

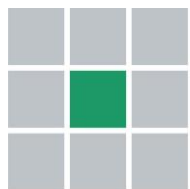


UNIONE COMUNI
DISTRETTO CERAMICO

Progetto pedagogico dei servizi educativi

**a cura del
Servizio Politiche per la Famiglia, Infanzia,
Adolescenza e Coordinamento 0/6**

<i>Premessa</i>	4
<i>Salute, promozione del benessere e prevenzione dei fattori di rischio come problema dei servizi socio-educativi?</i>	4
<i>Cornice normativa</i>	7
<i>Il processo di Accreditamento dei nidi d'infanzia</i>	8
<i>Cornice Teorica</i>	10
<i>Finalità (descrizione dei valori e degli orientamenti che definiscono l'identità pedagogica del servizio)</i>	10
<i>Mappe per orientar-si sui sentieri dell'educazione</i>	10
<i>Ecologia Sociale</i>	11
<i>Osserv-attore</i>	12
<i>Apprendi-menti</i>	13
<i>In-clusioni</i>	14
<i>Vincoli e Possibilità</i>	15
<i>Con-vivenza e co-evoluzione</i>	16
<i>Programmare vs Progettare</i>	17
<i>L'intervento qualitativo</i>	19
<i>I protagonisti</i>	20
<i>Bambini come "agenti" di una comunità</i>	20
<i>Famiglie: una particolare categoria di sistemi viventi</i>	21
<i>Il ruolo dell'adulto educatore con sistemi complessi</i>	23
<i>Il Coordinamento Pedagogico dei servizi e dei progetti del territorio come nodo di comunità</i>	25
<i>La rete dei servizi: sistemi in dialogo</i>	26
<i>Rendere visibile l'invisibile: come l'organizzazione dei servizi può sostenere il ruolo di nodi di comunità</i>	27
<i>Suggerimenti progettuali</i>	28
<i>Dis-continuità</i>	28
<i>Accoglienza e ambientamento</i>	29
<i>Progettazione e organizzazione educativa dei servizi</i>	30
<i>Spazi e materiali</i>	30
<i>Tempi</i>	35
<i>Relazioni</i>	36



UNIONE COMUNI
DISTRETTO CERAMICO

<i>Proposte educative: il gioco</i>	37
<i>Il Gruppo di lavoro</i>	40
<i>Formazione</i>	41
<i>Il sistema di valutazione della qualità</i>	42
Il sistema di valutazione: livelli, attori, strumenti	43
<i>Microsistema</i>	44
<i>Mesosistema</i>	44
<i>Metodologia e Strumenti progettuali</i>	45
<i>Ipotesi progettuali</i>	46
<i>Strumenti per lo sviluppo delle Ipotesi Progettuali</i>	47
	50
Strumenti di rappresentazione delle Ipotesi Progettuali	50
<i>Bibliografia Minima Utile</i>	54



Premessa

Salute, promozione del benessere e prevenzione dei fattori di rischio come problema dei servizi socio-educativi?

Le trasformazioni socio-culturali riguardanti i temi delle coppie, delle famiglie e della genitorialità che hanno attraversato le comunità negli ultimi 20 anni hanno avuto un impatto talmente importante sul modo di essere genitori da non potere non considerare gli effetti che tali cambiamenti hanno avuto anche sul modo di essere bambine e bambini nella contemporaneità (per studi approfonditi sul tema si veda Fruggeri e coll). I cambiamenti culturali stanno influenzando il modo di sentirsi genitori e quindi i comportamenti collegati a queste percezioni: cosa può fare/non fare un bambino e una bambina, dove possono giocare e con che cosa; in compagnia di chi; quanto possono allontanarsi dallo sguardo degli adulti presenti; quanto possono esplorare i loro limiti corporei? L'elenco potrebbe naturalmente includere altri tipi di quesiti riguardanti i temi dell'alimentazione, del sonno, della scuola fino a spingerci a considerare elementi più spostati temporalmente in avanti come lo sport, le amicizie e le frequentazioni amorose. Una domanda importante che può sorgere osservando questi cambiamenti è: quale ruolo possono rivestire i servizi educativi nell'accompagnare bambini e famiglie in queste fondamentali transizioni evolutive? Esiste una chiave di lettura che li faccia uscire da un ruolo tradizionale che li rappresenta come luogo di "opportunità educative e di socializzazione" La chiave di volta forse è più semplice del previsto: basta includere nei destinatari degli interventi dei servizi educativi non solo i bambini e le bambine ma anche tutti gli adulti accompagnatori che frequentano il servizio. Cosa succederebbe se cominciassimo ad estendere il concetto di "socializzazione" e di "esperienza educativa" anche alle madri, ai padri, alle nonne e nonni, zie e baby sitter che quotidianamente frequentano i servizi in qualità di "familiari" dei bambini e delle bambine? Questa chiave di lettura avrebbe un potenziale impatto sul fondamentale lavoro necessario ora più che mai sui temi della genitorialità. Probabilmente ci aiuterebbe a mettere a fuoco il fondamentale ruolo di "nodi di comunità" svolto dai servizi per l'infanzia, luoghi in cui promuovere benessere e salute comunitaria con interventi che sostengono le competenze genitoriali.

Per affrontare meglio questo tema, innanzitutto, pare necessario fare un affondo per descrivere in modo più approfondito l'articolato legame tra salute, promozione del benessere, prevenzione dei fattori di rischio e approcci educativi per come è inteso dallo sguardo "salutogenetico". Per fare ciò ci avvaliamo di alcuni passaggi tratti dall'articolo di Garista (2018) "*L'ombrello della salutogenesi per connettere benessere e apprendimento*" per meglio descrivere le connessioni tra i temi in oggetto.



L'ombrello della salutogenesi per connettere benessere e apprendimento

*“L’approccio della promozione della salute in questi anni ha svolto il ruolo di catalizzatore critico nella cultura dei servizi socio-sanitari ed educativi, in particolare nei confronti del ruolo dato al soggetto e alla comunità nella costruzione di un proprio equilibrio di salute. Le emergenze climatiche così come gli effetti della globalizzazione (Petzold, Lehmann, 2011), nonché una nuova visione della sostenibilità nella costruzione di questo equilibrio, tra la propria salute e quella dell’ambiente, impongono sempre più una riflessione pedagogica tra l’individuale e la complessità dei contesti, in grado di tracciare traiettorie formative percorribili nei diversi setting in cui “la gente vive, ama, lavora, gioca” (OMS, 1986). Con l’espressione “promozione della salute”, infatti, si rimanda a quell’approccio che si propone di “mettere le persone in grado di controllare ciò che determina la propria salute” e di farlo attraverso più campi d’azione, tra cui quello di matrice squisitamente educativa, ovvero ipotizzare ambienti e situazioni che siano in grado di capacitare le persone nel comprendere la salute nelle sue diverse dimensioni e imparare a compiere scelte che si muovono verso una salute positiva e la sostenibilità ambientale. Il concetto di salute come assenza di malattia ha dominato il panorama medico e sociale fino a pochi decenni or sono. Tale concetto portava con sé modelli e strategie d’intervento finalizzati a prevenire qualsiasi rischio di malattia o a fronteggiare eventuali problemi con un approccio la cui finalità principale consisteva nell’aggiungere più anni possibili alla vita delle persone. Tuttavia, dalla metà del secolo scorso, si è iniziato a pensare la salute in modo diverso. È della fine degli anni ’40, infatti, la celebre definizione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (Catford, 2007), la quale identificava la salute come “uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non solo la mera assenza di malattia o infermità”. Dalla definizione dell’OMS del 1948, sono poi state analizzate altre dimensioni, quella psicologica e sociale e, per ultimo, si è esplorato il ruolo di quella spirituale ma, ancor di più, si è sviluppato negli ultimi decenni un vero e proprio cambio di paradigma nello studio della salute, traghettando da un modello di tipo patogenico ad uno di tipo **salutogenico**. Si è cominciato a studiare non solo ciò che causa una patologia (modello patogenico), evidenziando come prevenire queste cause (fattori di rischio e comportamenti a rischio), ma soprattutto ciò che può produrre “salute” in termini di risorse interne al soggetto e opportunità fruibili nel contesto circostante. Da allora, quindi, molto è stato detto e discusso sui concetti di salute e malattia, mettendo in luce gli aspetti multidisciplinari, complessi e soprattutto processuali dello “star bene” delle persone (Ingrosso, 2011; Garista, 2009). Un tema interessante in questa prospettiva riguarda la necessità di transitare attraverso un **lavoro di tipo educativo** per poter supportare le persone e le comunità ad avere più controllo su ciò che determina la propria salute. Potremmo affermare – da una prospettiva di analisi pedagogica – che “la promozione della salute si costruisce intorno alla formazione del soggetto e della sua capacità di governare la complessità delle sue relazioni con le comunità e gli ambienti in cui è inserito” (Garista, 2017). Da qui si è sviluppata una cultura della prevenzione e dell’educazione alla salute attenta soprattutto alla progettualità delle persone (e delle comunità in cui vivono NDR), alla possibilità di definire obiettivi di benessere anche a partire da situazioni estremamente svantaggiate, capace di evidenziare e implementare le risorse con un orientamento alla vita e alla sua qualità (Zannini, 2001). Questa nuova visione della prevenzione, evidenziando gli elementi processuali della costruzione di un equilibrio di salute (personale e al tempo stesso in dialogo con gli ambienti circostanti) (Garista et. al., 2015),*



attualmente recepisce le sfide poste dal life long learning. Il concetto di equilibrio simbolicamente rimanda al bilanciamento psicosociale così come a quello psicofisico, enfatizzando la possibilità di connettere le varie dimensioni della persona e del suo ambiente costruendo una condizione generale di benessere, pur tuttavia richiamando la necessità di sviluppare abilità da funambolo, nel dover continuamente ristabilire un equilibrio nel proprio percorso vitale.

Secondo Antonovsky (Idem, 1996), il principale teorico della salutogenesi, la salute coincide con la ricerca continua di un equilibrio tra uno stato di completo benessere e uno stato di completo malessere, che può oscillare spesso nel corso di un ciclo di vita. La salute, e la sua costruzione continua nella ricerca di un equilibrio, diventa pertanto, nella prospettiva offerta da Lindström e Eriksson “una questione di apprendimento” contestualizzato nei diversi campi d’azione della promozione della salute (Idem, 2011). In modo ancora più specifico “la salute diviene un’esperienza di apprendimento permanente che porta a confrontare se stessi, la propria storia con gli eventi della vita” (Garista, 2017). Proprio come nel life long e life wide learning, non si apprende un comportamento di salute una volta per tutte, mettendo in pratica un comportamento salutare predefinito o, come si afferma altrove “corretto” (ad esempio fare almeno 30 minuti al giorno di attività motoria). Piuttosto il senso della promozione della salute e della sua genesi rimanda alla “possibilità di diventare consapevoli delle proprie esperienze e della propria storia, come la ragion d’essere per mettere in pratica un comportamento relativo ad esempio al fare sport, all’alimentazione o al rapporto con l’ambiente, e di viverlo in quanto stile di vita: un modo di essere e sentirsi vitali nel mondo (Garista, 2009, pag. 103). In questo senso allora domandarsi cosa può creare salute è un nuovo orientamento da adottare nella ricerca, nel lavoro clinico e nel lavoro educativo quotidiano che potrebbe portare ad individuare i numerosi fattori che promuovono salute. Da un punto di vista socio-educativo, al fine di promuovere benessere e motivare al cambiamento verso stili di vita positivi, non basterà introdurre obiettivi conoscitivi e comportamentali per mettere in pratica un determinato comportamento salutare, ma bisognerà comprendere le motivazioni e le resistenze più profonde che inducono le persone a percepirsi come vitali, a sviluppare un’immagine positiva di sé da negoziare tra le aspettative individuali e le rappresentazioni sociali all’interno di contesti di scambio e confronto accoglienti, empatici, valutativi, capaci di ascoltare i messaggi provenienti da diversi canali comunicativi. Tale presupposto introduce un altro elemento che deve essere oggetto di riflessione nella progettazione di interventi socio-educativi ovvero che l’educazione è un impegno e una necessità per l’intero corso della vita.

In conclusione i temi affrontati in precedenza si allineano perfettamente con quanto afferma Formenti rispetto ai temi educativi legati ai temi della salute: l’educazione con la famiglia così come l’educazione alla salute “si fondano sul contesto e sul processo” (Idem, 2002). Per progettare interventi fedeli ad una prospettiva salutogenica è necessario tenere in considerazione interventi che considerano almeno l’intersezione tra due livelli, quello comunitario e quello individuale. A livello comunitario è prioritario creare contesti favorevoli al cambiamento; per affrontare il livello individuale invece è necessario ridefinire il concetto di risorsa e connetterla ai contesti. Risorsa non è, e non può essere, qualcosa di definito a priori, una volta per tutte. Una risorsa è tale se riconosciuta in questo senso. Nel lavoro socio-educativo quindi per aumentare i livelli di salute non si tratta solo di sviluppare e potenziare alcune risorse individuali ma anche di lavorare sulla costruzione di senso che esse possono avere in un dato

contesto, in modo che tali risorse possano esser percepite come significative in quanto agganciate ad una storia e ad una biografia”.

Dai concetti descritti in precedenza emerge chiaramente uno sguardo sulla salute e sulla promozione del benessere che ne rivoluziona i termini rispetto al recente passato. La salute e la sue origini sono dunque un tema di apprendimento “life long e life wide learning”: non si apprende un comportamento di salute una volta per tutte ma il senso della promozione della salute rimanda alla “possibilità di diventare consapevoli delle proprie esperienze e della propria storia”. In una prospettiva salutogenica quindi non è sufficiente porre obiettivi conoscitivi e comportamentali per far mettere in pratica un determinato comportamento salutare. Trasportato nel territorio dei servizi 0_3_6 e della genitorialità, l’approccio salutogenetico suggerisce la possibilità dello sviluppo di un profondo lavoro di tipo educativo volto a collegare gli aspetti di vissuto individuale (lo sguardo della singola famiglia su se stessa) e la complessità dei contesti comunitari (la singola famiglia collegata al resto del mondo). Tale lavoro ha come base imprescindibile la costruzione di contesti inclusivi finalizzati allo scambio e al confronto all’interno dei quali fare emergere le storie “di” e “su” la genitorialità delle famiglie, contesti sempre caratterizzati e mediati da un atteggiamento di ascolto accogliente, empatico e a-valutativo. Se i servizi educativi sapranno cogliere questa sfida imminente riusciranno a svolgere a pieno l’importante lavoro di promozione di benessere sulla genitorialità di cui tanto hanno bisogno attualmente le nostre comunità accogliendo in modo autentico i legittimi dubbi genitoriali che assillano le famiglie contemporanee, trasformandoli in autentici contesti di genesi della salute comunitaria.

Cornice normativa

In un contesto sociale, come quello attuale, caratterizzato da sensazioni di grande precarietà, che attraversano tutti gli aspetti e i campi della vita dell’individuo, elaborare risposte ai bisogni dei nuovi e variegati modelli familiari che compongono il tessuto sociale della popolazione del nostro territorio, non è impresa facile. La sensazione di precarietà si riflette anche nella normativa di riferimento che si sforza di disciplinare l’incertezza sociale con norme adeguate e risulta quindi in continuo cambiamento.

Di seguito citiamo alcune delle norme che fanno da riferimento e che guidano, nei loro principi valoriali, l’azione educativa dei nostri servizi, consapevoli che il panorama legislativo si presenta estremamente ricco e dinamico: la legge regionale Emilia Romagna **19/2016 “Servizi educativi per la prima infanzia”** che disciplina i servizi per la prima infanzia, la legge **107/2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”**, il cui obiettivo è “istituire un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi della prima infanzia e dalle scuole dell’infanzia...” e il relativo **Decreto Legislativo 65/2017**, che da un’attuazione concreta a queste finalità. La legge regionale Emilia Romagna **14/2008 “Norme in materia di politiche per le giovani generazioni”** che definisce i servizi per l’infanzia nell’ambito della promozione della salute e dei sani stili di vita (artt. 11 e 16). Inoltre, uno dei riferimenti per la costruzione di un progetto pedagogico che coinvolge i

servizi educativi per la prima infanzia sono le **“Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia”** approvato con **D.G.R. 1089/2012**.

