento. La proposta di un servizio sperimentale, nasce dalle riflessioni fatte in merito a quanto evidenziato dall'andamento della domanda di nido e scuola dell'infanzia degli ultimi anni.

Si evidenzia una progressiva diminuzione della domanda di servizi 0/3 e una conseguente diminuzione della lista d'attesa, a fronte della necessità di un aumento di posti per l'utenza 3/6 anni, dovuta a un progressivo aumento di utenza potenziale e relativo aumento della domanda con il conseguente aumento della lista d'attesa.

Questo ha messo in evidenza la necessità di affrontare il tema della programmazione e della gestione dei servizi ricercando, nell'attivazione di organizzazioni flessibili all'interno dei plessi 0/6 anni, una risposta possibile, da una parte, nella modificazione della ricettività delle strutture, trasformando sezioni di nido d'infanzia in sezioni di scuola dell'infanzia, e dall'altra prefigurando soluzioni innovative come la proposta di sezioni sperimentali 0/6 che hanno coinvolto le sezioni miste dei nidi Acquerello, Il Pifferaio Magico e Mappamondo per l'anno scolastico 2014.15.

Recependo quanto previsto dalla normativa regionale in materia di servizi per la prima infanzia, L.R. 6/2012, in continuità con l'esperienza attivata nel presente anno scolastico, la proposta di un'esperienza educativa di convivenza e socializzazione in un unico gruppo sezione di bambini di una fascia d'età ampia e diversificata (da 18 mesi a cinque anni) all'interno di due plessi di Nido d'Infanzia, La Margherita e Palloncino Blu, si inserisce nell'esperienza positiva della sperimentazione in atto e nell'esperienza storica delle sezioni miste per età che appartiene alle scelte pedagogico organizzative dei servizi 0/6 anni e che da sempre rappresenta una straordinaria opportunità di crescita relazionale, emotiva, cognitiva, motoria e di facilitazione dell'autonomia dei bambini. La proposta di questa esperienza si configura come un "**laboratorio sociale**": un'opportunità di vivere la complessità della vita sociale in un ambiente che consente la rielaborazione, la discussione e il confronto fra punti di vista, competenze ed esperienze anche molto differenti tra i bambini, con la presenza di adulti che hanno finalità e intenzionalità pedagogiche

condivise, con precisi valori di riferimento costantemente elaborati e confrontati nella quotidianità dell'intervento educativo.

La proposta di trasformare 2 nidi d'infanzia a gestione diretta in servizi sperimentali di nido-scuola 0/6, deriva da alcune considerazioni:

- 1) necessità di far fronte alla forte difficoltà in cui si trovano i servizi, cercando e sperimentando soluzioni che consentano di poter transitare il lungo periodo di crisi economica e sociale senza aggravare ulteriormente la situazione della domanda e delle liste d'attesa;
- 2) necessità di servizi flessibili capaci di proporre innovazione mantenendo l'identità pedagogico educativa e i livelli di qualità;
- 3) funzione politica, sociale e culturale dei servizi per l'infanzia che li connota come luoghi propulsori della costruzione del pensiero educativo e quindi della cultura per e sull'infanzia in una positiva alleanza con le famiglie;
- 4) diffusione e permanente rielaborazione di una cultura dell'infanzia ancorata alle istanze scientifiche in continuo rinnovamento: la ricerca alimenta la formazione di nuovi pensieri pedagogici e ne è a sua volta alimentata;
- 5) restituzione positiva che genitori, personale educativo, coordinatori pedagogici e formatori dell'Università hanno fatto in merito all'esperienza in atto nelle sezioni sperimentali 0/6 avviate in questo anno scolastico.

Tutto ciò è parte della storia dei servizi, sia pubblici che privati, della città, per le sinergie messe in campo in questi anni per rispondere alla domanda di servizi, per l'attivazione di forme di flessibilità che hanno consentito di dare risposte adeguate sapendo interpretare l'andamento della domanda, per la capacità di guardare alle famiglie e ai bambini come una risorsa che richiede di saper cogliere la sfida a pensare in modo divergente, a saper cogliere la novità per rinnovare la cultura dei servizi senza chiusure, riflettendo su spunti e significati che emergono dalle interpretazioni di altri contesti producendo esperienze, parole, significati e pensieri nuovi.

La proposta di servizi sperimentali di Nido-Scuola 0/6, rappresenta quindi una scommessa per quella continuità 0/6 di cui oggi si parla anche a livello normativo, una scommessa che può rappresentare quel valore aggiunto capace di introdurre un cambiamento significativo nelle immagini di servizio, di bambino, di famiglia che supportano l'agire quotidiano degli educatori.

La scelta di trasformare in nido-scuola 0/6 il Nido d'Infanzia La Margherita e il Nido d'Infanzia Palloncino blu è dettata dalla loro collocazione territoriale in cui si è verificata in questi anni una domanda di scuola dell'infanzia inevasa e dalla attuale organizzazione dei due plessi che consentono un passaggio organizzativo facilitato sia dalla conformazione delle strutture che dalla volontà espressa dal personale di coinvolgimento nella sperimentazione.

1 PROGETTO ORGANIZZATIVO

1.1 Progettazione e organizzazione educativa del servizio

La qualità delle azioni e relazioni quotidiane che si costruiscono in un servizio per l'infanzia è l'elemento centrale intorno al quale si dipana il Progetto pedagogico. E' nella declinazione concreta, di ogni giorno, di ogni momento vissuto, che si definisce via via un concetto di benessere e crescita come "prendersi cura" degli altri in modo stabile, coerente, prevedibile, pur nella dimensione evolutiva del continuo cambiamento. Gli educatori svolgono un'attività di tutoraggio che struttura la quotidianità per il gruppo dei bambini consentendo però loro di organizzare i propri comportamenti.

Le attività comprenderanno esperienze varie e differenziate per età, competenze, attitudini personali. Questa eterogeneità viene assunta come valore da mettere in circolo per farlo diventare elemento trasversale di conoscenza ed arricchimento.

1.2 Organizzazione educativa dei servizi sperimentali:

1. Sezioni sperimentali

Le sezioni sperimentali sono collocate all'interno delle sezioni miste di nido nei seguenti Nidi d'Infanzia:

Nido Acquerello

Nido Pifferaio Magico

Nido Mappamondo

Ogni sezione è composta da un totale di 25 bambini iscritti così suddivisi:

n. 10 bambini dai 18 ai 36 mesi e n. 2 educatori

n.15 bambini dai 3 ai 5 anni, 5 per ogni fascia di età, e n. 1 insegnante.

Totale personale educativo:

n. 6 educatori nido d'infanzia

n. 3 insegnanti scuola dell'infanzia

2. Nido-Scuola La Margherita

Nido-scuola 0/6 a orario normale: funziona dalle ore 7.30 alle ore 16.00

Capienza

n. 100 bambini dai 18 mesi ai 5 anni così suddivisi

n. 40 bambini dai 18 ai 36 mesi

n. 60 bambini dai 3 ai 5 anni

Organizzazione:

n. 4 sezioni miste 18 mesi 5 anni

Composizione sezioni:

n.10 bambini dai 18 ai 36 mesi e

n.15 bambini dai 3 ai 5 anni, 5 per ogni fascia di età

per un totale di 25 bambini per ogni gruppo sezione

Personale:

N. 8 educatori full time a tempo indeterminato

N. 4 educatori full time a tempo indeterminato con titolo di studio previsto per la scuola dell'infanzia (educatori che stanno lavorando nei nidi che hanno il titolo e alcuni di loro anche esperienza nelle scuole dell'infanzia)

N. 2 ausiliarie a 36h

N. 2 ausiliarie a 24h

3. Nido-Scuola Palloncino blu

Nido-scuola 0/6 a orario normale: funziona dalle ore 7.30 alle ore 16.00

Capienza

n. 75 bambini dai 18 mesi ai 5 anni così suddivisi

n. 30 bambini dai 18 ai 36 mesi

n. 45 bambini dai 3 ai 5 anni

Organizzazione:

n. 3 sezioni miste 18 mesi 5 anni

Composizione sezioni:

n.10 bambini dai 18 ai 36 mesi e

n.15 bambini dai 3 ai 5 anni, 5 per ogni fascia di età

per un totale di 25 bambini per ogni gruppo sezione

Personale:

N. 6 educatori full time a tempo indeterminato

N. 3 educatori full time a tempo indeterminato con titolo di studio previsto per la scuola dell'infanzia (educatori che stanno lavorando nei nidi che hanno il titolo e alcuni di loro anche esperienza nelle scuole dell'infanzia)

N. 1 ausiliaria a 30h

N. 2 ausiliarie a 24h

La retta è la stessa di riferimento per i servizi 0/3, per i bambini dai 18 ai 36 mesi e per i servizi 3/6 per i bambini dai 3 ai 5 anni.

Per i bambini della fascia 18/36 mesi, a partire dall'anno scolastico 2016-2017, è garantita la continuità all'interno dello stesso gruppo di sezione sperimentale nel passaggio al sottogruppo di Scuola dell'Infanzia. Per l'anno scolastico 2015-2016, essendo i bambini in età 24/36 mesi in esubero rispetto ai posti che si renderanno liberi nel sottogruppo 3/6 anni, è necessario presentare domanda d'iscrizione per la scuola dell'infanzia con la possibilità di indicare nelle preferenze il Servizio Sperimentale 0/6.

1.3 Organizzazione dei tempi della giornata educativa:

ORARIO	ATTIVITA'
7.30 - 9.00	Accoglienza
9.30	Merenda a base di frutta fresca
10.00 - 11.30	Proposte ludico-educative libere, semistruzzurate e strutturate
11.30 - 12.00	Igiene personale e preparazione al pasto
12.00 - 12.40	Pasto
12.40 - 13.00	Preparazione al sonno
13.00 - 15.00	Sonno, riposo, proposte ludiche-educative
15.00 - 15.30	Risveglio
15.30-16.00	Ricongiungimento dei bambini con le famiglie
16.00	Chiusura del servizio per le strutture di nido-scuola La Margherita, Palloncino blu
16.30	Merenda per i bambini del tempo prolungato delle sezioni dei nidi Acquerello, Pifferaio Magico, Mappamondo
16.30-18.00	Proposte di gioco e ricongiungimento con le famiglie
18.00	Chiusura servizio

1.4 Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo

Il progetto pedagogico definisce la natura dell'organizzazione: una organizzazione che non è mera programmazione delle azioni o del susseguirsi degli eventi nella giornata educativa secondo i ruoli e le mansioni affidate a ciascuno, bensì un'organizzazione costruita sulla fitta rete di relazioni e comunicazioni che transitano attraverso il concreto esserci della comunità educante che abita il servizio. Il servizio quindi è un sistema di relazioni e di comunicazioni.