Accanto alla normativa italiana, nazionale e regionale, il nostro sguardo si posa anche sul dibattito europeo intorno ai servizi per l’infanzia: “L’accesso ai servizi educativi e di cura per l’infanzia, disponibili su base universalistica, di qualità elevata ed inclusivi rappresenta un vantaggio per tutta la popolazione. [...] Ciò non solo può aiutare i bambini ad esprimere le proprie potenzialità, ma può anche contribuire a coinvolgere i genitori ed altri membri della famiglia in iniziative volte a migliorare l’occupazione, la formazione professionale, il sostegno alla genitorialità e le attività per il tempo libero” (**Comunicazione della Commissione Europea “Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori, Bruxelles 2011**). Consapevoli che compito di questo Coordinamento pedagogico è di elaborare risposte sempre più efficaci ed efficienti ai bisogni dei cittadini del nostro territorio, non possiamo non guardare con notevole interesse ai principi chiave per la qualificazione dei servizi per l’infanzia presentati nel documento europeo **Early Childhood Education and Care (ECEC), Servizi educativi e di cura per l’infanzia**, principi che identificano alcuni elementi base che definiscono la qualità dei servizi educativi per l’infanzia:

1. accesso ai servizi a costi accessibili per tutti i cittadini, servizi che incoraggino la partecipazione, rafforzino l’inclusione sociale e accolgano la diversità;
2. personale qualificato la cui formazione iniziale e in servizio consenta di adempiere al ruolo professionale richiesto, condizioni di lavoro supportanti, che creano occasioni per lo sviluppo professionale del personale attraverso l’osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la collaborazione con gli utenti;
3. la progettazione, fondata su obiettivi, valori e approcci pedagogici, che consenta ai membri della comunità di sviluppare appieno le loro potenzialità in modo globale e che richieda agli operatori di collaborare con i propri utenti e di riflettere sulle pratiche agite;
4. processi di monitoraggio e valutazione che producano informazioni a livello, regionale e nazionale, rilevanti per sostenere la qualificazione continua delle politiche e delle pratiche e finalizzati a supportare i destinatari dei servizi e le comunità di appartenenza;
5. governance del sistema, che si traduce, da parte di tutti coloro che prendono parte al sistema, in una visione chiara e condivisa del proprio ruolo e delle proprie responsabilità, nella consapevolezza che sono chiamati a collaborare con dei partner, e in provvedimenti che normano, regolamentano e/o finanziano i servizi verso una prospettiva di generalizzazione dell’offerta degli stessi.

Il processo di Accreditamento dei nidi d’infanzia

Con l’entrata in vigore della legge 107/2015 e del Decreto attuativo 65/2017, i servizi per l’infanzia entrano a pieno titolo nelle competenze del MIUR. Lo Stato promuove e sostiene la qualificazione dell’offerta dei servizi educativi per l’infanzia mediante un Piano di azione

pluriennale, attraverso l'identificazione di alcuni requisiti di base di qualità, che devono caratterizzare un servizio per l'infanzia.

La riflessione sull'accREDITAMENTO dei servizi per la prima infanzia muove dalle seguenti premesse:

“1) il sistema non è oggi più solo comunale, ma la gestione è mista e quindi il sistema si configura progressivamente sempre più come integrato: ciò significa che i soggetti che offrono la propria disponibilità al fianco del pubblico nella gestione di servizi devono essere orientati ad adempiere il proprio mandato in base a norme e regole comuni;

2) in una competitività sana che regola il mercato, anche quello del welfare, occorrono paradigmi comuni e obiettivi comuni condivisi, anche per quel che riguarda gli aspetti valoriali che sottendono le diverse proposte pedagogiche, sia che esse siano orientate alla laicità piuttosto che ispirate a fedi religiose o a approcci pedagogici molto strutturati;

3) l'80% del costo dei servizi 0-3 è rappresentato dall'incidenza della voce del personale che costituisce l'onere di maggior costo poiché in possesso di titolo di studio e sorretto da una robusta e prolungata formazione professionalizzante.

Ciò detto (...) la qualità di un servizio non è data solo dal contenitore che accoglie la cura educativa, ma è soprattutto il gesto della cura educativa stessa, per voce e per mano del personale che in esso vi opera, a fare la differenza” (Benedetti, 2012).

Il 17 maggio 2019 la Regione Emilia Romagna ha emanato, con Deliberazione di Giunta, la **Direttiva n. 704/2019 “AccREDITAMENTO dei nidi d'infanzia in attuazione della L. R. n. 19/2016”**. L'atto riguarda, in via sperimentale, solo i nidi d'infanzia e assegna ai Coordinamenti Pedagogici Territoriali il ruolo di accompagnamento e sviluppo di azioni preparatorie al percorso di valutazione della qualità, che sta alla base del processo di accREDITAMENTO. La Direttiva è entrata in vigore a partire dal 30 giugno 2021.

La costruzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni

Il decreto 65/2017 dà piena attuazione all'art. 180, comma e, della legge 107/2015, che istituisce il Sistema Integrato di educazione e istruzione per bambine e bambini di età compresa dalla nascita fino a sei anni. Con questa normativa si supera la frammentazione dell'infanzia nei segmenti 0-3 e 3-6 e viene riconosciuto, a livello nazionale, l'importanza dei servizi diretti ai bambini di questa fascia d'età come servizi che garantiscono *“pari opportunità di educazione e istruzione, di cura, di relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”*, riconoscendone di fatto l'importante azione di promozione del benessere nei confronti dei bambini e delle loro famiglie. Come previsto dall'art. 10, comma 4, del decreto 65/2017, la Commissione per il sistema integrato di educazione e istruzione ha approvato, con decreto ministeriale nr. 334, del novembre 2021 il documento **“Linee guida pedagogiche per il sistema integrato zero-sei”**, che rappresenta una cornice di riferimento pedagogico e istituzionale-organizzativo, che intende favorire lo sviluppo e il consolidamento del segmento 0-6. Le linee guida *“intendono raccogliere gli apporti delle scienze dell'educazione, i contributi delle migliori pratiche educative e le indicazioni della normativa europea e nazionale più recente, per offrire stimoli culturali e piste di lavoro a chi opera nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia e a tutti coloro che hanno la responsabilità della costruzione del nuovo progetto: decisori politici e amministratori, personale*

educativo e docente, genitori e la società nel suo insieme, perché l'investimento sull'infanzia coinvolge tutti i cittadini, nessuno escluso". Il documento contiene numero stimoli nella direzione di far nascere un dialogo tra servizi per l'infanzia e scuole dell'infanzia su diversi temi, dalle teorie di riferimento, alle pratiche quotidiane, ne citiamo uno su tutti, che a nostro avviso, traccia una importante e, per certi versi, innovativa pista di lavoro comune tra 0-3 e 3-6, che ritroviamo nella parte IV "Curricolo e progettualità: le scelte organizzative", all'interno della quale si delinea un'idea di curricolo calato sugli interessi del singolo bambino, in ottica inclusiva, attraverso proposte di natura esperienziale, basate su una metodologia di tipo progettuale e non programmatico. Nelle Linee guida si suggerisce in più punti il bisogno di un confronto tra docenti ed educatori anche attraverso la partecipazione di entrambi a iniziative di formazione condivise, che consentano, favoriscano e supportino una conoscenza e uno scambio reciproco.

Nel dicembre del 2021, a cinquant'anni esatti dall'emanazione della prima legge nazionale che istituiva gli asili nido, la Commissione nazionale per il sistema integrato 0-6 emana in forma di bozza, gli **Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia**, che si pone come obiettivo delineare una cornice istituzionale e pedagogica comune sul territorio nazionale. Il documento viene approvato con decreto ministeriale nr. 43 nel febbraio 2021. Come si legge nella premessa, gli Orientamenti nascono *"mettere in comune il patrimonio di esperienze e di conquiste di tanti anni, favorire un'ulteriore elaborazione di proposte educative di qualità per i bambini fino ai tre anni, delineare una prospettiva alla quale fare riferimento per il futuro"*. Si tratta di un documento aperto, che si mette in dialogo con le Linee guida pedagogiche per il sistema zero-sei e che aspira a creare una sorta di incontro/coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo, salvaguardando la specificità dei servizi 0-3. Gli Orientamenti sono ad oggi oggetto di una campagna di consultazione nazionale, che probabilmente contribuirà ad arricchire il testo. In coerenza con le Linee guida, anche gli Orientamenti insistono su un'idea di progettazione come metodologia di lavoro meglio rispondente ai bisogni della prima infanzia aprendo, altresì, un dialogo con il segmento 3-6 fatto di possibilità di ricerca e sperimentazioni condivise per ri-declinare i concetti di finalità curricolo e progettazione.

Cornice Teorica

Finalità (descrizione dei valori e degli orientamenti che definiscono l'identità pedagogica del servizio)

Mappe per orientar-si sui sentieri dell'educazione

Quella che verrà proposta di seguito è una collezione di mappe, utili per raccontare come orientarsi nel vasto panorama delle visioni evolutive, sociali, pedagogiche, educative, allo scopo di evidenziare la connessione tra le premesse teoriche di un approccio "eco-socio-inclusivo" e delle metodologie coerenti con esse.

Le premesse teoriche descritte affondano le loro radici nella matrice epistemologica sistemico-relazionale che, a partire dagli anni '60 del secolo scorso, ha fornito spunti di riflessione trasversali a tutti gli ambiti di tipo eco-cosmo-socio-psico-pedagogico (vedi bibliografia allegata).

Ecologia Sociale

L'Ecologia Sociale è un modo di pensare, una cornice in cui vedere le persone, i servizi e le comunità come **sistemi viventi** quali complessità irriducibili di relazioni, processi, dinamiche, transizioni, co-adattamenti e ri-organizzazioni via via emergenti negli ecosistemi e capaci di resilienza. Nell'ecologia sociale il concetto di sistema è centrale. Un **sistema** è un mondo di relazioni "possibili" entro il quale sottosistemi diversi si aggregano creando ritmi biologici propri per effetto dei quali la stabilità dell'insieme è maggiore di quella delle singole parti. Caratteristica del sistema è proprio quella di essere una rete di relazioni, dove non esiste un punto di entrata, un inizio principale, ma ne esistono molteplici possibili. Il processo dinamico di relazione che si costruisce e si svolge tra i sottosistemi che compongono il sistema, specifica l'identità e gli stati evolutivi di equilibrio, disequilibrio e ri-equilibrio del sistema stesso. (Morin E., 1987). Ulteriore caratteristica fondamentale di un sistema (di matrice piagetiana; cfr Piaget J. 1967, ad es.) è di essere contemporaneamente aperto e chiuso, cioè aperto perché capace di scambi con l'esterno, e chiuso in quanto capace di autoregolazione e autotrasformazione. Innanzitutto, quindi, un sistema vivente è un "mondo", un universo, una storia, di relazioni possibili, ovvero non totalmente predeterminate, ma continuamente ed evolutivamente interne al gioco tra vincoli e possibilità, caso e necessità, adattamenti intelligenti e memorie evolutive. Proprio questo "gioco" è capace di generare nel sistema vivente ritmi biologici ed ecologici (qui intesi nel senso più vasto possibile) propri ed originali. Ciò che appare subito evidente è che: "l'interesse sta nella contingenza e nell'individualità delle soluzioni adottate, non già nella loro necessità e universalizzabilità" (Ceruti M., 1989). Sono da considerarsi esempi di "sistemi viventi": i bambini di una sezione, le famiglie che frequentano un servizio, il gruppo delle educatrici assieme al coordinatore pedagogico, l'Ufficio Istruzione di un'Amministrazione comunale, il sistema integrato dei servizi di un territorio, ecc.

In questo senso allora l'Ecologia Sociale rappresenta la "rete di ri-organizzazioni" orientate a costruire, far evolvere e coltivare pratiche "viabili", cioè orientate all'adattamento reciproco, di interazioni e con-vivenze capaci di ri-comporre le sensibilità di ciascuno verso i modi di essere nelle coppie, nelle famiglie, nei contesti urbani e "naturali" del lavoro, della salute, delle politiche, della formazione, delle culture, ecc.

Possibili "nuove" domande educative

Come cambia il nostro modo di lavorare se pensiamo alle reti di relazioni umane come "ecologia sociale"?

Cosa significa che un bambino è un sistema vivente?

Come cambia il nostro modo di lavorare se pensiamo alle persone come "sistemi viventi" ?



Altro...

Osserv-attore

Pensare in modo ecologico alla problematica della soggettività significa ri-collocare la riflessione sull'osservazione all'interno del profondo snodo tra un'epistemologia "rappresentazionista" (secondo cui la conoscenza scientifica richiede una neutralizzazione della soggettività e un'esclusione dell'osservatore) e una "costruttivista" (che riconosce come inevitabile e irriducibile, ma anche come necessaria, l'azione costruttiva dell'osservatore nei processi di conoscenza). In quest'ultima ottica è implicata la rivisitazione del rapporto stesso tra soggetto e oggetto, o tra osservatore e realtà osservata, e quindi l'abbandono tra il principio di identità che è sotteso a una concezione del soggetto come indipendente dall'oggetto e a una concezione dell'oggetto come indipendente dal soggetto. Diviene quindi centrale il nesso ricorsivo (la relazione di reciproca co-emergenza) tra osservatore e "universo" che egli computa e crea in quanto vi partecipa. Ciò ha comportato la necessità di una rivisitazione della funzione osservativa oltre che del concetto stesso di sistema: quest'ultimo infatti non è più definibile indipendentemente dall'osservatore ma solo in funzione di un osservatore che lo distingue. La teoria della funzione osservativa comporta che, a rigore, nulla possa essere detto se non da un osservatore ad un altro osservatore che è, egli stesso, interno al sistema osservato. Per questo si genera un paradosso tale per cui la funzione osservativa si pone strutturalmente come il luogo da cui si parla, come *il punto cieco dell'osservazione*. In funzione di ciò si può affermare che non vi è un livello minimo in assoluto, ma ogni osservatore coglie il proprio livello minimo, quindi per avvicinarsi ad un'osservazione del complesso non può esserci un solo osservatore, ovvero si necessita di sguardi cooperativi (Fornasa, 2007).

Possibili "nuove" domande educative

Quando osserviamo i bambin e poi parliamo di loro, stiamo raccontando la realtà o invece la "ricostruzione della realtà" mediata da un punto di vista?*

Se la nostra metodologia è basata sulla raccolta delle informazioni dai contesti come affrontare il problema della "ricostruzione in base ad un punto di vista"?

Quando parliamo di un bambin* alla sua famiglia da quali strumenti osservativi ricaviamo le informazioni per affrontare il colloquio?*



Quale differenza dall'osservazione singola o di un gruppo di bambini?*

Quali strumenti osservativi utilizziamo per rispettare le specificità di ciascuno calibrando le proposte in un'ottica inclusiva che permetta cioè di fare emergere le specificità?

Altro ...

Apprendi-menti

Pensare l'apprendere in modo ecologico significa pensare ai sistemi viventi come sistemi adattivi che si trasformano attraverso dinamiche evolutive caratterizzate da cicli di:

- auto-etero organizzazione (in prossimità dell'equilibrio)
- dis-organizzazione (per limite di equilibrio)
- ri-organizzazione (lontana dall'equilibrio).

Questa dinamica evolutiva, che genera apprendimento dal disequilibrio e dalle perturbazioni (Piaget, 1950; Vygotskij, 1966 Bateson, 1984, Rogoff, 1990, Maturana e Varela, 1984), contribuisce alla ristrutturazione delle risorse interne ed esterne del sistema che si ricostituisce in una forma di maggior complessità. Per paradosso la concezione di organizzazione non riguarda l'ottimizzazione dei processi (come la psicopatologia ben ci dimostra) quanto la co-evoluzione dei sistemi nella relazione interattiva. La dinamica organizzativa è quindi un motore di cambiamento continuo: richiamando Piaget: "ciò significa che l'ambiente non provoca semplicemente la registrazione di impronte o la formazione di copie, ma che (esso) innesca aggiustamenti attivi" (Piaget, 1967).

Emerge di seguito a ciò una conseguenza fondamentale in una visione educativa e formativa critica: nella co-evoluzione, vista qui come dialogo organizzativo e organizzatore, "si delinea una produzione reciproca di vincoli e possibilità attraverso (appunto) la co-evoluzione di sistemi viventi e dei loro ambienti, e dei differenti sistemi viventi all'interno di particolari ecologie. Una storia non garantita da nessun <<programma>>, interno o esterno che sia" (Ceruti M., 1989).

Inoltre si pone la questione interessante dell'impossibilità di stabilire con certezza, ad esempio secondo un modello pre-visionale, quale sarà lo stato, il livello organizzativo costruito da un sistema che abbia interagito con una perturbazione esterna: costruzione, infatti, che sarà osservabile solo dopo il suo compimento.

Cosa, cioè, di nuovo sarà emerso, o perso o mantenuto? In quali interazioni il sistema riuscirà ad entrare senza per questo perdere la sua chiusura, la sua identità? E come, quindi, la chiusura, lo stato organizzativo in quel momento, hanno reso "viabili", percorribili, alcune interazioni più di altre? A ben guardare ne esce un paradosso per alcuni versi inquietante per lo stato attuale delle concezioni educative: nessun sistema vivente può essere "istruito" dall'esterno, ma "solo" perturbato, attivato co-evolutivamente. Direbbe G. Bateson (1979) che ogni sistema esercita il proprio filtro creativo, apprende ad apprendere, produce domande, piuttosto che rispondere solo a input cedendo ad un filtro dormitivo.



L'**intelligenza** allora non è un luogo di passaggio e assemblaggio di informazioni o istruzioni, ma essa stessa costruisce una ridondanza di forme, di mappe, entro cui si fa selezione attraverso il senso, l'interpretazione ed il dialogo. Per questo ogni "cervello" è unico nella storia evolutiva, seppure questa storia sia costruita dalle interazioni delle tante unicità che la scrivono formulando e mediando nelle culture e tra le culture orizzonti di senso e di esperienze sempre progressive. Ogni attore dei processi educativi e formativi (adulti, allievi, ecc.) è quindi nella condizione definita da Morin (2002) di UNITAS MULTIPLEX in cui, in particolare, si attua l'unità continuamente interattiva tra mente -corpo-contesto.

Possibili "nuove" domande educative

Attraverso quali modalità posso accogliere e sostenere il processo di apprendimento/adattamento dei bambini nell'esperienza del servizio valorizzando le loro differenze?

Attraverso quali strategie posso accogliere e sostenere il processo di apprendimento/adattamento delle famiglie valorizzando le differenze?

Come il fattore temporale e i cicli di dis-organizzazione evolutivi influenzano la nostra visione dei processi di crescita dei bambini ?

Come il fattore temporale influisce sulla visione degli apprendimenti dei bambini che condividiamo con le famiglie?

Se un essere umano è una "unitas multiplex" come valorizzare l'integrazione mente-corpo-contesto nell'esperienza educativa quotidiana?

Altro...

In-clusioni

Pensare in modo ecologico all'**inclusione** significa pensare di allargare le "possibilità" di partecipazione possibile di tutti i membri di una comunità (non solo quelli portatori di istanze particolari), al suo cambiamento secondo un progetto in comune in cui sono agibili le condizioni della libera espressione e il progetto di vita di ciascuno (diritto all' "auto"-biografia) (Fornasa, Medeghini, 2011).

La prospettiva inclusiva richiede alle politiche e alla legislazione di uscire dal vincolo della standardizzazione per assumere politiche differenziate che non facciano riferimento a gruppi omogenei e statici, come, ad esempio, anziani o disabili, ma che si collochino nel territorio,

nelle vite, nelle relazioni e nelle esperienze delle persone e abbiano come riferimento la loro possibilità di azione (Saraceno, 2001). Tuttavia, com'è possibile coniugare la valorizzazione delle differenze con le necessità, che gli enti pubblici hanno, di garantire un accesso equo ai servizi e di individuare criteri omogenei di funzionamento? Come rendere sostenibile la prospettiva inclusiva? Tra la massima standardizzazione e la massima personalizzazione esiste un'alternativa funzionale all'inclusione sociale? Una prospettiva che può divenire interessante approfondire in questa direzione è quella della specificità, ovvero dell'ascolto e della valorizzazione delle differenze e dei bisogni che riguardano i gruppi. In altri termini, più conosciamo le caratteristiche di un gruppo e meglio possiamo rispondere agli elementi di differenza dei quali il gruppo è portatore.

Il tema che oggi sembra segnare e caratterizzare l'idea inclusiva è la relazione fra i processi nei sistemi formativi e educativi, nelle pratiche/progetti dei servizi e l'appartenenza sociale ed istituzionale spostando l'attenzione dall'integrazione di uno specifico in un contesto dato ai processi generali di coesione e/o di espulsione sociale attraverso i quali si definiscono appartenenze e cittadinanze e nei quali si esprimono le aspirazioni, le attese e i significati dei bambini e delle loro famiglie.

Vincoli e Possibilità

Pensare in modo ecologico significa pensare lo sviluppo è condizionato soprattutto dall'intrecciarsi delle possibilità che un bambino vive nel corso della sua crescita. Di conseguenza, al fine di sostenere la "formazione e socializzazione dei bambini, nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali", diventa necessario agire per "aumentare le possibilità di scelta" (Von Foerster, 1988).

Occorre quindi calibrare le perturbazioni in funzione delle caratteristiche di auto-organizzazione del sistema che ne definisce i vincoli e i limiti. Una perturbazione troppo lontana dai vincoli auto-organizzativi non produce effetti perché non è percepita come significativa dal sistema. In questo processo evolutivo:

- possono emergere qualità nuove non già presenti nei sottosistemi iniziali e questo per effetto delle possibilità proprie dell'organizzar(si);
- si possono perdere qualità in virtù dei vincoli organizzativi;
- si possono mantenere le qualità già esistenti.

Una scienza ecologizzata non è volta alla strutturazione di una "visione semplice" della realtà ma alla co-costruzione di possibilità, narrazioni sostenibili, eticamente ed esteticamente fondate, in quanto:

- descrivibili a posteriori, non del tutto prevedibili, spesso inattese;
- fondate su differenze, varietà e specificità;
- situate nell'interdipendenza comunicativa e relazionale;
- forme di co-adattamento e auto-organizzazione;
- espressioni delle inter-culture e delle organizzazioni dei sistemi;
- irriducibili a forme semplici o semplificate oltre una certa soglia.



Possibili “nuove” domande educative

Cosa può fare il servizio per progettare proposte che tengano dentro tutti i bambini a partire proprio dalle loro diversità?

Cosa possono fare le educatrici per favorire la sperimentazione della relazione tra bambini?

Quali azioni le educatrici possono mettere in campo per favorire lo scambio con le famiglie nei momenti della quotidianità?

Nella quotidianità quali barriere alla partecipazione e all'apprendimento possono essere rimosse per favorire la partecipazione attiva di tutti ?

Come progettare spazi materiali proposte di gioco per includere tutte le differenze?

Come condividere immagini e rappresentazioni dei bambini che siano autenticamente inclusive, in modo da suggerire immagini, chiavi di lettura non fondate su stereotipi abilisti?

Altro

Con-vivenza e co-evoluzione

Se, come detto, lo sguardo del soggetto costruttore della realtà si costruisce attraverso l'interdipendenza con l'ambiente circostante e si cum-fonde con gli sguardi degli altri sistemi viventi/sistemi sociali, vivere in ottica ecologica significa necessariamente cum-vivere. Non possono esistere apprendimento, conoscenza, sviluppo, adattamento, evoluzione puramente individuali. **Questi processi si realizzano esclusivamente nella co-relazione con l'altro.** In questa dimensione la circolarità, la dinamicità diventano caratteristiche essenziali del processo interattivo e la scelta di interconnettere permette di pensare alle cose, alle persone, ai saperi non tanto “di fronte” a noi ma “in relazione” a noi. Per questo motivo allora, necessariamente, gli atti di conoscenza, apprendimento ed evoluzione sono sempre **atti “sociali”** in quanto comprendono “altro” dal soggetto che conosce (siano essi atti che coinvolgono persone, norme, regole o artefatti culturali). La condizione umana è quindi sempre caratterizzata dalla necessità di trovare spazi di confronto (agorà) in cui fare emergere le alterità, le differenti percezioni della realtà, in modo da dare voce ai punti di vista, facendo sì che essi, ricomponendosi, possano offrire uno quadro composito della parte di realtà che si sta osservando.

Possibili “nuove” domande educative

Quali responsabilità ha l'educatore/il servizio nel processo di apprendimento dei bambini?

Quali sono le esperienze quotidiane che possono favorire l'apprendimento nella co-relazione con l'altro?

Quali spazi di confronto intersoggettivo trovano i bambini nella quotidianità al nido?

Quali spazi di confronto intersoggettivo trovano le famiglie nella quotidianità al nido?

Quali spazi di confronto intersoggettivo trovano le educatrici nella quotidianità al nido?

Altro

Programmare vs Progettare

Programma e Progetto esprimono due livelli complementari e strettamente intrecciati gerarchicamente del processo educativo. Vale la pena stabilire però che la differenza tra programmare e progettare non è meramente lessicale ma riguarda la visione del mondo del progettista da cui deriva anche il “come” verrà gestito, a livello operativo, relazionale ed emotivo il progetto stesso.

La caratteristica principale della **programmazione** per obiettivi è quella di proiettare l'intervento dell'operatore all'esterno del contesto, richiedendogli di preordinare l'azione attraverso la definizione degli scopi educativi e degli obiettivi necessari per raggiungerli, la scelta dei contenuti, metodi e strumenti per realizzarli, la precisazione dei tempi la determinazione dei criteri di verifica e dei metodi di valutazione. Questi vincoli e l'operatività ad essi connessa conduce ad una crescente segmentazione e sequenzializzazione delle prestazioni con la conseguente riduzione degli obiettivi al livello più basso e la semplificazione delle variabili ad essi legate. L'approccio appena delineato mostra la sua debolezza soprattutto nelle situazioni educative dove la complessità delle variabili in gioco non può essere ridotta all'interno di segmenti programmatori e operativi. Questa osservazione accanto alla constatazione dell'impossibilità di tenere sotto controllo l'errore e l'imprevisto ha prodotto una seria riflessione sul tema della programmazione: accanto alla programmazione per obiettivi si sono così posti all'attenzione modelli “non lineari” i quali pongono in primo piano l'esigenza di collocare l'azione educativa all'interno di una rete

complessa di interazioni che richiedono attività non solo rivolte al soggetto ma anche al contesto e alle relazioni che questo ha con altri contesti. Il carattere di relazionalità e di interconnessione presente negli ambienti richiede un approccio progettuale alla situazione, cioè l'assunzione di una dimensione interattiva che trova nella condivisione, nella coordinazione e nella cooperazione i presupposti per la sua attuazione.

Progettare, o pensare per progetti, significa quindi assumere uno sguardo più vasto sulla complessità dell'organizzazione (vitale, relazionale, scolastica, sociale, istituzionale, ecc) accettando come risorsa l'interdipendenza di eventi, processi, punti di vista in gioco, come pure il loro ricostituirsi di continuo in reti relativamente stabili, a-centriche, gerarchicamente evolutive ed interconnesse con le risorse, sguardo in cui "l'obiettivo" non chiude il progetto, ma si trasforma ogni volta in ipotesi ulteriore (Fornasa, 2003).

In questa prospettiva l'insegnante, l'educatore non si limitano alla registrazione dei dati che via via si presentano, ma li utilizzano per ridefinire i percorsi. L'obiettivo non è tanto l'efficacia della risposta ma la ricerca di "altre" possibilità attraverso la problematizzazione la quale è in grado di mettere alla prova la risposta, inserendola in una situazione nuova. Tale azioni "in situazione di ricerca" introduce oltre alla dimensione individuale anche quella collaborativa che vede coinvolti una pluralità di soggetti i quali si trovano assieme ad indagare, mettere a fuoco, problematizzare e gestire i processi.

Provando a sintetizzare le caratteristiche progettuali potremmo delineare il seguente quadro:

- L'obiettivo è il raccordo e il legame, anche temporale, fra la raccolta dei dati e l'azione in modo da rendere possibile un cambiamento del contesto. Le condizioni per questo sono la riflessione nel corso dell'intervento e le conseguenti modifiche al percorso e all'azione stessa;
- L'osservazione deve prendere in esame tutti gli aspetti significativi per i soggetti che abitano i contesti (cognitivi, socio-emotivi, relazionali, ecc);
- Nell'osservazione e nell'azione di modifica dei contesti devono essere utilizzati una pluralità di metodi e strumenti;
- Gli attori del progetto non sono da intendersi come osservatori esterni, ma sono all'interno della situazione e di ciò che osservano.

Possibili "nuove" domande educative

La nostra quotidianità è programmatica o progettuale?

Se la nostra quotidianità è progettuale quali strumenti ci permettono di raccogliere informazioni dai contesti e trasformarli in piste di lavoro?

Gli strumenti di documentazione progettuale come vengono creati e si modificano nel tempo?

Se la nostra quotidianità è progettuale, quale metodologia viene utilizzata per valorizzare i suggerimenti dei partecipanti (siano essi bambini,

educatori, famiglie) nel modificare i contesti di esperienza che allestiamo?

Se la nostra quotidianità è progettuale, come gestiamo le transizioni da una situazione educativa all'altra nell'arco della giornata?

Altro

L'intervento qualitativo

Se il conoscere diventa azione costruttiva da parte del soggetto conoscente allora questo processo non può essere ridotto alla sola acquisizione di informazioni note, ma richiede la negoziazione con ciò che non è conosciuto, cercando di non rendere definitive ma provvisorie le soluzioni e le risposte date alle diverse situazioni. Questo dialogo con il mondo pone il soggetto in una situazione di incertezza in quanto l'interazione si costruisce con sistemi che sono dotati di senso e alla continua ricerca di significati: ne consegue che ogni conoscenza è traduzione e nello stesso tempo ricostruzione con rischi d'errore che richiedono ai soggetti di navigare nell'incertezza.

Intervenire con sensibilità ecologica nei contesti educativi implica abbandonare l'ottica quantitativa legata alla programmazione per obiettivi e accettare l'imprevedibile e vedere l'errore come fecondo.

Ciò è onnicomprensivo ed opera sulla base di alcune condizioni:

- non vi sono oggetti" indipendenti da un osservatore che li "percepisce" e descrive;
- le rappresentazioni con cui descriviamo la "realtà" non sono la "realtà";
- osservatore o osservato sono integrati e interagenti nelle osservazioni;
- ogni azione ha significati, co-costruisce sensi(bilità) e conseguenze;
- contraddizioni, singolarità e differenze hanno significati in rapporto ai contesti;
- l'intervento dell'osservatore cambia le situazioni osservate e le loro tipicità;
- le relazioni segnano co-evolutivamente i contesti;

Si pone, altrimenti, la questione metodologica per cui "analisi frammentarie, svolte in contesti e momenti fissi, su aspetti isolati non sono sufficienti e possono persino risultare fuorvianti" (cfr. Bronfenbrenner U., 1979).

Possibili "nuove" domande educative

Come costruire contesti qualitativamente significativi per i bambini e le famiglie del servizio?

Come costruire pratiche di comunicazione tra diversi soggetti (ad esempio tra appartenenti allo stesso gruppo di lavoro, tra gruppi di lavoro dei servizi e famiglie, tra servizi 0_3 e servizi 3_6) che tengano conto degli aspetti



qualitativi dei processi evolutivi?

Come costruire pratiche di comunicazione tra diversi soggetti per realizzare un qualità negoziata?

Altro ...

La metafora del sistema nella vita dei servizi

Le continue modificazioni culturali, economiche e sociali che hanno caratterizzato la società occidentale negli ultimi anni hanno avuto certamente una grande influenza nel processo di trasformazione delle finalità dei servizi educativi. Molti di questi cambiamenti, come ad esempio la nuclearizzazione della famiglia, la compresenza di molteplici forme familiari differenti, il passaggio dalla famiglia delle regole alla famiglia degli affetti, la precarietà del lavoro, seppur ancora oggi non completamente metabolizzati, hanno contribuito e continuano a generare modificazioni alle originali finalità generali dei servizi. Un tempo, i servizi educativi, ad esempio, erano quasi esclusivamente focalizzati sulla figura del bambino in qualità di utente principale, mentre oggi la nuova sfida è rappresentata dal fornire prestazioni che facilitino, sostengano, accompagnino il delicato passaggio di tutta la famiglia al tema della genitorialità. Per questo motivo la realtà dei servizi dovrà sempre più adottare uno sguardo che focalizzi la triade bambini, genitori ed operatori come i co-attori protagonisti della relazione educativa (Fruggeri, 2005). Per quanto riguarda i bambini, il lavoro all'interno di un servizio educativo attiene alla loro cura, formazione e socializzazione attraverso l'affidamento continuo ad educatori di riferimento, ma allo stesso tempo il servizio, attraverso il dialogo quotidiano e le differenti occasioni di coinvolgimento formale ed informale previste dalla progettazione, svolge un'importante funzione di accoglienza e accompagnamento alla genitorialità nei confronti delle famiglie che, a loro volta, possono contribuire attraverso il loro punto di vista alla trasformazione dei percorsi progettuali.

Se, come detto in precedenza, utilizziamo la metafora del sistema, gli esseri umani possono essere considerati a tutti gli effetti dei sistemi viventi, di seguito quindi saranno descritte alcune caratteristiche evolutive degli attori della relazione educativa che, coerenti con le premesse teoriche descritte in precedenza, ne tratteggino alcuni elementi salienti utili per individuare strategie di intervento progettuale coerenti con tali premesse e trasversali alla realtà dei servizi.