I servizi per l'infanzia accolgono dentro sé una forte complessità relazionale: il personale adulto interagisce all'interno di un sistema complesso fatto di ruoli e funzioni diverse, che per potere funzionare devono essere in grado di interagire e co-evolvere verso obiettivi comuni.

La complessità cresce se si pensa che oltre al sistema di relazioni professionali interne esiste una fitta rete di relazioni con le famiglie e i genitori che nel servizio trovano accoglienza e al servizio si riferiscono per trovare risposta all'esigenza di affidamento dei loro bambini. All'interno di questa fitta intelaiatura relazionale gli adulti, educatori, personale insegnante e personale ausiliario, sono chiamati a operare in continuità, ciascuno nel proprio ruolo e nelle proprie funzioni, muovendosi all'interno di un sistema di accordi, mediazioni sociali e disponibilità alla collaborazione reciproca.

I tempi, i ritmi e le routine nei servizi educativi si contraddistinguono per continuità, flessibilità organizzativa che si costruisce all'interno di una visione globale e sapiente, che sa coniugare i bisogni individuali con i tempi scanditi dall'istituzione, senza irrigidimenti, ma all'interno di una costante ricerca di mediazioni contestuali che si giocano sulla disponibilità degli adulti educatori – educatori, insegnanti ed esecutori – a mettere in atto stili relazionali flessibili e accoglienti.

Orari di lavoro del personale educatore e insegnante

Secondo quanto definito dal contratto di lavoro si prevede:

30 ore settimanali frontali

1.30 ore incontro di sezione: per le Educatrici di Nido d'Infanzia all'interno del

monte ore di 200 ore

per le Insegnanti di Scuola dell'Infanzia all'interno dell'orario di lavoro settimanale

L'orario di lavoro settimanale si distribuisce su 3 turni:

Personale Istruttore Tecnico Educativo nido

7.30 - 13.30

8.12 - 14.30

9.50 - 16.08

Personale Insegnante Scuole dell'Infanzia

7.30 - 13.30

8.15 - 14.15

10.08 - 16.08

In occasione del giorno previsto per l'incontro di sezione, l'insegnante di Scuola dell'Infanzia entrerà in servizio sul turno 9.50 - 16.08.

Per ogni sezione sperimentale è previsto il supporto di un operatore infanzia con orario di lavoro differenziato a seconda delle esigenze della specifica struttura.

Laddove presenti bambini con Bisogni Educativi Speciali è prevista la presenza di un educatore/insegnante in appoggio alla sezione. L'organizzazione dei turni di lavoro è valutata insieme al Coordinatore pedagogico

e al gruppo educativo di sezione secondo un'ottica di contestualizzazione delle esigenze del gruppo dei bambini.

1.5 Coordinamento pedagogico

I coordinamenti pedagogici di Nidi e Scuole dell'Infanzia del Comune di Parma collaborano alla progettazione, documentazione e valutazione delle esperienze delle sezioni sperimentali 0/6. I coordinatori pedagogici sono coinvolti nel percorso che conduce all'apertura delle sezioni fin dalle fasi iniziali di ideazione, formazione del personale educatore e insegnante, riflessione sull'organizzazione, i presupposti teorici di riferimento e i contenuti educativo-pedagogici che faranno da cornice e guideranno gli obiettivi dell'esperienza.

Il lavoro sinergico dei coordinatori accompagnerà, con funzioni di supervisione, contenimento, rilancio, approfondimento e orientamento, il lavoro educativo quotidiano di educatori e insegnanti, le progettualità a breve e lungo termine, i percorsi formativi, le scelte pedagogico-organizzative dei servizi, e promuoverà la connessione e l'esplicitazione delle esperienze e dei percorsi realizzati nelle sezioni sperimentali tra le sezioni sperimentali stesse, i Nidi d'Infanzia di cui faranno parte, e i Servizi di Nido e Scuola dell'Infanzia.

1.6 Aggiornamento e formazione professionale permanente in servizio

L'aggiornamento e la formazione professionale permanente si realizzano all'interno dell'orario di lavoro.

La formazione e l'aggiornamento si pongono come obiettivo l'analisi e la comprensione della complessità dell'azione educativa, nonché l'individuazione di strategie di intervento adeguate a situazioni specifiche.

La formazione in servizio prende vita all'interno di contenitori deputati alla riflessione, confronto, condivisione del lavoro educativo quotidiano con i bambini e le famiglie, progettazione, documentazione, autovalutazione e valutazione delle esperienze realizzate. Il Coordinatore pedagogico cura i percorsi formativi in servizio del personale educatore, insegnante ed operatore infanzia.

Ogni settimana sono previsti, di norma, sia incontri del gruppo di lavoro completo (composto da educatori, insegnanti, operatori d'infanzia) che incontri tra il personale delle singole sezioni (composte da educatori, insegnanti e operatore d'infanzia), tali incontri vedono la presenza periodica del Coordinatore pedagogico.

L'aggiornamento prevede la realizzazione di specifici percorsi di problematizzazione e approfondimento attorno a tematiche specifiche che affiancano, accompagnano e promuovono la ri-significazione delle buone pratiche discusse nei contenitori della formazione in servizio. La riflessione nell'azione conduce a pensare all'insegnante e all'educatore come ad un *professionista riflessivo*, cioè ad un professionista che nell'agire quotidiano si pone come ricercatore che accresce le sue conoscenze e competenze nell'agire educativo.

Esplicitare gli impliciti insiti nelle pratiche quotidiane del fare educazione, raccontando ciò che si fa, allargando e socializzando le pratiche a tutto il gruppo di lavoro promuove la consapevolezza professionale e la messa in pratica di azioni intenzionalmente orientate.

I percorsi di formazione e aggiornamento previsti per le sezioni sperimentali vedono la collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Parma e l'Università di Milano Bicocca. Tale sinergia, attiva da anni con i Servizi di Nido d'Infanzia del Comune di Parma, ha coinvolto la Prof.ssa Ada Cigala e la Prof.ssa Francesca Zaninelli nella cura della formazione preliminare all'apertura delle sezioni 0/6 presso i Nidi d'Infanzia Acquerello, Il Pifferaio Magico e Mappamondo tra i mesi di marzo e giugno 2014, rivolgendosi al personale educatore, insegnante, ai coordinatori pedagogici e responsabili di Nidi e Scuole dell'Infanzia. Tali collaborazioni sono successivamente confluite e tutt'ora si concretizzano in percorsi di formazione, ricerca e accompagnamento del lavoro educativo realizzato nelle sezioni sperimentali attivate e in prospettiva all'anno scolastico 2015-2016 con il personale educatore e insegnante dei Nidi d'Infanzia La Margherita e Palloncino Blu, e ai coordinatori pedagogici di Nidi e Scuole dell'Infanzia.

Monte ore destinato a formazione in servizio e aggiornamento di educatrici ed insegnanti

PERSONALE ISTRUTTORE TECNICO EDUCATIVO

Monteore annuale di n. 200 ore così suddivise:

Incontri di sezione tra operatori

1.30 ore alla settimana per 40 settimane	60 ore
--	--------

Gruppi di lavoro di plesso

n. 21 incontri di 2 ore ciascuno	42 ore
----------------------------------	--------

Attività di documentazione	30 ore
----------------------------	--------

Aggiornamento e verifica	24 ore
--------------------------	--------

Conferenze di servizio	4 ore
------------------------	-------

Organismi di partecipazione

(incontri con i genitori, colloqui individuali laboratori, feste, gite, ecc.)	40 ore
--	--------

Totale	200 ore
--------	---------

PERSONALE INSEGNANTE SCUOLE DELL'INFANZIA

Monteore annuale di n. 120 ore così suddivise:

Gruppi di lavoro di plesso

n. 11 incontri di 2 ore ciascuno	22 ore
----------------------------------	--------

Attività di documentazione	30 ore
Aggiornamento e verifica	24 ore
Conferenze di servizio	4 ore
Organismi di partecipazione (incontri con i genitori, colloqui individuali laboratori, feste, gite, ecc.)	40 ore
Totale	120 ore

1.7 Ristorazione

Il servizio di ristorazione è affidato ad una ditta esterna che si occupa delle forniture e della produzione di pasti conformi ai menù elaborati da apposita Commissione Medico-Scientifica.

Al personale di cucina compete quindi la preparazione dei pasti, l'approntamento delle diete speciali (se accertate da giudizio medico) e l'applicazione delle norme previste concernenti l'igiene dei prodotti alimentari.

- diete e alimentazione, orari/turni del personale.
- sistema di gestione delle pulizie, della sanificazione degli ambienti e dell'igiene degli alimenti (HACCP), orari/turni del personale.

3 PROGETTO PEDAGOGICO

I contenuti del progetto pedagogico delle sezioni sperimentali nascono dal percorso formativo realizzato tra i mesi di marzo e giugno 2014 in previsione dell'avvio della sperimentazione presso i Nidi d'Infanzia Acquerello, Il Pifferaio Magico e Mappamondo. Tale percorso, rivolto ad educatori e insegnanti di Nido e Scuola dell'Infanzia che hanno costituito i primi gruppi educativi delle sezioni 0/6, ai coordinatori pedagogici e ai responsabili delle Strutture Operative Nido e Scuola dell'Infanzia e condotti dalla Prof.ssa Ada Cigala del Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Parma e dalla Prof.ssa Zaninelli dell'Università Bicocca di Milano, ha rappresentato un prezioso primo contenitore di confronto che ha consentito di esplicitare i punti di riferimento teorici e pratici fondativi della futura esperienza. Riteniamo che il processo di progettazione attiva e partecipata della progettualità pedagogica da parte del personale educatore ed insegnante rappresenti un fattore edificante e qualificante l'intero percorso di attuazione dell'esperienza. Le conoscenze, le pratiche e i saperi maturati nel corso del primo anno di sperimentazione presso le sezioni miste dei Nidi d'Infanzia Acquerello, Il Pifferaio Magico e Mappamondo attraverso i contributi di educatori, insegnanti, bambini e famiglie, saranno sistematizzati e troveranno posto ad integrazione di quanto espresso nel documento in oggetto. Quanto realizzato andrà ad arricchire il pensiero educativo dichiarato nel progetto pedagogico delle sezioni sperimentali 0/6 nell'ottica dell'incremento delle conoscenze e dei punti di riferimento per educatori e insegnanti nel lavoro quotidiano in contesti che accolgono bambini di età eterogenea e della promozione di una cultura dell'infanzia che riconosca e valorizzi le differenze tra bambini accompagnandone e promuovendone la crescita e lo sviluppo di risorse, strumenti e competenze individuali e sociali.