I protagonisti

Bambini come "agenti" di una comunità

"i bambini hanno diritto al rispetto, ad essere visti come persone e valorizzati ognuno nella propria particolarità e unicità, al di là di qualsiasi idea uniforme e stereotipata. Tale diritto accoglie e valorizza tutte le caratteristiche individuali, comprese quelle legate alla provenienza geografica, al contesto economico, sociale e culturale di appartenenza o alle condizioni di salute"[...] I bambini hanno diritto di esprimersi, di essere ascoltati, di essere protagonisti nella



determinazione dei propri percorsi di apprendimento..." (Orientamenti, pag. 12). Le persone sono "attori di una comunità" in quanto individui attivi, competenti, costruttivi e interattivi, sempre "in relazione", in rapporto costante con loro stessi e con il mondo esterno, rapporto che contribuisce a co-generare i vincoli e le potenzialità evolutive. In una cornice eco-logica i bambini, in quanto intesi come "sistemi viventi" (Von Bertalanffy, 1971) sono pensati come "macchine non banali" (Von Foerster, 1998). Essi sono cioè agenti non totalmente prevedibili a priori, poiché attivi ricercatori di apprendimenti e di relazioni che ne costituiscono la biografia evolutiva, frutto di ri-equilibri sempre maggioranti (Piaget, 1967). In questo senso gli attori di una comunità crescono in modo "non lineare" cioè attraverso avanzamenti, pause, retrocessioni in molteplici direzioni che apprendono in forma reticolare. Essi sviluppano percorsi unici e irripetibili poiché i nodi concettuali e le connessioni da essi derivanti sono il frutto di percorsi di apprendimento duplici: singolari e collettivi. Poiché la conoscenza è un processo di co-costruzione delle ragioni, dei perché, dei significati del senso delle cose, degli altri, della realtà, della vita (Doise, Mugny, 1982), i singoli individui alimentano, attraverso le loro ipotesi, le loro teorie, piccoli e grandi confronti/conflitti che sfociano alla fine in una dimensione collettiva della conoscenza (Bruner, 1960, Rogoff, 1998). Ogni sistema vivente ha un suo patrimonio di ipotesi sui possibili sensi e significati delle cose e vuole comunicarlo agli altri, soprattutto attraverso la condivisione dei pensieri e delle ipotesi. Per questi motivi l'esperienza educativa è da ricercarsi nella quotidianità e il significato di tale esperienza è da costruirsi mano a mano e non è dato a priori.

Famiglie: una particolare categoria di sistemi viventi

"Le famiglie sono portatrici di risorse che vanno riconosciute e valorizzate, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise, nella consapevolezza che le idee e i progetti educativi dei genitori non sempre coincidono con la visione pedagogica e il progetto educativo del servizio. [...] Va evitato il rischio che il dialogo sia in realtà un monologo, perché manca la disponibilità a destrutturare e a ricreare prassi che si ritenevano consolidate. Questo non significa progettare un servizio sulle richieste dei genitori, ma prendere in carico faccende diventate di volta in volta risposta, discussione nel gruppo degli operatori, approfondimento con altri genitori, riformulazione che le trasformi dal soggettivo all'intersoggettivo e al collettivo.[...] La complessità della dinamica educativa, all'interno di un contesto sociale come il nido, può promuovere reale benessere solo se tutti i protagonisti convergono consensualmente verso i medesimi obiettivi e condividono una serie di regole, principi e valori, cioè un patto educativo condiviso." (Orientamenti, pagg. 24-25) La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi è di fondamentale importanza in quanto, come già accennato, l'ingresso di un membro della famiglia in un servizio educativo rappresenta una tappa fondamentale nel ciclo di vita familiare. Per questo motivo il compito fondamentale della struttura è porsi come interlocutore che facilita e valorizza le competenze genitoriali, anche rispettando le differenze e i punti di vista divergenti dalla pratica educativa consolidata (Fruggeri, op. cit). Proprio in base ai bisogni che la ricerca in ambito della sociologia e psicologia della famiglia sottolinea essere caratteristici delle famiglie moderne, si pone come polo promotore e/o facilitatore di iniziative di aggregazione per i nuclei familiari, in modo da facilitare possibilità di incontro e di costruzione di una rete sociale che spesso viene a mancare a causa del processo di privatizzazione che caratterizza sempre più il tessuto sociale in cui sono immerse. La



partecipazione si declina quindi attraverso molteplici forme: negli scambi che caratterizzano gli incontri quotidiani tra gli attori che partecipano della vita del servizio, sia attraverso iniziative pensate ad hoc nelle assemblee, nei colloqui, nelle feste tutte occasioni necessarie sia ad attivare un dialogo con il personale educativo sia a sviluppare un confronto più simmetrico tra i genitori. Gli Organismi di Rappresentanza diventano poi l'occasione per fare il punto della situazione rispetto al dialogo instaurato; permettono di raccogliere e supervisionare le proposte che spontaneamente nascono dai genitori verificandone la fattibilità e la possibile trasformazione in nuove progettualità, che rappresentano nuove occasioni per condividere una co-responsabilità nella cura di un progetto educativo comune e favorire scambi e competenze a livello concreto.



Trasformazioni delle forme familiari e funzioni familiari

Le trasformazioni riguardanti la forma che la famiglia può assumere, si accompagna anche ad un differente modo di concepire la famiglia stessa e a un diverso modo di intendere e vivere i legami intrafamiliari. Le relazioni tra coniugi e quelle tra genitori e figli tendono ad essere sempre più improntate alla parità e alla reciprocità, anziché alla gerarchia e dominanza maschile. Nelle famiglie viene enfatizzata la dimensione affettiva che caratterizza lo scambio tra persone anziché quella istituzionale che regola il rapporto tra ruoli. La riduzione dell'asimmetria, l'appiattimento della gerarchia, l'allontanamento dai modelli normativi e l'enfatizzazione della dimensione affettiva dei rapporti hanno prodotto nelle famiglie due esiti opposti ma intrecciati:

- le relazioni tra persone si configurano come un contesto di sviluppo rassicurante e sintonico con le specificità dei bisogni individuali, la valorizzazione della dimensione emotiva e del livello paritario delle relazioni familiari ben s'accompagna alla funzione delle famiglie di coniugare coesione e individualità;
- con l'indebolimento dei riferimenti normativi, gerarchici e istituzionali, la strutturazione, la regolazione, il mantenimento e la trasformazione dei rapporti familiari vengono affidati alla negoziazione quotidiana tra i diversi componenti. Questa può diventare condizione generativa di insicurezze che possono rendere più problematica e difficoltosa la costruzione dei rapporti stessi. Differenze, conflitti e asimmetrie devono essere gestiti in un contesto interpersonale che però è caratterizzato e alimentato da reciprocità, complicità e parità. Ciò riguarda sia le relazioni familiari che genitoriali.

Le famiglie sono sistemi di relazione che si originano, mantengono e/o cambiano attraverso processi la cui natura è al tempo stesso interpersonale e sociale. Il contesto sociale in cui le famiglie sono inserite diventa così un aspetto importante della riflessione e della ricerca sulle dinamiche relazionali intrafamiliari. Le famiglie sono luoghi in cui i ruoli di genere sono insegnati, appresi e trasformati, inoltre, i membri delle famiglie negoziano nelle loro interazioni quotidiane i significati da attribuirsi al genere maschile e femminile. Ancora, il genere non è l'unico prodotto sociale che influenzi l'organizzazione delle relazioni familiari: l'appartenenza etnica, la classe sociale sono fattori altrettanto fondanti nella strutturazione delle relazioni familiari.

Alla luce delle trasformazioni delle forme familiari, non si parla più di ruoli, ma di funzioni familiari (Fruggeri) che risultano quindi essere:

- Garantire cura (protezione);
- Assicurare il contenimento (insegnare il limite);
- Sviluppare la capacità di essere in relazione con più di una persona alla volta (intersoggettività);
- Aiutare a fare i conti con le differenze che caratterizzano tutti i contesti interpersonali e sociali (gestire i conflitti);
- Costituire l'un per l'altro quella base sicura da cui sia possibile partire verso altre mete (accoglienza);
- Sperimentare la separazione in un contesto sicuro (autonomia).

Alla luce di questi cambiamenti, le famiglie oggi chiedono ai servizi di essere accompagnate/coadiuvate nelle funzioni familiari senza che ciò ne espropri le competenze.

Il ruolo dell'adulto educatore con sistemi complessi

“Il lavoro educativo con i bambini richiede la capacità di dare risposte non standardizzate e di fare interventi connessi alla situazione specifica. L'osservazione e l'ascolto orientano l'educatore a comprendere ciò che avviene in sezione e a modulare l'intervento per accompagnare i bambini

nelle loro esperienze, nelle loro dinamiche di interazione e sostenerli nell'acquisizione di nuove abilità e competenze. [...] La pratica osservativa, rafforzata dall'intenzionalità educativa, sostiene l'educatore nell'esercitare un pensiero interrogativo-riflessivo che può portare a rallentare o a sospendere la risposta immediata, a limitare agiti e condotte abitudinarie, gesti frettolosi, interventi inutili e inopportuni per interrogarsi sulla reale richiesta del bambino. [...] In un servizio educativo si verifica anche uno straordinario controcampo osservativo: i bambini guardano gli adulti. [...] L'essere sotto lo sguardo dei bambini non porta solo a considerare le doverose qualità dell'atteggiamento generale che l'educatore deve assumere (accoglienza, garbo, rispetto, serenità), ma motiva anche a dare la massima visibilità ai propri gesti sia di quelli di cura sia di quelli che hanno a che fare con l'uso e il funzionamento degli oggetti, compiendoli con lentezza e con una certa enfasi o una sorta di moderata teatralizzazione, perchè siano ben visti nel loro svolgimento e sentiti nelle loro qualità." (Orientamenti, pagg. 29-30). Se le persone sono individui competenti, co-costruttivi, orientati al protagonismo allora richiedono e necessitano di avere accanto figure educative che fanno della "provvisorietà evolutiva" il concetto cardine e che, muovendosi attraverso i principi della ricerca-azione, prevede continui cicli di osservazione, progettazione, osservazione, ri-progettazione (Elliot, Giordan, Scurati, 1993). **L'educatore ha il compito di predisporre situazioni, spazi, materiali che sostengono l'esplorazione creativa, la ricerca e quindi l'apprendimento degli attori sociali considerando sempre il provvisorio e l'imprevisto come elemento di trasformazione evolutiva.** Questa competenza progettuale si basa sull'ascolto non aprioristico di ciò che ci dicono le persone e nella capacità di rilancio e di restituzione di significato di ciò che esse ci stanno comunicando (Vygotsky, 1966). Queste rappresentano le condizioni ottimali per aprirsi all'inatteso, all'imprevisto, all'evento inaspettato e non calcolato (Peticari, 1997). L'utilizzo della documentazione in senso progettuale diventa un utile strumento di riflessione, revisione e condivisione per l'equipe di lavoro ma anche strumento di meta-ricerca per chi usufruisce dell'esperienza educativa nei servizi oltre che di comunicazione a terzi (ad esempio le famiglie, altri gruppi di lavoro, il coordinatore pedagogico). Nel contesto dei servizi educativi, inoltre, le competenze professionali si esplicano dal punto di vista progettuale anche riguardo al tema dei modi di stare in "relazione con" le famiglie: esse non sono da intendersi come interlocutori da affiancare durante il percorso di crescita del bambino/adolescente/giovane (implicitamente rappresentata da due binari che proseguono paralleli nella stessa direzione senza mai incontrarsi) ma come attori protagonisti da co-involgere in un viaggio che riguarda tutto il complesso sistema di attori coinvolti (Fruggeri, 1998). Le esperienze di frequenza quotidiana dei servizi influiscono indirettamente sulla rappresentazione che la famiglia ha di sé e dei processi di crescita e trasformazione dell'intero nucleo familiare soprattutto quando vengono attivate delle possibilità che sollecitano il confronto con altre famiglie, altri utenti e altri servizi.

Possibili "nuove" domande educative

Cosa comporta, nelle quotidianità al Nido, riconoscere capacità di "azione" ai bambin che li frequentano?*



Cosa comporta, nelle quotidianità al Nido, riconoscere capacità di “azione” alle famiglie che li frequentano?

All'interno della progettualità del servizio, dove trova posto l'errore in senso evolutivo?

I servizi nella loro azione quotidiana hanno la possibilità di svolgere funzioni familiari? Quali e in che modo?

*Come possiamo costruire percorsi condivisi con le famiglie
Altro ...*

Il Coordinamento Pedagogico dei servizi e dei progetti del territorio come nodo di comunità

“La qualità del servizio educativo per l'infanzia è garantito anche dall'attività del coordinatore pedagogico, che fa parte integrante del gruppo di lavoro e svolge la funzione di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e collegiale. [...] La funzione, che richiede una professionalità complessa, si realizza attraverso compiti di diversa natura che vanno dall'educativo, organizzativo e all'amministrativo...[...] il coordinatore contribuisce, inoltre, alla riflessione degli educatori e degli altri operatori sul proprio agire nel corso di incontri periodici di sezione e in quelli del gruppo di lavoro o in momenti di incontro tra i diversi servizi da lui coordinati. E' interlocutore dei genitori per condividere con loro il progetto pedagogico e per sostenere la loro partecipazione alla vita del servizio. Il coordinatore ha anche il ruolo di mettere in rapporto il servizio, le sue attività e riflessioni con le altre agenzie che si occupano d'infanzia, curando i rapporti con i servizi scolastici, sociali e sanitari presenti sul territorio e fa parte della rete di coordinamento pedagogico territoriale per promuovere la qualificazione complessiva del sistema integrato zero sei e lo sviluppo della cultura dell'infanzia a livello locale”. (Orientamenti, pag. 29). La scelta di un Coordinamento Pedagogico, ovvero di un gruppo di lavoro che riproduce l'intreccio di più sguardi, è coerente con la cornice epistemologica precedentemente delineata e con la necessità di far fronte ad una gestione della complessità. Le figure di coordinamento pedagogico si trovano quindi ad esercitare molteplici funzioni. Alcune, di carattere più tradizionale, legate alla gestione diretta dei servizi, che vanno: dal sostegno al lavoro educativo e al gruppo di lavoro, alla rilevazione dei bisogni formativi; dall'osservazione in situazione, alla definizione della progettualità pedagogica; dalla progettazione di strategie e azioni volte al sostegno alla genitorialità, all'elaborazione e allo sviluppo di strumenti documentativi; dall'utilizzo di strumenti di verifica e di valutazione, al monitoraggio degli strumenti di auto-valutazione, nell'ottica di supportare il gruppo di lavoro nel suo procedere pedagogico uscendo dall'autoreferenzialità e sostenendo la consapevolezza rispetto al proprio agire quotidiano all'interno dei servizi/progetti. Altre funzioni sono invece più legate al territorio: sostegno e raccordo sono

due delle prerogative imprescindibili, che oggi, hic et nunc, tendono a configurare il coordinamento pedagogico come uno dei nodi della rete, in dialogo costante tra micro-sistema di riferimento e meso-sistema di appartenenza, attraverso un'opera di traduzione e riflessione, degli elementi eso-sistemici delle comunità, in una costante azione di andata e ritorno tra un sistema e l'altro. In questo senso il coordinamento pedagogico si fa portatore di sollecitazioni, perturbazioni, sguardi differenti, problematizzando i contesti e le istanze che raccoglie. Fondamentale risulta la sua funzione di accompagnamento del gruppo di lavoro nella progettazione, nella costruzione di un'abitudine a pensare per progetti, utilizzando una metodologia che parte dall'osservazione dei contesti e che si muove nella prospettiva del coinvolgimento dei fruitori di quei contesti, per rilanciare nuove progettazioni.

Pensare per progetti, in un'ottica di co-costruzione insieme ai protagonisti, ai fruitori, alla comunità, rappresenta, a nostro avviso, la modalità per eccellenza di promozione di una cultura di partecipazione, di responsabilità civica e civile, di evoluzione di una società orientata alla persecuzione del benessere dei propri membri, di qualsiasi età, censo, etnia, religione ecc. essi siano. In questo senso, l'opera del coordinamento pedagogico va oltre i servizi/progetti che coordina, attraverso una metodologia di lavoro che incontra e intreccia gli strumenti progettuali dell'Ente pubblico, in una prospettiva di integrazione di sguardi. Di conseguenza, anche il lavoro di accompagnamento nella riflessione relativa alla congruenza tra il dichiarato progettuale e le pratiche agite all'interno dei servizi, acquisisce una dimensione di più ampio respiro, nella consapevolezza che le premesse teoriche da cui partiamo definiscono una certa idea di persona, di comunità e di servizio, e quindi un certo tipo di pratiche che traducono operativamente quelle premesse e non altre. Ciò avviene alla stregua di quanto accade per i presupposti valoriali che sottendono le normative di riferimento dei servizi e che definiscono i servizi stessi partendo da quei principi declinandone le pratiche in modo che siano coerenti con essi.