2.1 Finalità

I valori di riferimento, intesi come finalità generative del progetto pedagogico-educativo che si andrà ad applicare, sono:

- La progettazione di un contesto educativo che tutela e promuove il benessere psicofisico dei bambini e delle bambine;
- La costruzione di un ambiente sociale inclusivo e valorizzante le differenze;
- La valorizzazione dell'infanzia come fase importante della vita, una fase in cui è importante affiancare il bambino per consentirgli un percorso di crescita identitario e un percorso di costruzione attiva della propria conoscenza all'interno di processi di socializzazione;
- La valorizzazione del bambino e della bambina come primari protagonisti e promotori della loro crescita;
- L'accoglienza alle famiglie e l'ascolto dei genitori e delle loro istanze per la realizzazione dell'alleanza educativa;

- La valorizzazione del servizio come luogo in cui si fa cultura da parte dei bambini e su cui si fa cultura, in uno sforzo di reciprocità e relazionalità aperta in cui gli adulti coinvolti nell'alleanza educativa – genitori, educatori e insegnanti – possano trovare uno spazio di confronto;
- Il miglioramento continuo della professionalità del personale educativo attraverso la progettazione educativa applicata ai vari temi e momenti, la costante riflessione sulla propria identità professionale attraverso la formazione permanente in servizio, la supervisione regolare alla progettualità e relazionalità educativa attraverso la figura del Coordinatore pedagogico.

Valori che fanno riferimento ad un servizio educativo che si riconosce in caratteristiche quali:

Lentezza

Riflessività

Rispetto

Attenzione alla cura

Sollecitazione/promozione

Educazione

Formazione

Preparazione al futuro

Un contesto educativo co-costruito attraverso il contributo di tutti coloro che lo abitano, bambini, genitori, insegnanti ed educatori, attraverso percorsi progettuali flessibili, ascolto e osservazione e una continua formazione del personale.

Riteniamo altresì importante anticipare alcune parole chiave che possano riassumere i riferimenti pedagogici fondamentali del servizio sperimentale 0/6:

1. Globalità

Educatori e insegnanti rilevano e promuovono la globalità delle esperienze, dei codici espressivi, dei materiali, delle relazioni e dei differenti approcci conoscitivi che coinvolgono il bambino nel suo essere persona-che-cresce e nel riconoscere la sua identità mente-corpo come sintesi dei processi di maturazione biologica, sociale, affettiva, conoscitiva.

Lo sviluppo e le esperienze del bambino sono lette attraverso un'ottica coerente e globale. Non un bambino "spezzettato" secondo fasce di età o secondo dimensioni di crescita, ma un bambino unità complessa di corpo, mente, emozione, cognizione e relazione, il cui sviluppo avviene secondo processi interconnessi all'interno dei diversi contesti di crescita.

2. Continuità

Lo sviluppo dei bambini è fonte inesauribile di meraviglia,

*le ragioni di tale meraviglia sono diverse:
l'entità del cambiamento e la misura delle differenze individuali*

Rutter e Rutter

Il contesto educativo 0-6, grazie alla convivenza con bambini più grandi e più piccoli, offre alla linea del tempo l'opportunità di allungarsi. L'orizzonte, negli sguardi dei bambini e degli educatori, insegnanti e famiglie, si arricchisce di immagini e prospettive. Bambini, famiglie, educatori ed insegnanti assumono la pluralità, le differenze e le discontinuità come valori orientanti l'agire educativo e la convivenza all'interno di una comunità portatrice di complessità.

Continuità e discontinuità si declinano, nello sguardo, nei gesti e nell'agire educativo degli adulti, nell'attenzione alla dimensione individuale e di gruppo, talvolta in alternanza, talvolta contemporaneamente.

La continuità trova espressione nella coerenza di significati e obiettivi tra esperienze progettate e proposte ai bambini da educatori e insegnanti (es. proposte di materiali, allestimenti, laboratori ecc.), progetto educativo di sezione e di nido e progetto pedagogico. Continuità tra quanto passa nei pensieri e nelle azioni degli adulti e i percorsi di sviluppo dei singoli bambini e del gruppo sezione. Continuità che si manifesta nella coerenza tra il dichiarato e l'agito quotidiano.

3. Identità e sviluppo del bambino

*"E mai nessun bambino
Potrà crescere in fretta
Solo cambiando i panni
Ci sono prima i giorni, i mesi, gli anni
C'è prima la partenza
Poi vengono i ritorni
La strada è la pazienza
I piedi sono i giorni"*

Filastrocca delle cose nel tempo

B.Tognolini

Il bambino è accompagnato alla scoperta della propria identità dagli adulti che se ne prendono cura. Educatori ed insegnanti osservano e leggono i processi di sviluppo del bambino in modo circolare e non lineare, con la possibilità di assistere, accogliere e sostenere "buone regressioni" che consentono di consolidare progressi e acquisizioni.

Le differenze relative all'età, lo sviluppo del bambino, i tempi, i ritmi e l'espressione nell'acquisizione di competenze e autonomie sono processi sostenuti, mediati e promossi dagli adulti attraverso l'osservazione e l'intervento educativo puntuale e calibrato sulla specificità di ciascuna situazione, sull'individualità che trova espressione all'interno di una fitta rete di relazioni. Gli stereotipi sulla crescita del bambino e le competenze attese trovano preziose opportunità di scardinamento lasciando all'esperienza di ogni bambino nelle relazioni il ruolo di protagonista.

È nostro assunto che le relazioni asimmetriche tra bambini hanno una ricaduta evolutiva anche in termini di maturazione del senso di identità e di rappresentazione di sé come sé di valore. Infatti gli scambi tra piccoli e grandi (che siano caratterizzati da imitazione, collaborazione o guida per tutela) costituiscono esperienze di socialità positiva in cui il rapporto con l'altro si può ritenere che promuova la costruzione del senso di identità. Infatti il grande può rivedere nel piccolo sé stesso come era ed esser sollecitato a creare connessioni fra come era e come è, tutto a favore della costruzione di un sé unico, coerente e costante nel tempo. Il piccolo invece può vedere nel grande come potrà essere, quindi imitandolo può provare ad essere grande pur rimanendo piccolo, ed è quindi anche lui sollecitato a rappresentarsi il sé nel suo proiettarsi e quindi permanere nel tempo, con unicità e coerenza (Bondioli e Nigito, 2008).

Da questo punto di vista si delinea anche un concetto di identità che si costruisce e si ridefinisce continuamente, a seconda delle sollecitazioni, della qualità delle interazioni e del contesto entro cui il bambino agisce le proprie esperienze e i propri vissuti, un'identità quindi complessa, non fissata una volta per tutte ma, al contrario, un continuo processo di acquisizione di conoscenze, sentimenti ed emozioni (Genovese, 2006).

4. Relazioni

Lavorare nelle relazioni di cura significa prendersi cura delle relazioni.

Nel servizio sperimentale i bambini sono impegnati a costruire nuovi e significativi rapporti con adulti e altri bambini non familiari, in contesti connotati da una progettualità che li rende interessanti da esplorare, da conoscere e da utilizzare.

Buone relazioni rappresentano la risorsa e la premessa per acquisizioni di tipo socio-emotivo, cognitivo, nonché un importante fattore protettivo per il benessere e lo sviluppo armonico dei bambini. Le emozioni accompagnano gli educatori nella costruzione delle relazioni e nella socializzazione tra bambini e tra bambini e adulti includendole nel processo di conoscenza di ciascun bambino, valorizzandole, accogliendole.

La professionalità dell'educatore si iscrive al crocevia tra attenzione all'individualità del bambino e attenzione al gruppo dei bambini; nelle trame relazionali che si costruiscono quotidianamente la dimensione di gruppo diventa risorsa, ogni bambino trova infatti opportunità di crescita e sviluppo di competenze sociali, emotive e cognitive.

Il ruolo e l'importanza dei compagni si esprime nell'opportunità che si sviluppino dinamiche di solidarietà e negoziazioni e scambi di idee e percezioni estremamente significativi, che possono sollecitare nei bambini l'emergere della capacità di decentramento e di percezione dell'altro come individuo portatore di rappresentazioni della realtà diverse dalle proprie.

La relazione tra bambini si definisce come il luogo della co-costruzione di conoscenze, di interpretazioni, di teorie sul reale (Edwards, Gandini, Forman, 2000).

L'educatore e l'insegnante imparano a conoscere l'orizzonte evolutivo di ogni bambino e del gruppo dei bambini; un adulto in relazione cala il suo intervento nella Zona di Sviluppo Prossimale, ovvero nell'area intermedia tra ciò che i bambini sanno fare e ciò che sono in grado di imparare con una guida (Shaffer, 2006) perché osserva, legge e interpreta i segnali evolutivi dei bambini, li traduce in occasioni di apprendimento, salvaguarda un contesto di sicurezza affettiva e genera interesse, promuove esperienze, garantendone la continuità, facilita le relazioni tra pari, tutelando l'individualità di ciascuno. Gli adulti, e allo stesso modo gli altri bambini, svolgono un vero e proprio ruolo di "scaffolding" o sostegno alla conoscenza (Wood, Bruner, Ross, 1976).

L'osservazione dei bambini sostiene la progettazione e la mediazione della relazione tra pari, è su questo lavoro di analisi che si progettano esperienze di gioco e di apprendimento di gruppo, attraverso la presenza di un adulto attento a sostenere i processi e a rilanciarli per favorire interazioni sociali significative.

5. Autonomie

*"esiste sempre un momento nell'infanzia
quando si aprono le porte
e il futuro entra"
G. Greene*

In un ottica di sezione che accoglie bambini nella fascia 0-6 anni la tematica delle autonomie esige un approfondimento particolare.

Non possiamo parlare di un fare del bambino da solo; di un fare avulso da un contesto e soprattutto libero e avulso dalla presenza di un adulto. Il ruolo dell'adulto si articola su tre livelli, agisce ed opera puntando ad esiti fra loro differenti ma non disgiunti. Il primo livello di intervento è quello che punta a sostenere il processo di personalizzazione del bambino che è il livello *psicologico* del processo formativo. L'altro livello di intervento è quello della socializzazione, che è il livello *sociologico*; infine il terzo livello è quello per cui si porta il bambino ad una prima conoscenza dei codici culturali in cui è immerso e di cui è fatto, lo si introduce ad una primissima lettura e comprensione della propria cultura che è il livello *antropologico* del processo formativo (Caggio, 2006).

La giornata educativa è pensata e progettata da educatori e insegnanti in costante riferimento alle dinamiche relazionali che il bambino e la bambina intrattengono con tre ambiti privilegiati: gli adulti, i pari, l'ambiente (elementi spaziali e oggettuali); essendo il bambino soggetto-oggetto della relazione è sempre implicito l'insieme mente-corpo del bambino, l'unità di riferimento costante. La relazione così intesa fornisce i significati al rapporto educativo per cui educare corrisponde a costruire con i bambini e per il bambino relazioni dinamiche sempre più partecipate e comunicative. La relazione ha come implicito i processi di esplorazione che comprendono le conoscenze (di sé, degli altri e dell'ambiente), le abilità strumentali (aspetti percettivo-motori). Tutto ciò per puntualizzare che la relazione non è esclusivamente da considerarsi come un elemento affettivo-emotivo destrutturato, ma piuttosto un processo complesso di strutturazione dell'identità personale che si esprime in una progressiva conquista di conoscenze e di modi d'essere. Partendo da queste premesse si delinea un itinerario di progressiva acquisizione delle autonomie a partire dalla costruzione del rapporto adulto-bambino e bambino adulto in forma complementare di accettazione e fiducia (Compagnoni, Piaggese, 2003); un itinerario analogo caratterizza il rapporto tra bambino-bambino in cui prevede tuttavia la costruzione di una relazione simmetrica in cui il bambino trova spazi di realizzazione paritaria con gli altri. Analogamente la relazione con l'ambiente è improntata alla conoscenza progressiva degli spazi, delle attività e degli oggetti in funzione di una maggiore possibilità di azione creativa.

I percorsi che conducono i bambini alla costruzione delle autonomie sono percorsi di conoscenza di se stessi, di presa di consapevolezza dei propri bisogni, delle proprie necessità, capacità, limiti e risorse, percorsi sostenuti dalla progettazione di contesti facilitanti e dalla presenza di adulti capaci di osservare, rispondere, promuovere tali processi collocandosi in posizione di ascolto attivo e non in sostituzione. La capacità di un bambino di riconoscere i propri bisogni primari ad esempio, la fame, il sonno, di riconoscersi desideri ed intenzioni, di leggere e tracciare consapevolmente le traiettorie dei propri progetti e delle proprie azioni, passano attraverso esperienze sostenute e guidate da elementi strutturali, spaziali, da cornici temporali e di significato, da codici e regole di comportamento co-costruite, negoziate e condivise all'interno di gruppi che condividono una quotidianità densa di significati, garantiti da adulti partecipi e consapevoli delle modalità in cui i propri interventi educativi trovano posto ed efficacia in tali processi.

Educatori e insegnanti accompagnano e facilitano i bambini nell'apprendimento di abilità strumentali.

Le abilità strumentali si manifestano attraverso comportamenti che permettono al bambino di formalizzare, a livelli diversi e con codici diversi, la complessità delle esperienze vissute. Tali abilità rientrano quindi nell'ampio campo della simbolizzazione e della formalizzazione e concretizzano l'evoluzione degli apprendimenti. Tra le abilità fondamentali:

- manipolative
- grafico-pittoriche
- verbali

- motorio-spaziali

e si possono leggere come:

- a. capacità motoria fine che accoglie la manipolazione e l'attività grafico-pittorica;
- b. capacità grosso motoria che sostiene le attività di orientamento e movimento nello spazio;
- c. sviluppo della comunicazione verbale.

E' proprio l'evoluzione di tali capacità relazionali che permette di determinare gli ambiti entro cui le abilità strumentali si esplicano. Infatti inizialmente si ha da parte del bambino la costruzione di relazione e di comunicazione prevalentemente con l'adulto che lo orienterà secondo un'attenzione individualizzata; si ha poi la costruzione di primi mini-gruppi stabili per la realizzazione di esperienze comunitarie e quindi una relazione preferenziale con i bambini; infine si ha la costruzione della relazione con gli oggetti e con gli spazi.

L'adulto riconosce nei bambini l'acquisizione di nuove autonomie sui molteplici livelli e ne accompagna lo sviluppo, ne sostiene i percorsi di presa di consapevolezza, nonché l'evoluzione delle competenze di riconoscere nell'altro l'identità, le differenze di competenze, intenzioni, progetti, desideri ed emozioni, e rispettarle. Ogni bambino o bambina infatti impara dagli altri ed è fonte di conoscenza ed esperienza per gli altri. I bambini non agiscono da soli sul reale, coordinano le loro azioni con quelle degli altri, elaborano sistemi di coordinazione di azione e arrivano a riprodurli da soli in seguito, mediante l'interazione controllano coordinazioni che permettono loro di partecipare ad azioni sociali più elaborate che, a loro volta, diventano fonti di sviluppo cognitivo. I bambini danno forma al loro stare insieme, alle situazioni in cui si trovano, il loro ambiente. I bambini producono autonomamente cultura. La cultura dei bambini è diversa dalla cultura dell'infanzia prodotta dagli adulti per i bambini (Cocever, 2002). La cultura dei bambini è quella che producono i bambini stessi tra di loro, è un insieme stabile e condiviso di attività e routine, di antefatti, di valori e di interessi costruito e alimentato dai bambini, che non ha come esito un prodotto, bensì un susseguirsi di azioni in una situazione che richiede un gran lavoro mentale e pratico da parte dei bambini coinvolti (Corsaro, 1997; Mauritzen, 1987).

6. La Cura, il Gioco, gli Apprendimenti individuali e di gruppo

“Le relazioni educative che intervengono nella prima infanzia “plasmano” ogni giorno il corpo-mente, facendo diventare invisibile il lungo apprendistato insito nei processi di crescita. Il lavoro quotidiano che le figure educative hanno ad esempio compiuto su di noi durante tale processo e che noi stessi abbiamo compiuto su di noi, ogni giorno, nel tempo, per adattarci, per opporci, per sintonizzarsi, si è trasformato in quel particolare modo di muoverci, di abbracciare, nel gusto per certi spazi e non per altri: si è trasformato via via in capacità inscritte in moduli neuronali cerebrali” (Cavaliere, 2004).

La cura è fondamento dell'esperienza quotidiana del bambino, esperienza del mondo, degli altri, di sé.

La cura *“abita”* costantemente la soglia, il limite, la distanza, fa posto all'altro ma non ne oltrepassa i confini, del corpo, della mente e delle emozioni. Vive nel rispetto e nel riconoscimento delle capacità dell'altro di prendersi cura di sé, si alimenta nella quotidianità della relazione, sospende il giudizio e non cerca leggi o regole ma risposte di senso. La cura nei contesti educativi non si esaurisce nella progettazione e nell'intervento degli adulti nei momenti del pasto, dell'igiene e del sonno, la cura è relazione, esperienza e comunicazione trasversale che riguarda l'intero vissuto del bambino.

La cura del corpo del bambino è cura della mente, corpo e mente si sviluppano insieme, contemporaneamente (Varela, Thomson, Rosch, 1992), come sintesi di processi di maturazione biologica, affettiva, conoscitiva. Il principale strumento di comunicazione ed espressione del bambino nonché dispositivo pedagogico in grado di sostenerne e promuoverne le risorse cognitive, affettive e sociali è il gioco. Il gioco è un'attività che nasce da una spinta interna cui sono fundamentalmente collegati la libertà di scegliere, il fatto che fa bene e che procura piacere (Cocever, 2002). Attraverso il gioco, il bambino conosce e si avvicina alla realtà, ne scopre le leggi, le manipola, le domina, le simbolizza attraverso attività divertenti e gratificanti. Attraverso il gioco il bambino si esprime, proietta all'esterno i propri vissuti personali e familiari, riproducendoli e rivivendoli in forma simbolica. È attraverso il gioco che il bambino entra in contatto con il gruppo, è attraverso il gioco che il bambino sperimenta le sue ricche potenzialità comunicative e di socializzazione. Questo implica la cura delle condizioni che mantengono e alimentano la voglia di fare del bambino: un ambiente calmo, la possibilità di muoversi liberamente, per un tempo abbondante, avendo a disposizione oggetti, materiali, giochi e giocattoli in quantità appropriata al numero dei bambini e la possibilità, da parte dei bambini, di sperimentare queste condizioni liberamente, avviando e realizzando attività di propria iniziativa, secondo il proprio ritmo, decidendone l'inizio e la fine (Cocever, 2002).

La valorizzazione delle competenze relazionali e sociali dei bambini e l'accompagnamento al loro sviluppo e acquisizione attraverso azioni educative consapevoli, come la promozione del comportamento pro-sociale e una buona qualità di programma, capace di creare occasioni di gioco socialmente e intellettualmente attraenti (Musatti, 1995) sono oggetto di attenzione da parte di educatori ed insegnanti. Le esperienze pensate per i bambini all'interno della sezione sperimentale dovrebbero offrire opportunità per sperimentare:

- Dare e ricevere
- Collaborare
- Cura reciproca
- Gestione del conflitto, la cui incidenza dovrebbe risultare attenuata
- Curiosità per l'altro
- Giocarsi più ruoli diversi

Il decentrarsi e guardarsi in un contesto ricco e diversificato rappresenta per i bambini una preziosa occasione per “mettersi nei panni di...”, misurarsi con gli altri, con i loro desideri, pensieri, progetti, emozioni e con se stessi e i propri, nel processo di acquisizione di consapevolezza di sé e del mondo.

I processi attraverso i quali i bambini conoscono e interpretano gli accadimenti del mondo che li circonda rappresentano dimensioni sostenute da contesti in grado di coinvolgerli in situazioni sollecitanti interrogativi, ipotesi e soluzioni di problematiche relative alle domande che scaturiscono dal loro rapportarsi al mondo delle relazioni, degli eventi e degli oggetti. L'apprendimento non è il risultato dell'istruzione, ma di una libera partecipazione ad un ambiente significante (Compagnoni, Piaggese, 1997).