Nell'attuale contesto che caratterizza il territorio dell'Unione dei Comuni del Distretto Ceramico, l'apporto del Coordinamento Pedagogico è il supporto all'Ente nello sviluppo e nella co-costruzione di servizi e progetti deputati alla promozione del benessere della comunità, contribuendo a collocare il pensare in termini "educativi", facendo della dimensione co-emergente l'abito mentale con cui le Amministrazioni affrontano tutte le sfide sociali. In questa cornice il coordinatore pedagogico è immaginato come una figura professionale, che, nel suo essere a cavallo tra più dimensioni, è in grado di rappresentarsi le direzioni verso cui i servizi potrebbero muoversi e di conseguenza è interprete di una cultura territoriale in continuo cambiamento, provando a delineare i possibili piani di sviluppo progettuale da intraprendere, evitando la frammentarietà degli interventi e la dispersione delle risorse. Le letture e le interpretazioni rispetto al territorio si originano a partire da una conoscenza dei servizi e progetti, anche attraverso l'accompagnamento dei gruppi di lavoro, in una costante e dinamica azione di raccordo con l'Ente che il coordinamento pedagogico persegue nell'intento di connettere l'insieme di "sistemi" all'interno del quale si muove.

La rete dei servizi: sistemi in dialogo

"Un servizio educativo è una parte importante del tessuto sociale e culturale di un territorio, un presidio di tutela per l'infanzia. Tenere viva una relazione di reciprocità e di collaborazione con



il proprio territorio, prima di tutto attraverso i genitori, poi attraverso le strutture pubbliche e private, sociale, culturali ed educative, presenti in esso, dà validità e offre risorse umane e culturali alla vita quotidiana del servizio, oltre a favorire la ricomposizione dei vissuti che i bambini sperimentano attraverso vari contesti e ad accompagnarli nella transizione verso la scuola dell'infanzia" (Orientamenti, pag. 27). All'interno di un contesto complesso e mutevole, per rafforzare il ruolo dei servizi in un territorio è necessario sostenere la loro conoscenza sia da parte dei cittadini che degli operatori e le loro sinergie in una rete che concorra a creare un sistema complementare e integrato. La co-costruzione di una rete deve caratterizzarsi come processo dinamico in continuo divenire per essere in grado di far fronte ai bisogni della comunità.

In questa cornice, centrale è il tema dell'accoglienza, intesa come andare verso, un'accoglienza quindi pensata anche per chi non accede ai servizi, non li frequenta, non partecipa.

Lo sviluppo di una rete fra i servizi/progetti del territorio, il terzo settore e il coinvolgimento della comunità in un'ottica di corresponsabilità, permette di connettere i diversi livelli di intervento e le differenti aree di intervento. In questo senso, si può co-costruire un continuum fra promozione del benessere, prevenzione e cura, nonché dei ponti fra il sociale, l'educativo, lo scolastico e il sanitario che facilitano l'accesso e l'accompagnamento ai servizi e ai progetti. Per fare ciò è necessario potenziare le possibilità e le occasioni di lavoro congiunto per arrivare ad una co-progettazione in grado di farsi carico di istanze emergenti nel territorio e di dar vita a processi condivisi.

Gli strumenti che sostengono l'allenamento al lavoro condiviso si possono configurare in due tipologie: strumenti di carattere formativo, per consentire ai servizi di conoscersi e conoscere i progetti attivi sul territorio; strumenti operativi come la creazione di equipe multidisciplinari, che possono ampliare le possibilità percepite e facilitare il cambiamento di prospettiva attraverso l'intreccio di sguardi differenti. Conoscere non significa sostituirsi ad altri servizi, ma significa supportare la formazione di nuove competenze, che siano in grado di intercettare i nuovi bisogni delle famiglie e accompagnarle verso possibile vie, intrecciando l'intervento dei servizi per l'infanzia con gli altri servizi del territorio in un'ottica di complessità.

Rendere visibile l'invisibile: come l'organizzazione dei servizi può sostenere il ruolo di nodi di comunità

L'organizzazione dei servizi socio-educativi (come funzionano, chi accolgono, quali opportunità offrono, ecc.) ha la possibilità di sostenere, promuovere, attivare processi e dinamiche che sono l'espressione diretta delle premesse teoriche di riferimento, alimentando quindi in modo ricorsivo un circolo virtuoso che pone attenzione agli effetti a lungo termine che si generano in funzione dalle scelte valoriali operate all'origine delle progettazioni. Servizi socio-educativi coerenti con le premesse descritte nella parte delle cornici, dal punto di vista dell'organizzazione quotidiana dovrebbe allora primariamente favorire **l'esercizio dei processi di svincolo** (invece che dell'invischiamento), **dell'auto-organizzazione** (invece che dell'etero-organizzazione) **e auto/regolazione** (invece che dell'etero-regolazione) di tutti i componenti della relazione educativa (bambini, ragazzi, adulti, famiglie, educatori e operatori) mettendo a disposizione soluzioni organizzative orientate a sottolineare le potenzialità della permeabilità delle membrane invece che l'impermeabilità dei confini. In



questo senso, un'organizzazione per gruppi di bisogni e/o d'interesse che attraverso l'organizzazione dei tempi della quotidianità sarebbe maggiormente in sintonia con le premesse di tipo eco-sociale invece che organizzazioni orientate alla compartimentazioni per classi (di età, target, ecc.). Inoltre sarebbe interessante che l'organizzazione dei servizi potesse prevedere una maggior fluidità nella fruizione autonoma degli spazi e dei tempi della giornata da parte degli utenti. All'interno dei servizi educativi, ad esempio, gli ambienti potrebbero essere luoghi in cui gli utenti, in quanto pensati come attori sociali, possono esercitare ed agire libere scelte ed i tempi dovrebbero maggiormente assecondare i bisogni individuali. In questo modo, sotto lo sguardo di un adulto che accompagna ma non si sostituisce e predispone organizzazioni e ambienti che sostengono e non ostacolano tali processi, le persone potrebbero esplorare i propri limiti. Questi incontri quotidiani permettono di sciogliere piccoli o grandi nodi problematici anche semplicemente attraverso il confronto con gli altri oppure possono favorire l'orientamento ai servizi quando ritenuto necessario.

All'interno delle differenti tipologie di interventi che la rete dei servizi e dei progetti socio-educativi può attivare, gli interventi di sostegno e di accompagnamento, di cui le famiglie possono usufruire nelle transizioni legate al superamento di eventi critici o di periodi di fragilità, facilitano i processi di autonomia, di corresponsabilità e l'attivazione delle risorse individuali, familiari e di comunità.

Suggerimenti progettuali

Di seguito verranno forniti alcuni spunti di riflessione -orientamenti progettuali- da utilizzare per lo sviluppo di temi fortemente caratterizzanti la vita quotidiana nei servizi e progetti socio-educativi. Tali suggerimenti cercano quanto più possibile di essere coerenti/in connessione con le premesse teoriche di riferimento descritte in precedenza.

Dis-continuità

“La continuità [...] si traduce nella costruzione di pratiche innovative e in sintonia con l'idea di un percorso educativo completo e organico, in cui ai bambini sia riconosciuto il diritto ad apprendimenti e socialità gradualmente e congruenti con il momento che stanno attraversando e la loro storia” (Orientamenti, pag. 36). Pensare in modo ecologico significa constatare che *“il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza”* (Morin, 2002). La più grande certezza che questo contributo ci ha dato è quella dell'ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni ma anche nelle conoscenze. La condizione umana, ci ricorda sempre Morin, è segnata dall'incertezza cognitiva: conoscere, pensare (vivere) non significa arrivare ad una verità assolutamente certa, è dialogare con l'incertezza. Ogni passaggio di vita rappresenta infatti una transizione da una situazione nota ad una sconosciuta che obbliga i partecipanti a modificare e rielaborare le relazioni già instaurate, per dare loro nuovi significati alla luce dei cambiamenti avvenuti, trovando quindi un nuovo assetto. La vita quindi richiede di utilizzare la “strategia” come viatico per affrontare l'incertezza e si contrappone ad una logica programmatica che definisce a priori una sequenza di azioni in vista di un obiettivo. L'ottica strategica (o progettuale) invece prefigura scenari d'azione e cerca continuamente di riunire informazioni, di verificarle e modifica la sua azione in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo.



Per questo motivo è opportuno che si progettino “strategie di continuità” tra servizi in grado di favorire i processi di narrazione, di sintesi delle identità, di ri-elaborazione delle informazioni poiché rivolti all’esplorazione di nuovi significati e assetti relazionali. Queste opportunità di connessione, sperimentazione e confronto concorrono a costruire un ponte di significati, esperienze, ricordi e attese che facilita i processi di passaggio. Lavorare in continuità significa anche riconoscere e valorizzare tutte le discontinuità insite in ogni cambiamento, in quanto elementi fisiologici ed essenziali per tutti i processi evolutivi di crescita e apprendimento. Un aspetto centrale in questi percorsi è costituito dall’accoglienza, che prende avvio prima dell’ingresso in un nuovo servizio/progetto e costituisce un valore fondamentale nel lavoro socio-educativo. In questo senso diviene importante la ricerca congiunta, il confronto e la sperimentazione di modalità e azioni utili a favorire i processi di accompagnamento, svincolo e coinvolgimento di tutti i partecipanti.

Continuità e dis-continuità rappresentano territori di confronto tra servizi per la prima infanzia e scuole dell’infanzia, nella prospettiva di sostenere il passaggio tra gli uni e gli altri, dei bambini e delle famiglie. I progetti di continuità rappresentano anche l’occasione per i servizi per conoscersi, co-progettare, contaminarsi, nel rispetto delle proprie specificità, creando un linguaggio comune, all’interno di una cornice progettuale, che valorizza i passaggi come momenti di crescita e conoscenza di nuove possibilità.

Accoglienza e ambientamento

Entrare a far parte di un nuovo contesto rappresenta per ogni persona la ricerca di nuove coordinate per orientarsi; costruire azioni e riflessioni che favoriscano e sostengano la conoscenza della nuova situazione rappresenta lo strumento principale per accogliere.

L’ingresso di un individuo in un servizio/progetto rappresenta per lui stesso, la sua famiglia e per il servizio stesso un momento di forte trasformazione. L’ambientamento all’interno di un contesto nuovo acquista quindi particolare importanza, in quanto momento di transizione che può segnare una fase del ciclo di vita familiare e generare passaggi da pattern di relazioni sedimentati a nuove modalità non totalmente prevedibili. La costruzione di un contesto di dialogo all’interno del quale ogni attore è co-responsabile, il rispetto delle esigenze individuali e la possibilità di allenare le capacità di sperimentarsi con distanze/vicinanze differenti, si pongono quindi come basi che segnano la pista progettuale da cui originare una metodologia dell’ambientamento che, alla base, si pone l’obiettivo di allenare competenze triangolari (Fivaz, Corboz, 2000, Downing, 1995).

Ambientamento

“Il primo incontro con il servizio educativo implica affidare un bambino piccolissimo a persone e ambienti che non sono familiari: è un passaggio che suscita emozioni e sentimenti contrastanti e di non immediata elaborazione. Avere fiducia è l’esito, mai acquisito una volta per tutte, di un processo che può avere tempi molto differenti per ogni genitore e famiglia. Alleanza e fiducia sono inscindibili e si costruiscono nella reciprocità” (Orientamenti, pag. 22) Nell’esperienza realizzata all’interno dei servizi educativi 0-3, sono state individuate alcune fasi del processo di ambientamento che possono essere, con la necessaria contestualizzazione, ri-adattati per altri servizi che accolgono le famiglie: familiarizzazione reciproca tra l’adulto

accompagnatore, il bambino e il contesto delle relazioni che caratterizzano il servizio (spazi, organizzazione, educatrici, ecc); co-costruzione di un contesto di responsabilità reciproca tra bambini, adulti accompagnatori e personale educativo; esercizio delle competenze di svincolo, affidamento e ricongiungimento tra bambini, adulti di riferimento ed educatrici che permettano la tolleranza del sentimento di allontanamento e l'affidamento/presa in carico di questi vissuti. Sono funzionali a questo processo di avvicinamento tutti i momenti formali e informali dedicati alla conoscenza del contesto e delle regole di funzionamento e organizzazione: l'assemblea dei nuovi iscritti: rappresenta il primo contatto con il servizio, i suoi ambienti, i valori educativi di riferimento e alcune regole organizzative; la festa di benvenuto: rappresenta un momento di conoscenza reciproca tra famiglie, bambini e educatori in un'occasione informale; il colloquio individuale: rappresenta un modo per comprendere meglio le rappresentazioni di cui la famiglia è portatrice sia riguardo al bambino sia riguardo al servizio e permette un primo confronto con il punto di vista e le attese delle educatrici stesse. I momenti di compresenza dell'ambientamento, che tiene necessariamente conto delle variabilità individuali dei bambini e delle famiglie, si articolano su due settimane, normalmente così strutturate:

- prima settimana: la frequenza al nido del bambino assieme ad un adulto accompagnatore è parziale (circa due ore) per i primi giorni. Durante questi momenti saranno proposte attività e momenti che stimolano l'allenamento dell'elastico relazionale, cioè a ridefinire nuove distanze fisiche, affettive, relazionali.
- seconda settimana: se le condizioni lo permettono il bambino si ferma anche per il sonno (quando previsto) senza la presenza del genitore. L'ambientamento è organizzato per piccoli gruppi (6/8 bambini con un adulto accompagnatore) per facilitare un atteggiamento di accoglienza relazionale più attenta e accurata. Le attività proposte hanno la finalità di allenare le competenze di allontanamento, presa in carico e riavvicinamento, fondamentali per il benessere emotivo dei bambini, di chi li accompagna e di chi li prende in carico all'interno del servizio.

Progettazione e organizzazione educativa dei servizi

Spazi e materiali

“La qualità educativa richiede ambienti definiti e attrezzati con cura, accessibili a tutti, belli e sicuri, arredi e materiali scelti con attenzione, condizioni organizzative, spazi, tempi, progettazioni contestualizzati e condivisi. [...] L'organizzazione dei contesti interni ed esterni è finalizzata ad accogliere il gioco lasciando liberi i bambini di esplorare, di muoversi per soddisfare curiosità, fare scoperte, provare e riprovare, incontrare le azioni degli altri, rispecchiarsi e riconoscersi” (Orientamenti, pagg. 38-40). L'organizzazione degli spazi e la proposta di materiali di un servizio non è fissa e immutabile ma è strettamente connessa alla individuazione dei bisogni evolutivi degli attori che lo abitano quotidianamente e alle possibilità di apprendimento che in essi si vogliono suggerire e stimolare. Dal punto di vista socio-educativo spazi e materiali di gioco rappresentano il complesso delle idee e dei fatti contenuti in una situazione/avvenimento che l'operatore pre-dispone e mette a disposizione: in questo senso allora un contesto di gioco si qualifica come luogo intenzionalmente



connotato, accogliente, accessibile, leggibile e differenziato funzionalmente. Chi accede ad uno spazio di gioco deve avere quindi la possibilità immediata di interpretare gli scopi, gli utilizzi, intuirne le possibilità di trasformazione e sviluppo, in quanto essi rappresentano anche (ma non solo) dei vettori dell'immaginazione che permettono l'espressione e la soddisfazione dei bisogni evolutivi degli individui e dei gruppi. Per una equipe educativa allestire contesti significa quindi, prioritariamente, compiere scelte solidali con i bambini, con gli adulti, con le famiglie che frequentano il servizio, assumendo atteggiamenti di ascolto. Tutto questo apre ad una rilettura delle relazioni e introduce come prassi quotidiana l'incontro con l'incertezza, l'improbabile, la complessità, la diversità, il dubbio e il rischio in chiave evolutiva. Se gli spazi sono contesti di apprendimento allora è necessario porre grande attenzione a come essi sono costruiti. Costruire contesti di apprendimento significa:

- dare valore all'organizzazione come strategia strutturante l'esperienza socio-educativa che è capace di dare voce e legare insieme teoria e prassi, adulti, famiglie e bambini, dando vita ad una quotidianità che non tradisce le premesse teoriche su cui si fonda ma le ribadisce, le amplifica in modo quanto più possibile esplicito;
- dare senso all'esperienza quotidiana come luogo della riflessione, come luogo della costante ri-cognizione sull'azione accompagnata da un atteggiamento pervasivo di ricerca che rende possibile la costruzione di nuovi possibili significati (invece che la reiterazione continua degli stessi significati nel tempo);
- dare valore all'ambiente e all'abitare gli spazi come opportunità che si qualifica attraverso la dimensione estetica, intesa nel senso di cura, amabilità, attenzione al dettaglio, capacità di selezionare e rifiuto del ridondante. Uno spazio curato anche dal punto di vista estetico comunica attenzione per la ricerca di significati, inoltre è un invito implicito alla partecipazione e al coinvolgimento;

La costruzione di contesti è allora una precisa responsabilità dell'operatore/educatore impegnato nell'attivare strategie per favorire o limitare approcci alla relazione conoscitiva, emozionale, affettiva. La costruzione del contesto fa i conti con l'idea che abbiamo di servizio, di progetto, con l'immagine di bambino, adolescente e di uomo, come protagonisti e costruttori di relazioni e di conoscenze, in un continuo scambio fatto di reciprocità, ascolti, dialoghi, conflitti relazionali e cognitivi. Gli spazi di apprendimento sono infiniti poiché possono essere individuati e circoscritti in quanto abitati dai bambini ed usati in modo creativo per esplorare i propri limiti di apprendimento e scoperta.