In qualsiasi contesto che sia pensato o si presenti nell'estemporaneità del vissuto, il bambino è portato a farsi domande e a svolgere un ruolo attivo nella costruzione e nell'acquisizione del sapere e del capire. Nella sua esperienza quotidiana il bambino, se guidato da un adulto attento e accogliente, può sperimentare un percorso in grado di costruirsi a partire dall'immediatezza del vissuto per poi assurgere ad apprendimenti che possano essere “rappresentati e manipolati” attraverso mappe di significati interconnessi e simbolizzati con codici anche non convenzionali.

Educatori ed insegnanti perciò, sono portati ad interrogarsi, insieme alle famiglie, sulla natura dei propri interventi educativi e sulla loro efficacia, sugli obiettivi relativi agli apprendimenti dei bambini e sui processi che portano ad essi, sul ruolo e le funzioni degli adulti nell'accompagnare e sostenere i processi di apprendimento dei bambini e sul ruolo e le funzioni dei pari. Nello specifico, l'adulto che si avvicina al bambino e lo sostiene nella sua crescita si interroga sul modo in cui si concretizza il proprio apporto culturale con l'intento di non scadere in un approccio didatticistico o enciclopedico bensì di attivare percorsi di autentico accompagnamento ai tentativi di interpretazione degli accadimenti e di ricerca di senso attivati dai bambini.

Il concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale* accompagna la riflessione, la progettazione e la realizzazione di gesti e prassi educative quotidiane. In un contesto educativo diversificato come la sezione sperimentale, il confronto sul significato e il valore che attribuiamo a tale costrutto diventa fondamentale. La lettura della zona di sviluppo prossimale dei singoli bambini e del gruppo dei bambini orienta educatori ed insegnanti nella ricerca di risorse, strumenti e metodologie di cura ed educazione e di continua riflessione e autovalutazione dell'intervento educativo realizzato dal singolo e dal gruppo educativo di sezione, all'interno di una cornice di continuo confronto e collaborazione.

2.2 Spazi di relazioni e cultura dell'infanzia

“Lo spazio parla e parla anche quando non vogliamo ascoltarlo”

(U.Eco)

Gli spazi nei servizi per l'infanzia rivestono una grande valenza educativa e la loro organizzazione si coniuga a precise scelte pedagogiche incidendo sullo sviluppo dell'identità del bambino, sull'evoluzione delle sue potenzialità e sull'attivazione delle sue risorse.

Il senso della propria identità si costruisce nella relazione con i coetanei, con gli adulti, ma anche con l'ambiente. L'identità sorge e si struttura nell'esperienza sociale e nel rapporto di reciprocità tra sé, gli altri e l'ambiente circostante, in uno spazio e in un tempo determinato.

L'attenzione dedicata alla strutturazione degli spazi si fonda quindi sull'idea che ogni bambino deve potersi sentire accolto, vivere esperienze in autonomia, ritrovare angoli e situazioni pensati per lui, ma da e per lui modificabili. Lo spazio rappresenta una risorsa in sé, un luogo in cui la socializzazione e la creazione di contesti di costruzione sociale della conoscenza diventano elementi centrali della progettazione educativa. Esso può favorire la trasmissione di significati, valori, relazioni e la sua organizzazione, i suoi riferimenti, la possibilità o meno di possederlo, di occuparlo, di conoscerlo e riconoscerlo, di modificarlo, di controllarlo, di interpretarlo, di attraversarlo, di percorrerlo, sono tutte esperienze che comunicano al bambino qualcosa di molto importante per la sua crescita, per l'organizzazione delle sue conoscenze e della rappresentazione di sé.

Lo spazio delle sezioni sperimentali 0/6 si connota come spazio della socialità per un gran numero di bambini e adulti portatori di differenze e peculiarità, uno spazio pensato per rispondere a tali differenze, valorizzarle, uno spazio in cui ogni bambino, insieme agli adulti che se ne prendono cura, possa ri-trovare e ri-conoscersi. Esso diventa contenitore e contenuto capace di veicolare messaggi e informazioni su coloro che lo abitano in modo flessibile e modificabile nel tempo, coerentemente con gli interessi, lo sviluppo e la spinta esplorativa dei bambini.

L'occasione rappresentata dall'altro, in particolare dell'altro di età differente, sembra venire ripresa nell'evoluzione degli spazi, creando possibilità di gioco, di conoscenza, di apprendimento, di intimità dove gli elementi di una socializzazione progressiva vengono in qualche modo modulati dagli ambienti.

Una progettazione mirata e intenzionale degli ambienti, calibrata sulle risorse, i bisogni e le competenze dei bambini, può quindi rappresentare un fondamentale alleato nel lavoro di educatori e insegnanti che assumono la funzione di organizzatori di esperienze, mediatori tra i bambini e il mondo che li circonda, creatori di situazioni in cui il bambino si senta protetto, sicuro e incoraggiato a proseguire l'esperienza.

La progettazione e organizzazione dello spazio educativo 0/6 fa riferimento ad alcuni criteri (Gariboldi, 2007):

- differenziazione dell'ambiente nello spazio sezione (articolazione in zone che hanno una specifica valenza educativa e affettiva, è dimostrato che un ambiente psicologico più differenziato favorisce un funzionamento psicologico più differenziato);
- qualità fisiognomiche e simboliche (le qualità fisiognomiche dell'ambiente, come la forma degli spazi, i materiali e i colori, possono influenzare in misura consistente l'ambiente psicologico del

bambino, così anche le qualità simboliche dello spazio, come i significati che possono essere trasmessi da un'organizzazione di spazi e materiali che le ricadute simbolico-affettive degli stessi, possono esercitare un influsso significativo sul modo di percepire l'ambiente);

- intimità (la creazione di spazi privati, capaci di incentivare il gioco appartato, luoghi sicuri, dove possano ritrovarsi fuori dal controllo degli adulti facilita l'intensità di relazioni, gli scambi comunicativi e cimenta quel senso di calda condivisione con il coetaneo che aiuta i bambini a capirsi e quindi a giocare meglio insieme. Offre inoltre ai bambini, la possibilità di sottrarsi temporaneamente ad un ambiente sociale diffuso);
- costanza, stabilità, continuità (rappresentano criteri particolarmente significativi, componenti ambientali che possono influenzare la costruzione dell'identità del bambino, la sua sicurezza emotiva e la capacità di essere autonomo. Secondo la prospettiva ecologica infatti, l'autonomia risulta dalla struttura ricorsiva del sistema (Bateson, 1979), ossia dalla capacità del bambino di riconoscere il sistema socio-ambientale in cui è inserito);
- ambiente proprio (si riferisce alla creazione di un ambiente che sia sentito proprio dai bambini, cioè un ambiente sufficientemente personalizzato e alla cui caratterizzazione e trasformazione possono partecipare e contribuire i bambini stessi).

La progettazione degli spazi porta alla strutturazione e predisposizione di ambienti che non soltanto mostrano di avere un'idea di bambino, ma la comunicano all'esterno. Contesti che offrono materiali e arredi corretti, caldi, non spersonalizzati ma nemmeno troppo individualizzati, spazi per la comunità, non intesa come istituzione ma come gruppo, in cui non solo ciascuno col proprio gusto singolo, ma tutti si devono ritrovare.

Spazi *belli-colti-raffinati*, quindi, non nel senso di costosi, né lussuosi o "firmati", ma testimoni evidenti di una riflessione colta e intelligente, con cui si rimanda all'esterno un'idea di bambino, spazi e arredi che parlano e fanno cultura sull'infanzia. È importante che ci siano anche spazi per la documentazione — cioè del trasformare in memoria e in cultura, quello che si fa con i bambini — una documentazione che non deve invecchiare e ingiallire alle pareti, ma che culturalmente si rinnova. Spazio come contenitore efficace ed esteticamente valido per la documentazione, anche come elemento che può recuperare in un equilibrio corretto la cultura locale, quotidiana, di quel momento e di quel luogo, degli operatori e delle famiglie (S. Mantovani).

Uno spazio, quello delle sezioni sperimentali, che si costruisce, si struttura e si destruttura in rapporto alla crescita, agli interessi, ai vissuti di quei bambini e di quegli adulti che hanno la possibilità di deporvi, stratificandole, le loro esperienze emotive e formative.

Galimberti afferma che: "...abitare non è conoscere, è sentirsi a casa, ospitati da uno spazio che non ci ignora, tra cose che dicono il nostro vissuto, tra volti che non c'è bisogno di riconoscere perché nel loro

sguardo ci sono le tracce dell'ultimo congedo. Abitare è sapere dove deporre l'abito, dove sedere alla mensa, dove incontrare l'altro, dove dire è udire, rispondere è cor-rispondere. Abitare è trasfigurare le cose, è caricarle di sensi che trascendono la loro pura oggettività, è sottrarle all'anonimia, per restituirle ai nostri gesti 'abituati' che consentono al nostro corpo di sentirsi tra le sue cose presso di sé".

2.3 I tempi: la giornata educativa nel servizio sperimentale

"L'esperienza scolastica per un bambino è una successione di contesti organizzati intenzionalmente, che egli rivive ogni giorno, scoprendone e apprendendone significati"

(E. Compagnoni).

2.3.1 Routine, rituali e giornata educativa

Le attività di cura del bambino si definiscono routine. Esse non hanno solo a che fare con la soddisfazione di bisogni primari, rappresentano potenti occasioni di comunicazione e relazione tra adulti e bambini e tra pari, nonché opportunità per accompagnare e orientare i bambini verso la conquista delle autonomie, la costruzione di un'immagine positiva di sé, uno sviluppo armonico. "La prima forma di *"socializzazione"* e il progressivo inserimento nel mondo, consiste nel cominciare a governare la struttura di base della quotidianità, le routine, che consentono di potersi anticipare e prevedere un'azione, di conoscerla attraverso la familiarità, di dividerne progressivamente il significato e quindi di poterla controllare" (Emiliani, 2002). Quando le routine acquisiscono per un gruppo un particolare significato affettivo e simbolico possono definirsi rituali. L'efficacia di routine e rituali nell'accompagnamento e promozione della crescita del bambino è subordinata al fatto che entrambi siano espressione di un accordo e negoziazione tra bambini e adulti, modulate e adattate dunque ai diversi contesti di crescita. Tale complessità richiede a educatori e insegnanti una professionalità forte nella progettazione delle routine e della giornata educativa in modo flessibile e modulato, nella consapevolezza della funzione e del significato di routine e rituali, nelle competenze di negoziazione insieme ai bambini, nel rispetto delle individualità e del gruppo.

La scansione dei tempi della giornata educativa rappresenta un elemento dell'organizzazione che caratterizza fortemente l'esperienza educativa del bambino nei servizi educativi, producendo ricadute formative sul suo modo di intendere il tempo e sullo sviluppo della capacità di comprensione della durata, simultaneità e successione degli eventi.

L'articolazione della giornata educativa in una *struttura ricorsiva* risulta fondamentale per permettere al bambino di organizzare gli eventi quotidiani e per elaborare gradualmente nozioni temporali complesse.

Tempo istituzionale e tempo psicologico infantile devono rapportarsi e accostarsi in modo non eccessivamente forzato, consentendo al bambino di adeguare e adattare progressivamente i suoi tempi individuali ai tempi sociali definiti dall'istituzione.

I principi in base ai quali viene strutturato il tempo della giornata educativa sono (Gariboldi, 2007):

- *la struttura ricorsiva*, che facilita l'identificazione dei significati delle esperienze da parte del bambino e quindi sostiene la progressiva conquista dell'autonomia in quanto il bambino, vivendo uno spazio-tempo contrassegnato da azioni richieste e sollecitate, ne apprende la struttura di svolgimento e, nella misura in cui ne coglie più profondamente il significato e lo scopo, la interpreta con autonomia crescente (*Routine e rituali orientano i bambini ma possono condurre educatori e insegnanti al rischio della semplificazione della complessità dell'esperienza, abitudine, perdita di senso*);
- *la flessibilità*, ossia il grado di adattabilità della giornata ai ritmi e ai tempi individuali infantili;
- *la continuità*, intesa come connessione di senso e significato che si può instaurare tra le diverse esperienze quotidiane.

La strutturazione della giornata educativa nelle sezioni sperimentali prevede un'attenta progettazione di elementi quali i tempi, i ritmi e le attività (proposte dagli adulti o dai bambini), partendo dall'osservazione e dalla conoscenza di:

- Lo sviluppo globale dei bambini (emotivo, cognitivo, relazionale, sociale) e rispetto dei ritmi e dei bisogni fisici e psicologici;
- Le diverse età dei bambini;
- Le individualità;

e ponendosi obiettivi relativi a:

- L'accompagnamento e la promozione delle relazioni e della socialità;
- La promozione, facilitazione e stabilizzazione delle autonomie;
- Il rispetto dei bisogni di intimità e solitudine;
- La risposta ai bisogni di gioco, esplorazione e apprendimento.

2.4 Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro: osservazione, progettazione e collegialità

Progettazione educativa e osservazione sono indissolubilmente legate da una relazione circolare. Essa rappresenta sia il momento fondante dell'azione educativa che il primo passo di un attento lavoro di riflessione, ricerca, progettazione.

L'osservazione non corrisponde solamente ad una tecnica o strategia a disposizione dell'educatore e dell'insegnante bensì consiste in un atteggiamento costante e continuativo che guida il lavoro educativo quotidiano con i bambini orientando educatori e insegnanti nel panorama delle innumerevoli scelte, tracce e percorsi che si co-costruiscono nella relazione con i bambini. L'osservazione nei servizi educativi coincide

con l'origine della progettualità educativa quotidiana a medio e lungo termine e con il principale strumento di verifica in itinere dei percorsi progettuali intrapresi con il bambino e i gruppi di bambini.

Osservare significa "guardare" e "ascoltare", significa "stare nella relazione", sintonizzarsi emotivamente con il bambino, sapersi decentrare e garantirsi quella distanza che consente di non lasciarsi trascinare dall'intensità che l'empatia e il "fare da specchio" ai bambini possono generare, significa farsi guidare da una curiosità viva ed attenta, lasciarsi sorprendere ed accogliere l'imprevisto, portatore di nuovi sguardi sul bambino e sulle relazioni e su di sé in relazione con l'altro. L'osservazione è un processo in cui ciò che è osservato non rappresenta un dato isolato ma un elemento che si connette ricorsivamente ad altri e al contesto dell'osservazione stessa. Attraverso l'osservazione l'educatore mantiene il proprio sguardo curioso e costantemente creativo e creatore di domande, interrogativi, connessioni rispetto ai diversi livelli dell'esperienza del bambino, alla relazione tra sé e il bambino e il gruppo dei bambini, al proprio ruolo e al proprio agire quotidiano nel contesto educativo. Osservare significa inoltre tollerare di non sapere, sviluppare la capacità di non affidarsi a risposte e soluzioni affrettate, sapersi concedere il tempo dell'incertezza, di una riflessione attraversata da dubbi ed interrogativi potenzialmente generatrice di intuizioni e nuove consapevolezze. L'osservazione attraversa i pensieri, le premesse, le esperienze, lo sguardo di chi osserva, ma si tutela dai rischi di parzialità, autoreferenzialità e personalismo attraverso l'intreccio con gli sguardi delle colleghe educatrici e del coordinatore pedagogico nei gruppi di lavoro. La dimensione collegiale offre, attraverso il dialogo e il confronto, opportunità di oggettivazione di quanto osservato dai singoli educatori ed insegnanti. Il gruppo di lavoro si definisce come contenitore di pensieri ed emozioni che attraversano quotidianamente il lavoro con i bambini, il luogo in cui le osservazioni possono assumere caratteristiche intersoggettive. Le sezioni sperimentali portano, nei gruppi educativi delle strutture in cui sono inserite, nuovi sguardi e nuovi orizzonti sull'infanzia, l'esperienza e la crescita dei bambini, sul valore delle relazioni tra pari e sulla socialità nella prima infanzia, sulle opportunità di apprendimenti di natura cognitiva, emotiva e relazionale, sguardi portati da professionalità (educatori e insegnanti, coordinatori pedagogici di Nido e Scuola dell'Infanzia) in quotidiano e continuo confronto, messa in discussione, continuità e discontinuità. Osservazioni ripetute, condivise, discusse, punti di vista messi a confronto, consentono di cogliere e costruire insieme sguardi e narrazioni complesse, colorate e sfaccettate, capaci di restituire ai bambini e a coloro che se ne prendono cura tutta la complessità e la ricchezza dello stare in relazione, senza confondere e perdere di vista gli obiettivi del lavoro educativo, la professionalità della cura e dell'educazione.

La documentazione, infine, rappresenta un elemento fondamentale trasversale ad ogni percorso progettuale e osservativo. Essa accompagna e lascia traccia delle riflessioni e delle pratiche attraverso le quali il percorso progettuale si realizza, tramite l'esplicitazione scritta delle intenzioni e dei passaggi progettuali e la raccolta di materiali realizzati, costruiti o utilizzati al fine della realizzazione del progetto. Ricostruisce il processo, lo esplicita, lo rende accessibile, visibile e leggibile agli occhi dei protagonisti e a

quelli di possibili osservatori esterni. Restituisce i percorsi realizzati ai bambini, alle famiglie, al personale delle strutture, al coordinamento, ai responsabili del Servizio e alla città. Rende pubblico e trasparente l'operato dei servizi per l'infanzia e contribuisce alla diffusione dei saperi in essi costruiti promuovendo la cultura dell'infanzia e della genitorialità.

2.5 Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e rapporti con il territorio

E' importante mettersi dal punto di vista del genitore: le famiglie scelgono il nido o la scuola d'infanzia e la responsabilità dei servizi è di permettere loro di costruire la fiducia. Il genitore che arriva pensa a qualcosa di indefinito che ancora non conosce bene: ecco allora l'importanza della sensibilità dell'accogliere, da qui l'utilizzo dell'ascolto e dell'empatia come buone pratiche, come stile educativo del gruppo di lavoro...la strategia di educatori e insegnanti è farsi delle domande, pur non avendo delle risposte certe fin dall'inizio perché queste si costruiscono affrontando la relazione in tutte le sue dinamiche (Nasuti, Morini, Calestani, 2008).

L'ingresso di un bambino nei servizi per l'infanzia rappresenta per le famiglie una preziosa occasione di inclusione all'interno di un contesto interpersonale, istituzionale e sociale. I servizi per l'infanzia, e le sezioni sperimentali, rappresentano luogo di accoglienza non solamente dei bambini ma anche di coloro che se ne prendono cura, costituiscono uno spazio all'interno del quale le famiglie, sostantivo utilizzato oggi al plurale in relazione alla molteplicità delle forme che la famiglia può assumere e complessità dei processi da cui sono attraversate (Fruggeri, 1997), possono trovare pieno riconoscimento delle proprie risorse, competenze, esperienza, occasioni di confronto e condivisione con professionisti dell'educazione e altre famiglie, ascolto e accompagnamento alla genitorialità e allo straordinario ma difficile percorso di crescita di genitori e figli.

L'accoglienza delle famiglie costituisce contemporaneamente un processo di reciproca conoscenza e graduale affidamento che si sviluppa nel tempo e nelle relazioni, e un insieme di "buone pratiche" maturate e co-costruite da educatori, insegnanti e famiglie nella storia dei servizi di Nido e Scuola dell'infanzia, costantemente ri-significate nel tempo e finalizzate ad accompagnare, sostenere e facilitare tali processi. Le sezioni sperimentali si avvalgono delle esperienze e professionalità maturate da educatori, insegnanti e coordinamenti pedagogici nell'accoglienza, comunicazione, co-costruzione di relazioni, ascolto e accompagnamento alla genitorialità delle famiglie che hanno scelto di condividere il percorso educativo dei propri figli nelle sezioni 0/6.

All'interno della prospettiva dell'offerta delle sezioni sperimentali si può presumere che i genitori portino aspettative inedite e che compito degli educatori, insegnanti, coordinatori sia cercare di comprenderle per porle in dialogo con l'idea di servizio che alimenta il presente progetto e capire intorno a quali "zone" di incontro possa realizzarsi un dialogo e un confronto che si configuri come autenticamente interculturale.