Spazi esterni come luoghi privilegiati di ricerca

L'esperienza all'aperto giova al corpo, alla sua capacità di movimento, dunque alla sua elasticità e flessibilità, all'esercizio dei sensi, ma anche alle sue ossa, ai suoi occhi, al peso, al rafforzamento verso le malattie, alla salute in genere. Diverse ricerche hanno messo in evidenza come lo stress cali in natura, mentre il tempo trascorsovi aumenta l'attenzione di adulti e bambini. "La natura accresce le nostre capacità sensoriali, che sono il primo e più importante strumento di autodifesa di un bambino. "Se i nostri figli vivono a stretto contatto con la natura, imparando a vedere il mondo direttamente, avranno maggiori possibilità di sviluppare le capacità psicologiche di sopravvivenza che li aiuteranno ad individuare il vero pericolo e sarà di conseguenza meno probabile che vedano pericoli dove non ci sono. Giocare

nella natura può infondere un'istintiva fiducia in se stessi.". (Louv 2006). In natura sono favoriti da un lato l'esplorazione della propria identità e personalità, una socializzazione spontanea, l'esercizio del rispetto e della cura, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti. In natura si può fare ricerca ed è possibile costruire una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, quella cioè di apprendere ad apprendere. "La natura racchiude in sé le potenzialità che rendono un ambiente ricco, capace di favorire l'apprendimento e la crescita dei bambini" (M. Guerra, 2015). Oggi il tempo dei bambini è un tempo pieno, dove le diverse attività pomeridiane si susseguono riportando i bambini a casa e ai loro giochi spesso poco prima di cena. L'idea di fondo è che più cose si offrono loro, più li si stimola e più acquisiranno competenze. La conoscenza, però, ha bisogno di tempi di sedimentazione e di spazi vuoti, così come la creatività ha certo necessità che si padroneggino molte informazioni da connettere tra loro per cercare nuove relazioni, ma ha anche necessità che quelle informazioni possano essere a lungo masticate, elaborate, fatte proprie. La natura mette a disposizione quei tempi distesi e anche quegli spazi vuoti, anche perché il vuoto in natura è rappresentato come uno spazio aperto e libero, disposto in modo da consentire attraversamenti personali, ricco di possibilità sebbene non sia strutturato. Dunque vuoto solo se si stanno cercando proposte pre-confezionate. L'esplorazione delle opportunità educative offerte dal mondo naturale, nel mondo della prima infanzia, va di pari passo con la necessità di crescere bambini forti, sicuri di sé, aperti al mondo e in grado di intraprendere i primi importanti passi che li porteranno a diventare adulti autonomi. Tutti i bambini dai primi anni di vita e dalle prime esperienze di gioco, necessitano e contemporaneamente vogliono affrontare dei rischi per esplorare i propri limiti, avventurarsi in nuove esperienze, sviluppare le loro capacità. Ecco allora che lo spazio esterno del servizio rappresenta un luogo privilegiato di scoperta, di incontro con la natura e con il mondo. Uno spazio, anche questo che deve essere oggetto di progettazione educativa, accessibile in ogni stagione, differenziato e personalizzabile.

Possibili "nuove" domande educative

Quali strumenti progettuali utilizza l'educatore per pensare e allestire gli spazi che tengano in considerazione la specificità del singolo e del gruppo?

Quali sono le premesse da cui parte l'educatore per rendere lo spazio coerente ai bisogni dei bambini?

Come organizziamo gli spazi per renderli fruibili e non caotici per bambini e adulti?

Come e quando vengono modificati spazi e materiali? Si tiene conto del gruppo o del singolo?



Come la strutturazione dello spazio esterno offre differenti opportunità di gioco, esplorazione e scoperta?

Come si pone l'educatore nel gruppo dei bambini nei diversi spazi esterni?

Come organizziamo gli spazi comuni in modo che siano fruibili da tutte le sezioni?

Come l'osservazione consente di progettare contesti flessibili, capaci di valorizzare le differenze intese come valore educativo?

Come la presenza di servizi diversi, all'interno della stessa struttura, permette una condivisione di valori educativi?

Come gli spazi aperti creano continuità, contaminazione e fluidità nel passaggio da uno spazio all'altro?

Come favorisco le possibilità di scelta attraverso l'organizzazione dei contesti?

Come rendere gli spazi fruibili in modo autonomo dai bambini?

Altro ...

Materiali

"E' importante scegliere materiali che possono essere combinati in infiniti modi, quali quelli provenienti dall'ambiente naturale, materiali di riciclo, oggetti di vita quotidiana con caratteristiche sensoriali, forme, dimensioni consistenze e tessiture differenti, dotati di interessanti sonorità e qualità termiche. Giocattoli e materiali più o meno strutturati vanno scelti con particolare attenzione in relazione alle attività esplorative e di esercizio che favoriscono. Il grado di semplicità dei materiali è proporzionale alla possibilità di ciascun bambino di essere pienamente autore del gioco [...] I materiali, infatti, vengono investiti di funzioni simboliche e diventano mezzi con cui i bambini, anche nella relazione con altri, iniziano piccole storie, attraverso le quali interpretano, reinventano e organizzano i propri vissuti. [...] I materiali possono dunque aumentare il grado di inclusività dell'ambiente educativo proponendo integrazioni che costituiscono alternative valide in relazione a differenti bisogni." (Orientamenti, pag. 42) Lo stesso tipo di intenzionalità pedagogica descritta per gli spazi è applicabile al tema dei materiali: essi, in un profondo legame con gli spazi, definiscono la qualità dei contesti di apprendimento. Le tipologie di materiali proposte nei contesti, la loro diversa presenza, in termini sia qualitativi che quantitativi, comunicano quanto completa e

differenziata viene pensata la mente dei bambini. Se, come molti scienziati contemporanei affermano, la mente umana apprende per differenze, i contesti educativi devono essere ricchi di opportunità per esplorare tutti i tipi di differenze possibili. Ad esempio le attività di manipolazione con materiali naturali costituiscono una esperienza polisensoriale, un'occasione di esplorazione e scoperta delle consistenze, degli odori e dei sapori, delle sensazioni che i differenti materiali suscitano e contemporaneamente rappresentano circostanza di esplorazione, conoscenza e consapevolezza del proprio corpo, che viene sporcato, bagnato, spalmato ecc. Anche i materiali di recupero stimolano una grande varietà di sensazioni e consentono inoltre modalità di utilizzo diversificate e creative. Affinché le attività di esplorazione avvengano in autonomia, occorre che i materiali presenti nei servizi siano accessibili e fruibili ai bambini senza che l'adulto si frapponga sempre nel gestire come, in quanti modi, in che quantità i bambini scelgono di utilizzarli. La fruizione libera, le possibilità di contaminazione tra contesti e linguaggi rappresentano parte del processo di ricerca che i bambini portano avanti quotidianamente e tali processi devono essere interrotti il meno possibile nella loro originalità dall'intervento adulto.

Possibili "nuove" domande educative

Come le diverse tipologie di materiali possono offrire differenti opportunità di gioco, esplorazione e scoperta?

Quali sono le premesse da cui parte l'educatore per proporre materiali coerenti con i bisogni dei bambini?

Quali strumenti progettuali utilizza l'educatore per selezionare e proporre materiali che tengano in considerazione la specificità del singolo e del gruppo?

Come sono proposti e organizzati i materiali per renderli accessibili e utilizzabili dai bambini?

Come e quando vengono proposti nuovi materiali? Si tiene conto delle caratteristiche del gruppo o del singolo?

Come si favoriscono le possibilità di scelta attraverso l'esplorazione di differenti materiali?

Altro ...

Tempi

“In un servizio educativo il tempo è la variabile più delicata della progettazione poiché ha a che fare sia con gli aspetti istituzionale sia con la percezione e la sensibilità professionale. [...] E’ importante però, che i tempi dell’organizzazione e i tempi degli adulti non prevalgano sui tempi dei bambini. Il tempo “giusto” da ricercare costantemente è dunque una variabile fondamentale” (Orientamenti, pag. 42). L’organizzazione del tempo quotidiano all’interno di un servizio/progetto è connessa all’esigenza di contemperare i tempi e i ritmi dell’individuo con i tempi e i ritmi dell’istituzione. La scansione temporale della giornata deve presentare una struttura sufficientemente regolare che consenta di trovare dei punti di riferimento stabili e di situarsi in un contesto temporale riconoscibile. Tuttavia un approccio inclusivo alla progettazione dei servizi (Fornasa, Medeghini, 2011), lente che pone la valorizzazione delle differenze come approccio epistemologico di base, capace di uno sguardo attento al sapere cogliere le caratteristiche peculiari di cui ogni individuo è portatore, impone una forte riflessione anche sulla organizzazione pedagogica dei tempi. In questo senso i servizi dovrebbero essere portatori di un approccio organizzativo e progettuale volto a valorizzare le biografie dei bambini e delle famiglie che accolgono. In un approccio che, attraverso la valorizzazione delle differenze, non omogeneizza le individualità ma sostiene una scansione temporale rispettosa dei bisogni peculiari di ogni individuo, l’organizzazione quotidiana dovrebbe essere progettata attraverso azioni rivolte a sostenere il bagaglio di esperienze maturate fino a quel momento dai bambini, dagli adolescenti, dagli adulti e dalle famiglie. In questo senso, il bagaglio di esperienze che ogni individuo porta rappresenta il punto di partenza ideale dal quale muovere per costruire un percorso progettuale che valorizzi le qualità individuali. Si potrebbe inoltre riflettere sull’organizzazione della giornata e della gestione delle transizioni all’interno dei servizi/progetti a partire dai concetti di indipendenza e responsabilità personale dei protagonisti per rendere coerenti le parti organizzative con i principi teorici che guidano l’azione educativa.

Possibili “nuove” domande educative

Come organizziamo i tempi durante la giornata in modo da valorizzare i bisogni specifici di cui sono portatori singoli o gruppi di bambini ?

Quali azioni organizzative e relazionali gli educatori agiscono per rispettare i tempi dei bambini?

Quale flessibilità c’è nella possibilità di scelta lasciata ai bambini di vivere i momenti di quotidianità?

Come rendere visibile l’organizzazione della giornata per aiutare i bambini ad orientarsi nel tempo quotidiano?



Quale flessibilità c'è nella possibilità di scelta lasciata ai bambini di vivere i momenti di quotidianità?

Come si possono gestire le transizioni in modo da favorire la continuità negli apprendimenti dei bambini?

Altro ...

Relazioni

“Il gesto educativo [...] è la capacità di ascolto e di relazione sensibile e supportante dell'educatore che si traduce in gesti, i quali esprimono un'accoglienza incondizionata e comunicano al bambino un'accettazione piena e valorizzante che lo sostiene nella fiducia in sé e nel suo agire autonomo.[...] È un gesto di cura che va verso il bambino per prenderlo in braccio, chinarsi e guardarlo negli occhi durante il cambio, porgergli il cibo, offrirgli un oggetto accompagnando l'azione con le parole in un gioco di reciprocità, avvicinarsi e guardarlo mentre è impegnato in un'attività riconoscendo il valore dell'impegno, attendere la sua iniziativa, sorridergli quando riesce a frenare un gesto impulsivo, raccogliere un gruppo intorno a sé in tranquillità, per una lettura.” (Orientamenti, pag 32) Il gesto educativo inteso come parole, tono della voce, sguardi, modi di toccare, prendere, offrire e ricevere, è un gesto delicato, filo conduttore lungo la giornata che assicura la connessione tra tutte le esperienze del bambino, da quelle dedicate ai bisogni funzionali del corpo a quelle di libero movimento, dalle attività di gioco a quelle di esplorazione, manipolazione e scoperta. È un gesto consapevole (perché mediato dalla riflessione individuale e di gruppo) e orientato a favorire la partecipazione di tutti a partire dalle singole specificità. L'intervento ponderato dell'educatore deve tenere conto della partecipazione del bambino anche di pochi mesi, che può sempre intervenire attivamente, mettervi la sua competenza anche in lunghe e complesse sequenze (comprese quelle della cura del corpo). La partecipazione del bambino avviene se l'educatore esegue le sue azioni rallentando e ponendo delle pause e delle interruzioni che gli consentono di vedere e riconoscere la tensione partecipativa, il moto accennato e di riaccomodare il suo intervento per includere i gesti, i movimenti del bambino, evitando in tal modo di anticiparli o di sostituirsi a lui.

Il gesto educativo si esprime inoltre attraverso le scelte consapevoli del gruppo di lavoro orientato alla progettazione di un ambiente attrezzato ad accogliere il fluire dei cambiamenti nella crescita di ogni bambino, le relazioni tra bambini e tra bambini e adulti. L'esperienza quotidiana di bambini e adulti che interagiscono nei servizi educativi genera delle piccole comunità che hanno sempre caratteri specifici e sono fatte di scambi, esplorazioni, apprendimenti. Attraverso le premesse epistemologiche, precedentemente espone, le relazioni si configurano come una danza in cui adulti e bambini, come interlocutori attivi, adattano reciprocamente i propri passi, in una prospettiva di co-costruzione di un percorso che, partendo da forme

iniziali di sostegno fornite dall'adulto (prendersi cura, mediare con il contesto, promuovere dall'interno), porta il bambino ad acquisire specifiche modalità di auto-organizzazione, in relazione ai contesti in cui è coinvolto.

All'intero dei servizi per l'infanzia, un aspetto fondamentale dell'esperienza dei bambini è la vita di/in gruppo. La condivisione di più momenti in gruppo diviene occasione per supportare e promuovere lo sviluppo personale e sociale dei bambini, attraverso il rapporto con i pari. Infatti nel gruppo e grazie al gruppo, è possibile sperimentare la relazione, facendo esperienza di comportamenti pro sociali, di altruismo, di auto-regolazione e di soluzione positiva dei conflitti.

Possibili "nuove" domande educative

Come l'organizzazione dello spazio sostiene le relazioni?

Come favorire un reale coinvolgimento attivo dei bambini alla vita quotidiana dei servizi?*

Come parlare ai bambini in modo da favorire ascolto attivo che non prevarica ma sostiene lo sviluppo delle competenze che si vogliono sostenere?

Come avviene la scelta del gruppo di bambini a cui proporre un'esperienza educativa?

Attraverso quali strategie educative il gruppo di lavoro decide di gestire i conflitti tra bambini?

Come sono organizzati i momenti dedicati al dialogo sulle esperienze che i bambini hanno fatto?

Come garantire spazi d'intimità in un contesto più allargato?

In che modo vengono valorizzate le relazioni tra bambini di età diverse?

Altro ...

Proposte educative: il gioco

"Le situazioni che ritmano la giornata nei servizi educativi e quelle di gioco sono ricche di occasioni per osservare e ascoltare i bambini, coglierne interessi, idee, curiosità, conoscenze, abilità, autonomie e ampliarli, non solo nel momento stesso in cui si manifestano, ad esempio



mettendo a disposizione nuovi materiali, denominando oggetti e situazioni, offrendo nuove suggestioni, sostenendo l'attenzione, ma anche attraverso le esperienze educative intenzionalmente predisposte. Il gruppo di lavoro progetta i tempi, gli spazi, i materiali, gli spunti per esperienze che favoriscano la socialità e la relazione, il piacere del confronto, dell'osservazione reciproca e dell'imitazione generativa, la ricerca di risposte attraverso l'esplorazione, la progressiva conquista di autonomie personali." (Orientamenti, pag 45) Il gioco si caratterizza per il suo essere spontaneo, libero, finalizzato a se stesso e al piacere di metterlo in atto (si gioca per giocare). Per i bambini, fin dalla nascita, giocare è un'esperienza vitale in più sensi: perché attraverso di essa si esprime un modo di rapportarsi al mondo sostanziale per l'infanzia (se si è bambini, si gioca), ma anche perché promuove benessere e dà la possibilità di sentirsi "vivi", cioè di sentire che il proprio corpo, le proprie azioni, i propri pensieri e le proprie fantasie possono esprimersi in modo libero da vincoli che non siano il vitale desiderio di farlo. Giocare per lungo tempo è stato associato alla "ricreazione", al suo carattere definalizzato, il suo fuoco centrale costituito dall'attività in se stessa e non dagli esiti e dai prodotti; era il tempo concesso prima di dedicarsi a cose più serie o una pausa dopo prolungati impegni di studio, relegato ai margini della giornata scolastica e confinato nella sfera del tempo libero. Attualmente quella visione proveniente dal senso comune che vedeva l'esperienza ludica soltanto come sinonimo di ristoro, ricreazione è stata abbandonata mentre si è cercato di mettere in luce la sua ricchezza fenomenica e la sua molteplicità di espressioni e di articolazioni.

Gli studi realizzati sul tema del gioco rivelano una molteplicità di approcci e di punti di vista oltre che di processi evolutivi che possono essere sollecitati, sostenuti, amplificati dal giocare.

Giochi-pensieri-sviluppi: Winnicott è l'autore che ha maggiormente focalizzato il tema dello sviluppo psichico del bambino intorno al tema del gioco, arrivando a sostenere che esso permette la creazione tanto del pensiero che della fantasia. Con la definizione di uno spazio transizionale si intende la generazione di uno spazio intermedio tra la realtà oggettiva (là fuori) e la realtà soggettiva (il mondo interno). Il gioco diventa il luogo della creatività, della fantasia, dei paradossi in cui si tratta la "realtà" in modo soggettivo, trasfigurandola). Giocare, a tutte le età significa mettersi in contatto con il percepire le cose al di fuori del valore attribuito, scoprendo la propria soggettività, il proprio sé.

Giochi-culture-riti: se definiamo la Cultura come un accordo condiviso su come ci si dovrebbe comportare in diversi contesti il gioco potrebbe costituire una sorta di palestra in cui apprendere ad apprendere (o deuterio-apprendere) le regole sociali del proprio gruppo di appartenenza. Esso diviene l'epicentro della trasmissione culturale di comportamenti ed usanze, un potentissimo modo di apprendere e al tempo stesso di appartenere ad una cultura e di perpetuarla, evidenziando l'esistenza di ruoli, schemi sociali, predisponendo cornici di comportamento ed evocando una classe specifica di risposte.

Giochi, definizioni, logiche. Secondo Bateson (1956) il gioco definisce lo sfondo da cui, per differenza, emerge un concetto. Il gioco definisce il "non" da cui l'oggetto si differenzia (Ad esempio: il gioco dei lupi non è combattimento, perché i morsi non fanno male). Per Bateson tale caratteristica è fondamentale in quanto non si comprende l'aggressione per quello che è,

ma per infinite sfumature di quello che “non è”, per le similitudini di classe, per continue sottili discriminazioni. Da questo punto di vista il gioco mostra il possibile ventaglio del processo di categorizzazione degli eventi, delle esperienze, un insieme di scenari relazionali.

Fare proposte educative orientate al gioco, nei servizi per l’infanzia, non significa proporre esperienze di insegnamento formalizzato, quanto predisporre contesti che agiscano globalmente sulle diverse aree di sviluppo – affettive, cognitive, linguistiche, espressive, sociali - dei bambini: la proposta di un oggetto sconosciuto da esplorare, di un albo illustrato, di un materiale del quale scoprire le potenzialità espressive possono costituire spunti per l’avvio di percorsi intenzionali aperti, non predefiniti negli esiti, ma tutti da costruire insieme in relazione alle risposte e all’interesse dei bambini, attivi protagonisti del processo. I bambini, fin da piccolissimi, sono continuamente attratti dalle cose, dalla natura e dalle relazioni, sono capaci di provare meraviglia per i suoni, le luci, i colori, le forme, appassionati a lasciar tracce, a condividere, a creare composizioni uniche, che l’adulto può ascoltare, osservare, cercar di capire e sostenere. Attraverso molteplici modalità espressive danno forma ai propri vissuti e a ciò che comprendono della realtà: parole, segni grafici e disegni, suoni e rumori, ritmi e melodie, movimenti, manipolazioni, costruzioni sono tutti modi per dare senso e conoscere il mondo. Si tratta di linguaggi che coinvolgono al tempo stesso corpo, emozioni, pensieri, fantasie, e che si intrecciano tra loro arricchendosi, dimostrando così una forza e una vitalità straordinarie. Sono modalità comunicative che, nel momento in cui si esercitano, diventano anche strumenti conoscitivi e di arricchimento dell’esperienza (muoversi a ritmo in una danza improvvisata a suon di musica comporta comprensione del rapporto corpo-mondo, padronanza di sé, appropriazione del senso del tempo). I diversi linguaggi non si esercitano mai separatamente e ciascun bambino ha il proprio modo di combinarli e integrarli.

Possibili “nuove” domande educative

Come diffondere e sostenere una cultura ecologica del gioco nei servizi che permetta anche alle famiglie di comprenderne le potenzialità non solo di tipo ricreativo ?

Quali linguaggi espressivi vengono sostenuti attraverso il gioco all’interno dei servizi?

Come avviene la scelta delle proposte di gioco da fare ai bambini nella quotidianità?*

Come le proposte di gioco possono sostenere lo sviluppo di domande educative caratteristiche della progettualità di un servizio?



Come sono organizzate le transizioni dai momenti di “gioco” ad altri momenti della quotidianità educativa?

Come garantire spazi di espressione autonoma di gioco per i singoli bambini e/o per piccoli gruppi?*

Altro ...

Il Gruppo di lavoro

Il gruppo di lavoro (da ora in avanti GDL) degli educatori/operatori di ogni servizio e progetto socio-educativo è il nucleo che garantisce l'elaborazione e l'attuazione del progetto del servizio. La collegialità è la dimensione fondamentale per superare una professionalità spontaneistica e individuale a favore di un serio lavoro di confronto e di condivisione delle decisioni e delle responsabilità. In tale gruppo la riflessione sulle pratiche avviene tenendo in considerazione tutti gli aspetti relativi al funzionamento del servizio: è un momento di confronto molto importante perché integra, attorno al progetto, tutte le visioni e le esperienze che vengono effettuate nella quotidianità in funzione delle competenze e dei ruoli. Questo permette di mantenere un'identità comune che fuoriesce dal servizio stesso nel dialogo con le famiglie, con altri servizi ed istituzioni, per radicarsi quindi sul territorio. Questa identità non si elabora e costruisce solo intorno al tavolo del GDL, ma trova attorno a questo tavolo un'integrazione; un modo di intendere i protagonisti del servizio (il bambino, l'adolescente, l'adulto, la famiglia, l'operatore/educatore, il personale ausiliario, il coordinamento pedagogico), con immagini condivise e con significati che traspaiono nella quotidianità. La frequenza degli incontri viene stabilita in funzione delle esigenze e delle evoluzioni della progettazione del servizio/progetto, tuttavia il buon funzionamento del GDL non può prescindere dai criteri della sistematicità, della riflessività supportata da strumenti di documentazione osservativa, elementi che, quando sono ben combinati, permettono di trovare coerenza tra il dichiarato e l'agito, nelle complessità quotidiana. Pensare al GDL in senso ecologico significa comunque legittimare il concetto di differenza anche per quanto riguarda al personale educativo: esso può diventare un contenitore di sguardi che permette ai diversi osservatori delle realtà quotidiana di incrociare punti di vista utili per costruire un percorso progettuale che tiene in considerazione tali diversità. Per questo motivo, se interpretato in senso ecologico, può diventare un contesto che permette l'espressione e lo sviluppo di un approccio qualitativo ai processi evolutivi che cerca di sfuggire alle logiche dualistiche della definizione aprioristica e standardizzata di tali processi. Il GDL, se interpretato come luogo in cui è legittimo incrociare gli sguardi e coltivare le differenze diventa fondamentale inoltre per coltivare pratiche di “auto-osservazione” utili per uscire dal pericolo dell'autoreferenzialità e dall'immobilismo caratteristico di chi non si mette mai in discussione o si confronta con l'esterno in senso critico e costruttivo.

Possibili “nuove” domande educative

Quale metodologia utilizza il GDL per analizzare e riflettere sui processi educativi comprese le criticità/problematicità?

Quali strumenti sono utilizzati per progettare interventi utili per sostenere i processi educativi nella quotidianità del servizio?

Nel GDL come vengono affrontati “l’errore evolutivo” e il punto di vista differente?

Come il GDL può essere luogo in cui creare un’identità condivisa del servizio che sia poi percepita in modo coerente dalle famiglie?

Come il GDL può essere un luogo di condivisione di responsabilità tra educatori e affianca chi si trova ad affrontare una situazione imprevista?

Altro ...

Formazione

Pensare la formazione in modo ecologico significa sempre di più intenderla come processo di ricerca, in quanto il processo di tensione conoscitiva rappresenta una delle essenziali dimensioni di vita degli individui, tensione che va riconosciuta e valorizzata. La ricerca partecipata tra operatore/educatore e attori coinvolti è prioritariamente un atteggiamento esistenziale ed etico necessario per interpretare la complessità del mondo, dei fenomeni, dei sistemi di convivenza ed è un potente strumento di rinnovamento poiché costruisce apprendimento, riformula saperi, fonda la qualità professionale, si propone come elemento di innovazione socio-pedagogica.

In quest’ottica la ricerca/formazione si sviluppa prioritariamente nell’azione quotidiana all’interno dei servizi e attraverso le pratiche riflessive dell’osservazione e della documentazione. Le occasioni di formazione e aggiornamento devono quindi mirare alla costruzione delle competenze professionali degli operatori/educatori tenendo conto di questa premessa fondamentale. Per questo motivo si devono programmare piani della formazione mirati che prevedano:

- cicli formativi di approfondimento su un tema specifico almeno biennali;
- occasioni formative che favoriscano l’intrecciarsi del piano teorico con quello della spendibilità pratica nel contesto di lavoro (ad esempio, a seconda dei temi alternando modalità laboratoriali a piccoli gruppi ad occasioni assembleari);

- percorsi di ricerca-intervento che mettano in gioco la professionalità degli operatori anche attraverso sperimentazioni interne che, supervisionate, possono diventare patrimonio comune del sapere di un servizio.

Possibili “nuove” domande educative

Come rendere la formazione sempre più aderente ai bisogni dei servizi?

Come costruire percorsi formativi che producano un reale cambiamento nella vita quotidiana dei servizi?

Come coinvolgere differenti segmenti del sistema integrato nei percorsi formativi sia in senso orizzontale (ad esempio nidi a gestione diretta, in appalto, privati) sia in senso verticale (ad esempio nidi e scuole dell'infanzia)?

Quali strumenti per la valutazione e ri-progettazione dei percorsi formativi?

Come includere nella formazione continua tutte le professionalità presenti nel servizio educativo?

Altro ...

Il sistema di valutazione della qualità

“Nel panorama nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, l'esperienza dei nidi è quella che ha maggiormente accreditato, a livello operativo e non solo teorico, la valutazione come strumento fondamentale della professionalità educativa. In particolare, la valutazione della qualità del contesto educativo è diventata oggetto di attenzione e di pratica da parte dei gruppi di lavoro dei nidi d'infanzia, ed è stata assunta e pensata con una funzione formativa, nella prospettiva del miglioramento delle pratiche.” (Orientamenti, pag 32)

La valutazione della qualità dei servizi e progetti socio-educativi è un tema che ha assunto nel tempo grande importanza: mano a mano che è progredita la riflessione sull'argomento sono emerse le strette connessioni tra le tematiche valutative e quelle della progettazione, tanto che queste tematiche hanno trovato ampio spazio anche in alcuni importanti documenti regionali dedicati alla progettazione dei servizi, alla funzione del coordinamento e ai possibili percorsi formativi ad essa connessi¹. In questi documenti sono ben esplicitate le connessioni tra progettazione e valutazione e l'importante distinzione tra “valutazione a carattere

¹ Confronta con “Linee guida per predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione dei servizi educativi della prima infanzia” (Documento della Giunta Regionale del 30 luglio 2012 che definisce le linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia).

certificativo” della qualità strutturale e organizzativa del servizio (es. rapporto numerico operatore-utente, titolo di studio degli educatori/operatori, presenza del coordinatore, ore di formazione, ecc) e una “valutazione a carattere formativo” della qualità dei processi socio-educativi (processo volto a promuovere l’incremento della consapevolezza tecnica degli operatori). Quest’ultima accezione sottolinea quanto la valutazione debba rappresentare un’attività strettamente legata alla progettazione socio-educativa del servizio, in quanto sostiene la revisione critica dell’operatività, l’esplicitazione e la condivisione sociale dei significati e l’apprendimento riflessivo emergente dalle pratiche. In questo senso la valutazione, qui intesa soprattutto come valutazione dei processi, si caratterizza essenzialmente, oltre che per la sua funzione formativa anche per il suo carattere sistematico e continuativo: essa è volta, in un’ottica di costante ricerca-azione, ad alimentare all’interno del servizio la coerenza delle pratiche con le premesse valoriali espresse nel progetto e il miglioramento concordato e progressivo delle stesse.

Dal punto di vista teorico, tra i tanti approcci possibili, si sceglie di occuparsi di valutazione attraverso un taglio eco-sistemico-costruttivista. Lo sguardo ecologico pone l’osservatore dentro ai contesti (Ceruti, 1989, Fornasa, 2003) costringendo ad attribuire ai giudizi non un valore assoluto ma relativo al contesto e ai punti di vista osservativi e alle rappresentazioni messe in gioco. Lo sguardo sistemico costruttivista pone attenzione al fatto che la valutazione non si limita alla certificazione dei risultati ma si distende come processo tendente ad ottenere, comunicare e scambiare informazioni (“notizie di differenze” direbbe Bateson, 1979). Appare evidente quindi che la valutazione è un fatto che riguarda tutti gli attori coinvolti nella relazione educativa (utenti, famiglie degli utenti, operatori dei servizi) senza dimenticare quanti, anche in modo indiretto contribuiscono al funzionamento del servizio (ad esempio: i gestori, i responsabili di servizio delle amministrazioni, ecc.) .

Per questo motivo sembra necessario pensare ad un processo di valutazione che, piuttosto che considerare le caratteristiche del singolo servizio, sia volto a considerare un “sistema di valutazione” che affronta il tema della riflessività includendo differenti livelli ecologici -e i loro attori- (Bronfenbrenner, 1974) che raccolgono informazioni, attivano differenze, negoziano significati attraverso differenti azioni e loro strumenti.

Il sistema di valutazione: livelli, attori, strumenti

Di seguito saranno approfondite alcune riflessioni relative al processo di valutazione di servizi educativi, ai differenti livelli da considerare, i possibili attori coinvolti e alle loro interconnessioni. Tale riflessione origina da un’esperienza triennale messa in campo dal Coordinamento Pedagogico 0/6 nei servizi per l’Infanzia 0/3 del Distretto Ceramico. Elemento fondamentale per valorizzare lo sguardo “di sistema” risiede nel fatto che i risultati dei differenti punti di vista possano trovare una sintesi che ne evidenzia i punti di contatto e di differenza, in modo che alcuni elementi ricorsivi possano trasformarsi in piste di lavoro. Tali piste devono essere:

- Contestuali: perché negoziate tra gli attori partecipanti la relazione educativa;
- Monitorabili: perché condivise in modo circolare e trasparente;
- Progettuali: frutto di uno sguardo che mira ad una dimensione evolutiva rispetto alle situazioni precedenti o collaterali e lo collocano in una fitta rete di relazioni.



Nei paragrafi successivi saranno individuati e descritti alcuni livelli “relazionali” utili per focalizzare l’attenzione sui possibili attori da coinvolgere e le possibili interconnessioni tra essi. Per descrivere i tali livelli verrà utilizzata la scansione proposta di Bronfenbrenner nel modello ecologico di sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979).

Microsistema

Gruppo di Lavoro (GDL): in chiave auto-valutativa e formativa il GDL si deve dotare di una “metodologia progettuale” volta alla costante auto-osservazione dell’azione educativa (sia riguardante le micro progettualità quotidiane sia riguardante i macro progetti per l’intero anno educativo). Per questo motivo la metodologia progettuale alternerà cicli di osservazione descrittiva a momenti di ricognizione che avranno l’obiettivo di ri-lanciare (porre un mondo innanzi) i percorsi progettuali sulla base delle informazioni raccolte in situazione. Il GDL si doterà inoltre di strumenti progettuali adatti alla raccolta sistematica delle informazioni (ad esempio i quaderni delle osservazioni) che avranno la possibilità di essere trasformate in “costruiti” progettuali.

Per promuovere l’incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica tra gli strumenti progettuali è da includere anche uno “strumento di autovalutazione” della coerenza tra agito/praticato da utilizzare almeno triennialmente per auto-valutare la percezione della qualità socio-pedagogica da parte del GDL (compreso il coordinatore del servizio/progetto) ed utilizzare il percorso di autovalutazione per individuare eventuali piste di lavoro interne da collegare ad azioni di miglioramento calibrate sulle esigenze del servizio.

Famiglie utenti del servizio: in un processo di riflessione sulla qualità socio-pedagogica diventa fondamentale raccogliere e sistematizzare i pensieri delle famiglie che hanno frequentato il servizio in modo da avere spunti di riflessione su come e quanto il lavoro quotidiano e i messaggi educativi ad esso connessi hanno raggiunto gli utenti che frequentano il servizio. Per fare ciò si possono utilizzare differenti strumenti tra cui i questionari di “customer satisfaction” che attraverso domande chiuse raccolgono i vissuti e le rappresentazioni dei temi educativi sondati. Oltre agli strumenti di self report si possono utilizzare anche metodi di raccolta delle informazioni di tipo conversazionale, come ad esempio i focus group. I risultati emersi dalla rilevazione possono diventare oggetto di confronto e discussione in incontri costruiti ad hoc che vedono coinvolte le famiglie per raccogliere ulteriori pensieri e piste di lavoro.