Se tale presupposto si realizza, allora educatori, insegnanti, genitori e bambini possono dare luogo ad una co-costruzione dell'esperienza di vita nel servizio educativo, culturalmente significativa per la formazione della personalità del bambino, per la costruzione delle sue conoscenze, per lo sviluppo delle sue competenze e capacità. In questo procedere insieme si coltiva inoltre un apprendimento a collaborare, a comunicare, a impegnarsi creativamente per condividere visioni positive. Per questo la scommessa si basa anche su una cornice metodologica che prevede non solo scambi comunicativi di tipo informativo, quanto una diversa impostazione culturale delle relazioni sociali tra le due istituzioni, servizio e famiglia, che si possono così sentire corresponsabili nella tessitura di un progetto educativo nel quale entrambe possano co-evolvere nella direzione di un obiettivo comune: "le famiglie, che rappresentano il contesto più influente per lo sviluppo dei bambini, pur nella loro diversità, sono sempre portatrici di risorse che possono essere valorizzate, sostenute e condivise nella scuola, per consentire di creare una rete solida di scambi e di responsabilità comuni" ("Indicazioni per il curriculum, 2012").

E' secondo questi presupposti che la collaborazione e partecipazione delle famiglie si realizza attraverso momenti istituzionali e momenti più informali, la cui prerogativa fondamentale è quella di rappresentare punti di riferimento flessibili e modulabili a partire dall'osservazione del contesto ed efficaci se concordate e negoziate con le famiglie stesse.

Le pratiche di accoglienza delle famiglie e accompagnamento alla genitorialità sono identificabili in:

- giornate aperte alle famiglie: in occasione dell'apertura del bando delle iscrizioni per l'anno scolastico successivo le famiglie interessate sono invitate a visitare le strutture;
- assemblea di inizio anno: poco prima dell'apertura dei servizi all'utenza tutte le famiglie dei bambini che frequenteranno le sezioni sperimentali sono invitate ad una prima occasione di incontro presso il nido finalizzata alla reciproca conoscenza, alla presentazione del Servizio, della struttura, dei punti di riferimento fondamentali della progettualità pedagogica, delle informazioni principali riguardanti l'organizzazione, nonché l'accoglienza di domande e curiosità, ed infine la progettazione concordata dell'inizio dei percorsi di inserimento/ambientamento dei bambini;
- accoglienza di bambini e famiglie: l'inserimento/ambientamento è il processo graduale che accompagna l'ingresso dei bambini nelle sezioni sperimentali e il progressivo costruirsi di una relazione di fiducia e collaborazione tra educatori, insegnanti e famiglie. È un processo di conoscenza reciproca che si realizza attraverso il dialogo, la comunicazione quotidiana, l'ascolto e l'accoglienza delle rispettive esperienze, premesse e riferimenti sull'educazione e la cura dei bambini e il vivere in collettività finalizzato alla costruzione di una co-responsabilità educativa. I tempi dell'inserimento/ambientamento non sono stabiliti a priori dai gruppi educativi di sezione bensì calibrati sulle risorse, le competenze e le necessità dei singoli bambini in rapporto a caratteristiche individuali quali ad esempio l'età, eventuali precedenti esperienze di frequenza di servizi educativi, tempi di ambientamento al nuovo contesto ecc.;

- colloquio: il colloquio è un contenitore che garantisce alle famiglie, in qualsiasi momento dell'anno, un ascolto individualizzato, la possibilità di confrontarsi con educatori e insegnanti sui percorsi dei propri figli nelle sezioni 0/6 e condividere eventuali difficoltà, preoccupazioni o interrogativi sullo sviluppo, la crescita e l'educazione dei propri bambini. La conduzione del colloquio avviene in modo non direttivo;
- incontri di sezione: gli incontri di sezione sono occasioni di incontro e confronto tra educatori, insegnanti e famiglie, e tra famiglie che condividono i percorsi di crescita dei propri bambini all'interno di una collettività. Rappresentano inoltre opportunità di etero ed autovalutazione del lavoro educativo con i bambini e delle progettualità trasversali alle sezioni sperimentali da parte degli educatori;
- incontri a tema: occasioni per confrontarsi su specifiche tematiche relative alla cura e all'educazione dei bambini. Condotti da educatori e insegnanti o dal coordinatore pedagogico;
- laboratori di giochi e parole: sono opportunità di partecipazione alla vita dei servizi educativi rivolte alle famiglie e ai bambini. Rappresentano spazi di condivisione e di esperienze di gioco con il proprio bambino, modi informali di stare insieme che agevolano e promuovono il confronto e il dialogo tra educatori, insegnanti e famiglie e tra famiglie;
- merende e feste: occasioni informali per ritrovare il piacere di stare insieme, conoscersi, realizzare qualcosa per i propri bambini e per la collettività di cui si è parte;
- occasioni di incontro tra famiglie negli spazi dei Nidi: sono occasioni di incontro negli spazi comuni interni ed esterni alle strutture, saloni e giardini ad esempio, nelle quali le famiglie possono sperimentare momenti di autogestione degli spazi e del tempo insieme ai propri bambini;
- consiglio di nido: è l'organo rappresentativo di ciascun nido d'infanzia costituito da una rappresentanza di genitori, educatori e insegnanti per ciascuna sezione, e il coordinatore pedagogico. Ha funzione propositiva di iniziative culturali ed educative, momenti quali feste e laboratori, dei rapporti con le istituzioni e gli organismi decentrati sul territorio;

I servizi di nido-scuola sperimentali, così come tutti i servizi per l'infanzia, si inseriscono in una fitta rete di rapporti con Enti e Istituzioni presenti sul territorio e non solo:

- I servizi di Scuola dell'Infanzia a gestione Comunale e Statale, per la promozione di percorsi a sostegno della continuità tra le esperienze educative offerte ai bambini della città. La collaborazione con la S.O. Scuole dell'Infanzia del Comune di Parma è a fondamento dell'esperienza delle sezioni sperimentali, dalla fase di formazione del personale, alla progettazione, alla realizzazione e verifica dei percorsi;
- AUSL, Pediatria di Comunità e Servizio di Neuropsichiatria Infantile, con le quali collabora in direzione dell'integrazione dei bimbi con Bisogni Educativi Speciali, per la tutela e la cura della

salute dei bambini, per il rispetto delle Norme Sanitarie (I Servizi di Nido d'Infanzia del Comune e della Provincia di Parma, dall'anno scolastico 2013/2014 rientrano nell'Accordo di Programma Provinciale per il Coordinamento e l'Integrazione dei Servizi di cui alla Legge n. 104/1992);

- Servizi e uffici del Comune di Parma, come ad esempio l'Agenzia Disabili e i Servizi Sociali, al fine di agevolare, facilitare e tutelare l'esperienza dei bambini e delle famiglie in condizioni di svantaggio frequentanti le strutture;
- I Servizi gestiti dal privato convenzionato e da Parmainfanzia che hanno inaugurato esperienze di sezioni miste 0/6 anni, al fine di condividere percorsi di riflessione e confronto tra educatori, insegnanti e coordinamenti pedagogici, promuovendo occasioni e momenti di auto ed etero valutazione del lavoro educativo quotidiano con i bambini frequentanti le sezioni sperimentali;
- Università degli Studi della città di Parma, Reggio Emilia, Milano e di altre città sul territorio nazionale, attraverso la promozione, la collaborazione e l'accoglienza di progetti ed esperienze di ricerca e ricerca-formazione rivolte al personale educatore, insegnante e coordinatori pedagogici, nonché l'inserimento e il tutoring di studenti universitari impegnati in percorsi di tirocinio presso le strutture delle sezioni sperimentali;
- ISTC-CNR di Roma, supervisione e consulenza rivolte al personale educatore e insegnante e ai coordinatori pedagogici per la redazione del Diario di Sezione e del Dossier del Nido e dunque finalizzate alla realizzazione di efficaci percorsi di autovalutazione da parte del personale.

2.6 Progettazione, documentazione e valutazione della qualità

*“Osservazione e progettazione possono essere concepiti
sia come momenti separati di un percorso educativo,
ma anche come processi sempre attivi ed in continua interazione tra loro nella quotidianità...
l'osservazione del bambino condotta dal personale educativo si configura come
un'attività che, da un lato, rileva e valuta le acquisizioni evolutive, ma, dall'altro,
contemporaneamente le promuove, poiché consente l'organizzazione e la messa a punto di interventi
educativi finalizzati a favorire lo sviluppo dei piccoli”*

A. Cigala, P. Corsano

Progettazione, documentazione e valutazione rappresentano la cornice all'interno della quale ogni processo all'interno dei servizi per la prima infanzia avviene o dovrebbe avvenire. Non si tratta solo di metodi e strumenti di lavoro, quanto di un approccio alla gestione organizzativa ed educativa del servizio. È il pensiero progettuale di cui parla Cigala, un pensiero che porta a progettare a spirale a partire dai contesti di lavoro in modo da migliorarli e favorirne l'evoluzione.

Il contesto educativo interroga quotidianamente educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici ed operatori e richiede risposte pensate, guidate da curiosità, da ipotesi realizzate nel tempo, documentate, verificate e valutate.

Il tempo è una variabile fondamentale: il tempo dell'osservazione, dell'incertezza, del confronto e della riflessione garantisce agli adulti che si occupano dei bambini opportunità di comprensione, elaborazione di ipotesi e possibili percorsi di lavoro a breve e lungo termine. Progettare significa accettare rischi, incertezze ed errori, una strategia tipica del modo di procedere del bambino e di ogni autentico atto di conoscenza, creatività e creazione (Rinaldi, 2004).

Documentazione e valutazione sono parte integrante del processo di progettazione: il progetto è la cornice all'interno della quale documentazione e valutazione definiscono tappe, tempi, soggetti (chi documenta, chi valuta, quando, come). La documentazione è una raccolta selezionata di dati sui processi di crescita e apprendimento dei bambini, ha una forte componente descrittiva ed è una fonte di autovalutazione e valutazione. Documentare *in itinere*, in particolare, apre finestre di conoscenza, consapevolezza e cambiamento del pensiero sui processi educativi in atto, la memoria del percorso diventa indispensabile per garantire la continuità del percorso educativo con i bambini e le famiglie. Il progettare infatti si concepisce all'interno di un circolo generativo che dall'osservazione si codifica in un testo "documentativo" per divenire strumento riflessivo e autoriflessivo, in grado di orientare e riorientare il percorso pedagogico. La prima funzione metodologica della documentazione è quella di creare contesti partecipati e autoriflessivi, all'interno del quale il gruppo educativo si interroga sulle proprie prassi educative quotidiane, riflette sulla ricaduta formativa delle proposte e sulla sua relazione con il contesto educativo, ricostruisce le tappe di apprendimento dei bambini che si snodano a partire dall'esperienza vissuta del bambino per arrivare alla sua codifica nel processo di apprendimento. Nello stesso tempo questo percorso di ricostruzione dell'esperienza del bambino diviene "memoria": memorie di bambini che, nell'esperienza educativa, ricercano il senso del loro esserci; in questa accezione si può parlare del valore della documentazione come memoria: individuale e collettiva. Un ulteriore valore della documentazione è legato alla sua funzione socializzante: la documentazione rende visibili pensieri, percorsi, processi alle famiglie e alla comunità di appartenenza. In questo senso il servizio educativo diviene istituzione che testimonia valori e pensieri, oltre alla cultura dei bambini.

Il percorso di verifica e valutazione ha l'obiettivo di raccogliere in itinere gli esiti dei percorsi progettuali in atto e riprogettare, modificare, rivedere le traiettorie del lavoro quotidiano con bambini e famiglie in ottica di promozione e miglioramento della qualità del lavoro educativo, di formazione e crescita professionale del personale. Il processo di valutazione e autovalutazione è a tutti gli effetti formazione in servizio. Il percorso valutativo che si intende attivare non si propone esclusivamente come esercizio di monitoraggio e controllo della qualità, ma desidera essere strumento di promozione, di crescita professionale allo scopo di sostenere il processo di qualificazione permanente dei servizi educativi per la prima infanzia.

Nello specifico la valutazione che si intende realizzare è un tipo di valutazione che ricerca il coinvolgimento attivo degli attori coinvolti nel processo di valutazione (Bondioli, 2004). La ricaduta formativa si produce sugli attori implicati nel processo valutativo, producendo ricadute dirette rispetto alla consapevolezza e migliore definizione degli obiettivi e a rivederli in un'ottica cooperativa. Quindi valutazione formativa nel senso che "educa e trasforma i soggetti che vi si impegnano fornendo loro strumenti per l'assunzione di consapevolezza, autodeterminazione, senso di responsabilità, capacità professionali. (Bondioli 2004). In questa accezione la documentazione pedagogica, assieme all'osservazione, rappresenta un importante strumento di supporto al gruppo educativo.

La Struttura Operativa Nidi d'Infanzia del Comune di Parma utilizza come strumento di autovalutazione della qualità del nido il *Dossier del nido*, proposto dall'Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione – CNR e adattato al contesto specifico dei nidi del Comune di Parma attraverso un intenso lavoro di confronto sui valori, i contenuti pedagogici e le pratiche educative quotidiane da parte di educatori, operatori e coordinamento pedagogico. Questo strumento, centrato sull'analisi e la valutazione dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia, raccoglie una documentazione scritta sui diversi elementi che compongono la qualità di un nido: elementi strutturali, organizzativi, e più strettamente educativi. Nel *Dossier* il personale (coordinatori pedagogici, educatori, insegnanti e operatori d'infanzia) sono chiamati a documentare, in maniera continuativa e sistematica, la loro progettazione, a realizzare una documentazione sui diversi aspetti del funzionamento del servizio e dell'esperienza offerta ai bambini e alle loro famiglie e ad esprimere giudizi articolati ed argomentati sulla congruenza tra quanto risulta da questa analisi e gli obiettivi definiti nel Progetto Pedagogico-organizzativo del Servizio.

Il *Dossier* prevede la redazione di un diario settimanale, il *Diario di Sezione*, da parte degli educatori di ogni sezione, per favorire la lettura intersoggettiva delle osservazioni degli educatori, per ricostruire i percorsi progettuali realizzati e per impostarne la valutazione.

Il *Dossier* è uno strumento *in progress* che mira a documentare la qualità del processo educativo che si realizza nel nido, ad analizzarne gli elementi di continuità e di cambiamento, e a valutarne, attraverso l'argomentazione, la direzione e l'evoluzione.

Questa attività di valutazione ha il duplice obiettivo di favorire lo sviluppo di pratiche riflessive da parte di tutti i protagonisti del processo educativo e di indurre un miglioramento della qualità dei servizi per l'infanzia.

Altro strumento fondamentale per la valutazione e l'autovalutazione della qualità del servizio è rappresentato dal questionario di *customer satisfaction*, che viene consegnato annualmente alle famiglie, i cui risultati vengono rielaborati e condivisi successivamente con il personale.

Il sistema di autovalutazione costituito dalla redazione, da parte del personale educatore e insegnante, del *Dossier del Nido* e del *Diario di sezione* rappresenta lo strumento adottato all'interno delle sezioni

sperimentali, in collaborazione e coerentemente con il lavoro di progettazione, documentazione e valutazione del lavoro educativo adottato e realizzato dal personale delle strutture di cui le sezioni sperimentali fanno parte. L'efficacia di tali strumenti richiede infatti il presupposto fondamentale della collegialità sia nella fase di redazione che verifica dei processi educativi progettati e descritti. È nel confronto all'interno del gruppo di lavoro, e nella mediazione e accompagnamento del coordinatore pedagogico di riferimento, che gli strumenti trovano piena realizzazione.

*La cultura dei bambini è una cultura coraggiosa e ottimista,
capace di grandi stupori e di grandi incontri,
di tempi dilatati, di ardite esplorazioni teoriche e concrete e,
se si riescono a realizzare dei luoghi coerenti con questo,
ciò può essere di arricchimento non solo per i bambini,
ma per l'intera comunità*

S. Mantovani

Bibliografia

- BATESON G. (1976) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BATESON G. (1979) *Mente e Natura*, Adelphi, Milano.
- BELLATALLA L., GENOVESI G. (2006) *Storia della Pedagogia*, Mondadori, Milano.
- BAUMAN Z. (2003) *Modernità liquida*, Laterza, Roma.
- BINELLI A., CASSI B., DEL PRATO A., SIVIERO S. (2007) *L'ottovolante. Il gioco dell'infinito*, Unicopli, Milano.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (2004) a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa*, Junior, Bergamo.
- BONDIOLI A., NIGITO G. (2008) *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*, Junior, Bergamo.
- CAGGIO F. (2006) "Il fare delle educatrici e il fare del bambino", in *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*, Junior, Bergamo.
- CAVALIERE S. (2004) *Sul piacere e sul dolore. Sintomi della mancanza di felicità*, Derive Approdi.
- S. MANTOVANI, CALIDONI P. (2008) a cura di, *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*, Centro Studi per l'Infanzia e l'Adolescenza Parma Infanzia, Erickson, Trento.
- CIGALA A. (2007) *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*, Junior, Bergamo.
- COCEVER E. (2002) "Bambini e bambine al nido", in *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Carocci, Roma.
- COLOMBO G., COCEVER E., BIANCHI L. (2004) *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma.
- COMPAGNONI E. (1993) *Osservazione, relazione e programmazione nella scuola dell'infanzia*, Assessorato alla pubblica istruzione, Comune di Parma, Nicola Milano Esperienze.
- COMPAGNONI E., PIAGGESI B., (2003) *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia, Indicazioni teoriche e di ricerca-azione per organizzare la giornata scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- COMPAGNONI E., GHIO G., MALPELI G. (2006) *Nuovi contesti di apprendimento nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- CORSARO W.A. (1997) *The Sociology of Childhood*, Pine Forge, Thousand Oaks, (CA).
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (2000) *I cento linguaggi dei bambini. L'Approccio di Reggio Emilia nell'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- EMILIANI F. (2002) a cura di, *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Carocci, Roma.
- FRUGGERI L. (1997) *Famiglie*, Carocci, Roma.
- FRUGGERI L. (2005) *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Carocci, Roma.
- GALARDINI A. L. (2012) *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma.
- GARIBOLDI A. (2007) *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- GIGLIOLI P.P. (1990) *Rituale Interazione Vita Quotidiana*, Clueb Bologna.

- GIOVANNINI D. (2012) "I bambini tra loro: la vita di gruppo nel nido", in *Per una pedagogia del nido*, Guerini, Milano.
- GIUDICI C., KRECHEVSKY M., RINALDI C. (2009) *Rendere visibile l'apprendimento, bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children.
- HALL E.T. (1986) *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.
- HALL E.T. (1976) *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano.
- MANGHI S. (2005) *Apprendere attraverso l'altro. La sfida relazionale ai saperi della cura*, "Animazione sociale", n.12, pp. 13-23.
- MANGHI S. (2007) "Culture in gioco", Prefazione a Binelli A., Cassi B., Del Prato A., Siviero S. *L'ottovolante. Il gioco dell'infinito*, Unicopli, Milano.
- MANTOVANI S., CALIDONI P. (2008) *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*, Erikson, Milano.
- MANUZZI P. (2005) "Una relazione educativa "corpo a corpo" ", in *Per una pedagogia del nido*, Guerini, Milano.
- MANUZZI P., GIGLI A. (2005) *Per una pedagogia del nido*, Guerini, Milano.
- MAURITZEN F. (1987) *Cultura dell'infanzia, cultura del gioco dei bambini*, testo a circolazione interna, Istituto Regionale Per l'Apprendimento, Bologna.
- MUSATTI T., MAYERS S. (1995) *La ricerca e la qualità del contesto educativo*, in Galardini, Giovannini, Mayer, Musatti.
- RUTTER M., RUTTER M. (1995) *L'arco della vita. Discontinuità, continuità e crisi nello sviluppo*, Giunti, Firenze.
- SHAFFER H.R. (1996) *Lo sviluppo sociale*, Cortina Editore, Milano.
- SHAFFER H.R. (2006) *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*, Cortina Editore, Milano.
- SCHON D. (1999) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- STERN D. (1987) *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- TERZI N. (2006) a cura di, *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*, Junior, Bergamo.
- TERZI N., CANTARELLI L., BERZIGA G., BATTAGLIOLI B. (1997) *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*. Atti del Convegno, Parma 14/15 novembre 1996, Junior, Bergamo.
- VARELA F., THOMSON E., ROSCH E. (1992) *La via di mezzo della coscienza*, Feltrinelli, Milano.
- VYGOTSKIJ L.S. (1934) *Pensiero e Linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D. (1971) *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio Ubaldini, Roma.
- WOOD D., BRUNER J., ROSS G. (1976) "The role of tutoring in problem solving", In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

ZANINELLI F. (2010) *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, Franco Angeli, Milano.