Mesosistema

Tavoli di Coordinamento: ogni singolo servizio avrà il compito di condividere con gli altri servizi della rete, attraverso strumenti diversificati (report, relazioni di verifica, ecc) le risultanze del percorso di autovalutazione che ha caratterizzato quell’anno educativo. La creazione di un report distrettuale del processo di (auto)valutazione, che includa le piste di lavoro e i progetti di miglioramento di ogni servizio e i temi emersi dalla customer delle famiglie, può essere funzionale all’individuazione di piste di lavoro comuni ai servizi del Distretto, orientare i rilanci per i percorsi di formazione, dare origine a nuove piste progettuali integrate.

Amministrazione: ogni amministrazione è dotata di strumenti di programmazione (DUP, Peg) volti ad individuare obiettivi di lavoro suddivisi per singole aree. Questi strumenti possono utilizzare diversi elementi contenuti nel processo di valutazione per generare obiettivi connessi con le realtà contestuali di un territorio o di un singolo servizio. Ad esempio la sintesi degli elementi emersi dall'autovalutazione del singolo servizio, o anche le risultanze contenute nei report distrettuali/provinciali/regionali possono essere collegate agli elementi emergenti dalla customer satisfaction delle famiglie ed essere tradotti in obiettivi di PEG volti al miglioramento del servizio per gli anni successivi. Dal punto di vista metodologico è necessario prevedere la formazione di un'equipe integrata composta da amministratori, dirigenti, responsabili, coordinatori pedagogici che in riunioni apposite analizzino i documenti citati e individuino gli obiettivi futuri basati sui dati contestuali emersi. Tali obiettivi saranno poi condivisi con gli operatori del servizio e potranno essere oggetto di valutazione successiva.

Possibili “nuove” domande educative

Come la valutazione di un singolo servizio può contribuire alla valutazione di un intero sistema integrato?

Come la valutazione può comprendere il numero maggiore di interlocutori per rendere ragione di un punto di vista composito sui servizi considerati?

Come la valutazione e i suoi risultati può influenzare la programmazione di un sistema territoriale?

Altro ...

Metodologia e Strumenti progettuali

Di seguito saranno descritti alcuni strumenti di progettazione e documentazione socio-educativa attraverso la loro identità/significato e le tempistiche con cui possono essere utilizzati.

Gli strumenti progettuali fanno parte di una metodologia di lavoro che pensa alla progettazione come processo di raccolta, interpretazione, condivisione degli accadimenti che prendono vita e si sviluppano all'interno dei servizi.

“La progettualità ha a che fare con l’immaginare, il rappresentarsi, il raffigurarsi anticipatamente quello che potrebbe accadere, per allenare lo sguardo a vedere quello che non si era previsto. [Essa] si fonda sulla sensibilità alle differenze, sulla curiosità verso i modi che hanno i bambini di apprendere, sulla disponibilità allo stupore, sulla valorizzazione di quello che i bambini fanno, sanno fare, stanno imparando a fare, anziché sullo sguardo orientato a quello



che non sanno fare. È una conversazione costante tra adulti e bambini, di cui l'adulto ha la responsabilità della conduzione. [...] Progettare è anche una forma di autovalutazione che esprime l'intenzione degli adulti di comprendere le conoscenze dei bambini e che valuta quali forme di conoscenza vengono inconsapevolmente impediti e quali favorite dall'ambiente, dai tempi, dai materiali, dalle attese degli adulti. Richiede un equilibrio delicato e sempre in movimento tra il pensiero, le traiettorie, gli obiettivi, le attese che ha in mente l'adulto e le traiettorie, gli obiettivi, le attese, le ricerche dei bambini.” (Orientamenti pag 30) La progettazione ha bisogno di strumenti adatti alla raccolta e alla narrazione del fare quotidiano che, facendo riferimento ad un metodo, rimane tale sia che si parli di materiali rivolti alle famiglie, ai bambini, ai colleghi.

“Attraverso la documentazione, ripercorsa, aggiornata, ripulita e, soprattutto, condivisa con regolarità nel gruppo di lavoro, si scambiano le esperienze, ci si interroga sui significati proposti da chi le ha vissute direttamente e di chi le legge e le vede per la prima volta, sui momenti cruciali, sui passi falsi, sugli imprevisti, su quello che si è scoperto dei bambini che non si poteva cogliere nell'immediatezza. La documentazione è tale se è esito di un processo di selezione e di montaggio che metta in evidenza i nodi cruciali dei percorsi fatti, se è intesa come verifica e terreno di possibile rilancio di idee e possibilità. È opera collettiva che richiede standard estetici e comunicativi alti per testimoniare il valore che gli educatori attribuiscono ai bambini e al proprio lavoro. I materiali della documentazione provengono dalle osservazioni, dalla raccolta e organizzazione degli artefatti prodotti dai bambini, da registrazioni o note di conversazioni, da dialoghi tra e con bambini, da foto e video che riprendono momenti importanti, altri oggetti che accompagnano le attività e i progetti.” (Orientamenti pag 31)

Ipotesi progettuali

Lo strumento progettuale principale è nominato *ipotesi progettuali*. Si tratta di scritture molto aperte che ipotizzano possibili piste di lavoro e di ricerca (con i bambini, con gli adolescenti, con le famiglie ecc..) sostengono il lavoro progettuale nella sua possibilità di accogliere anche l'imprevisto e il non progettato, orientandolo senza ingabbiarlo in piste rigidamente definite (Fornasa, 2003).

Questo strumento ha il compito di narrare un percorso in fase di costruzione e rilancia l'idea di un lavoro dinamico, a partire dalle richieste, risposte, ricerche dei protagonisti coinvolti nei processi educativi e di apprendimento.

Contenuti: le ipotesi progettuali saranno composte da aree tematiche che interessano e informano la vita quotidiana del servizio, a cui corrispondono precisi strumenti, in particolare: aree di ricerca, domande generative, strategie di esplorazione, rilanci.

Tempistica: le ipotesi progettuali sono costruite nei momenti iniziali di lavoro e poi modificate aggiornando l'elaborazione precedente sulla base degli avanzamenti vissuti.

Visibilità: le ipotesi progettuali sono uno strumento di lavoro interno all'equipe, possono anche essere presentate e discusse con le famiglie che usufruiscono del servizio/progetto.

Utilizzo: da parte dei membri del gruppo di lavoro, da parte dei coordinatori in equipe, durante gli incontri con le famiglie.



Aree di ricerca: comprendono i possibili ambiti tematici di approfondimento proposti dagli adulti educatori-operatori o osservati come curiosità/interessi dei protagonisti (es: ambiente esterno, linguaggio grafico pittorico, ecc) e/o tematiche ritenute rilevanti perché connesse alla vita quotidiana del servizio (la costituzione di un nuovo gruppo, l'integrazione tra un gruppo vecchi frequentanti e un gruppo di nuovi frequentanti, ecc.).

Tempistica: vengono formulate all'inizio dell'anno, ma possono subire variazioni e ampliamenti in funzione dei rilanci.

Strumenti per lo sviluppo delle Ipotesi Progettuali

Domande generative: delineano tutti i possibili interrogativi che il gruppo di lavoro si pone nei confronti della sezione in cui opera a proposito delle aree di ricerca scelte o delle possibili strategie che si vogliono esplorare. Progettare per domande non rappresenta un semplice vezzo pedagogico, ma significa rimanere fedeli ad un modo di intendere la progettazione come "processo di ricerca". Progettare per domande significa metacomunicare l'idea di un operatore curioso, alla ricerca di risposte sempre nuove che provengono dai contesti socio-educativi. Un operatore capace di accogliere le differenze di cui un gruppo di bambini, adolescenti, adulti e famiglie di cui un contesto è portatore, senza dare nulla per scontato in modo aprioristico, ma con l'idea di confrontandosi continuamente con le risposte che il gruppo fornisce quotidianamente. Significa confrontarsi con il concetto di "non banale" (Von Foerster, 1988) cioè come non totalmente prevedibile a priori, di equilibrio maggiorante (Piaget, 1976), di competenza evolutiva. Significa essere consapevoli di non avere sempre le risposte immediate alle situazioni sociali ed educative che mano a mano ci si pongono di fronte, ma che è necessario sperimentare l'incertezza, il provvisorio come condizioni ecologiche che sostengono le biografie evolutive (Morin, 2003)

Le buone domande quindi devono essere aperte, orientate fare emergere la processualità di una dinamica e possono quindi nascere spontaneamente. Soprattutto non devono essere retoriche, cioè non devono contenere implicitamente le risposte ma devono servire per allargare i contesti di approfondimento.

L'osservazione progettuale: l'osservazione progettuale è lo strumento fondamentale per la raccolta di informazioni nei contesti socio-educativi. Nella pratica l'osservare diviene mezzo per indagare i processi e le dinamiche di interesse per il gruppo di lavoro e il servizio, un modo per "vedere" (cioè cogliere con consapevolezza) piuttosto che solo "guardare" ai processi educativi.

Come abbiamo già accennato nella parte relativa alle cornici, dal punto di vista epistemologico osservare, in una cornice di tipo costruttivista, significa abbandonare il principio di identità tra osservatore e realtà osservata, in quanto, secondo questa prospettiva non esiste più un oggetto completamente indipendente dal soggetto che lo osserva. Diviene centrale la relazione di reciproca co-emergenza, tra osservatore e universo che egli computa, e crea, in quanto vi partecipa. Tali premesse hanno costretto, nel tempo, a ri-definire le questioni relative "all'osservazione oggettiva" (che proponeva un osservatore che neutralizza la propria soggettività e si esclude dai processi osservati) rimandando all'impossibilità di osservare la realtà da un punto esterno e riportano l'osservatore dentro ai processi. L'osservatore quindi svolge la sua funzione osservativa parlando da un luogo specifico (il proprio punto di vista) e

partecipando, anche solo con le proprie scelte osservative, alla costruzione della realtà che osserva. Le teorie dell'osservatore interno hanno favorito così la consapevolezza della "non istruttività" delle relazioni e dei sistemi viventi, che possono essere al limite perturbati dalle sollecitazioni esterne. Esse hanno portato infine al superamento di una logica classica di *non contraddizione* ad una logica della *complementarietà* secondo cui il punto di vista interno e il punto di vista esterno a un sistema debbono essere concepiti come posti su piani distinti, come punti di vista che nessuna sintesi dialettica potrà mai ricomporre ma che, proprio per questo, possono essere intesi come co-emergenti.

Se non esiste una realtà oggettiva da indagare, come possiamo osservare per progettare? Coerentemente con quanto è stato definito dal punto di vista teorico è necessario pensare ad una metodologia di lavoro che, innanzitutto, ponga l'osservatore dentro al sistema osservato, non rincorrendo il mito della neutralità ma anzi alimentando l'emergere dei punti di vista individuali degli osservatori, consapevoli che "tutto ciò che è detto è detto da un osservatore" (von Foerster). In questo senso allora cade il mito dell'oggettivizzazione definitoria e della classificazione (quel bambino/ragazzo/adulto è ...) e si apre lo spazio della temporalità, delle caratteristiche contestuali e culturali (*quel* bambino/ragazzo/adulto in *quel* preciso momento, in quelle precise condizioni, ...) e dell'osservazione delle caratteristiche interattive (*quel* bambino/ragazzo/adulto ha messo in atto *quelle precise* azioni) che danno valore al provvisorio all'indagabile al non totalmente prevedibile a priori.

Tali informazioni "descrittive" devono essere valorizzate e rese vive attraverso una specifica metodologia di lavoro che permetterà alle equipe di lavoro di trasformarle in piste progettuali.

Di seguito verrà descritta, a titolo esemplificativo, una metodologia di lavoro che è stata sperimentata nei servizi educativi 0/3. Tale metodo di lavoro è frutto di un progressivo lavoro di ricerca/formazione/azione nei servizi che ne ha determinato tali forme, forme che possono assumere caratteristiche e connotazioni differenti in funzione della storia e delle caratteristiche dei servizi/progetti che la incontrano.

Indicazioni Metodologiche per la progettazione nei servizi educativi

Progettare è un pensiero degli adulti che anticipa gli effetti che si vorrebbero produrre, tenendo conto delle peculiarità dei bambini, dell'organizzazione dei contesti e delle relazioni che in essi si manifestano. Ciò comporta allenarsi ad esplicitare le finalità e le domande che l'adulto ha in mente. Per questo motivo per raccogliere in modo chiaro e condiviso le domande degli adulti e gli avanzamenti dei bambini si creano strumenti progettuali. La compilazione degli strumenti da sola, però, non è sufficiente a garantire una sistematica e concordata variazione delle azioni educative che possono fare avanzare la storia che si sta costruendo nel dialogo continuo tra adulti e bambini. Per fare sì che questo possa essere garantito è necessario impostare una metodologia di lavoro che abbia nella collegialità, sistematicità degli incontri e utilizzo finalizzato degli strumenti progettuali i principali elementi costitutivi.

Ciclo progettuale: osservazione, documentazione, ricognizione, rilanci progettuali

In base alle prime scelte educative compiute dal gruppo di lavoro (allestimento di spazi, proposte educative, ecc) si potranno osservare situazioni in connessione con i momenti

dell'ambientamento/accoglienza (che risulteranno più coinvolgenti e interessanti) o su situazioni di vita quotidiana all'interno del servizio. Dovranno essere documentate tutte le situazioni che si reputano collegate alle ipotesi progettuali e /o agli ambiti di ricerca ad esse connesse. Per trasformare le informazioni descrittive raccolte attraverso le osservazioni progettuali in piste di lavoro è opportuno seguire una metodologia che coinvolge l'intero gruppo di lavoro (GDL): sarà necessario calendarizzare un incontro di equipe tra educatori-operatori volto alla discussione del materiale descrittivo raccolto attraverso le osservazioni. Dal materiale descrittivo potranno essere elaborate interpretazioni basate sulla frequenza/ridondanza dei comportamenti osservati e documentati attraverso le descrizioni. I momenti di **ricognizione** saranno quindi funzionali per cercare di elaborare interpretazioni temporanee che diano ragione di quanto si sta sperimentando con i bambini e che ipotizzano alcune letture di significato. Queste chiavi di lettura saranno fondamentali per progettare la direzioni dei rilanci delle piste progettuali. Le informazioni salienti emerse nell'incontro dovranno essere sintetizzate in un verbale che rende leggibile a terzi gli avanzamenti. Dal verbale dovrà emergere una nuova domanda generativa o un focus di approfondimento che andrà ad aggiornare la mappa concettuale delle ipotesi progettuali.

Scheda di osservazione: l'osservazione è un'attitudine mentale fondamentale per rendere ricca la quotidianità nei servizi educativi. La scheda di osservazione è uno strumento progettuale interno all'equipe di lavoro, fondamentale per attivare la riflessione individuale e il confronto tra colleghe. La scheda osservativa si può usare per documentare sia la quotidianità sia le situazioni legate a progetti specifici. Per la singola osservazione si dovrà utilizzare o un'apposita scheda (vedi **strumenti per progettare e documentare**) oppure un qualsiasi supporto che possa essere funzionale a registrare alcune elementi fondamentali che costituiscono la situazioni oggetto d'interesse.

Elementi fondamentali che costituiscono una "osservazione progettuale":

- Presenza e articolazione di una domanda generativa
- Descrizione del contesto di partenza (in connessione con la domanda generativa)
- Gruppo di soggetti coinvolti
- Durata dell'interazione
- Descrizione dei fatti salienti osservati durante l'interazione (in relazione alle domande generative). Si dovranno descrivere esclusivamente i comportamenti e le azioni osservate quanto più possibile in relazione alle domande generative di partenza. (Se è possibile includere immagini significative delle situazioni che si stanno documentando).
- Considerazioni conclusive (in relazione alle domande generative).

Possibile strumento progettuale in uso nei gruppi di lavoro: il Quaderno di lavoro.

Strumento interno, ad utilizzo del gruppo educativo e del pedagogo del servizio; raccoglie osservazioni, note, prime ipotesi e interpretazioni sui vissuti e sugli accadimenti. Il quaderno di lavoro racconta l'andamento della sezione, i suoi avanzamenti o le pause e i rallentamenti dal punto di vista degli adulti che operano con il gruppo dei bambini. Questo strumento è utile per sostenere la progettazione e le interpretazioni di ciò che accade con i bambini; è uno strumento di confronto e di discussione collettiva.

Nello specifico il quaderno di lavoro tiene traccia e raccoglie i seguenti aspetti:

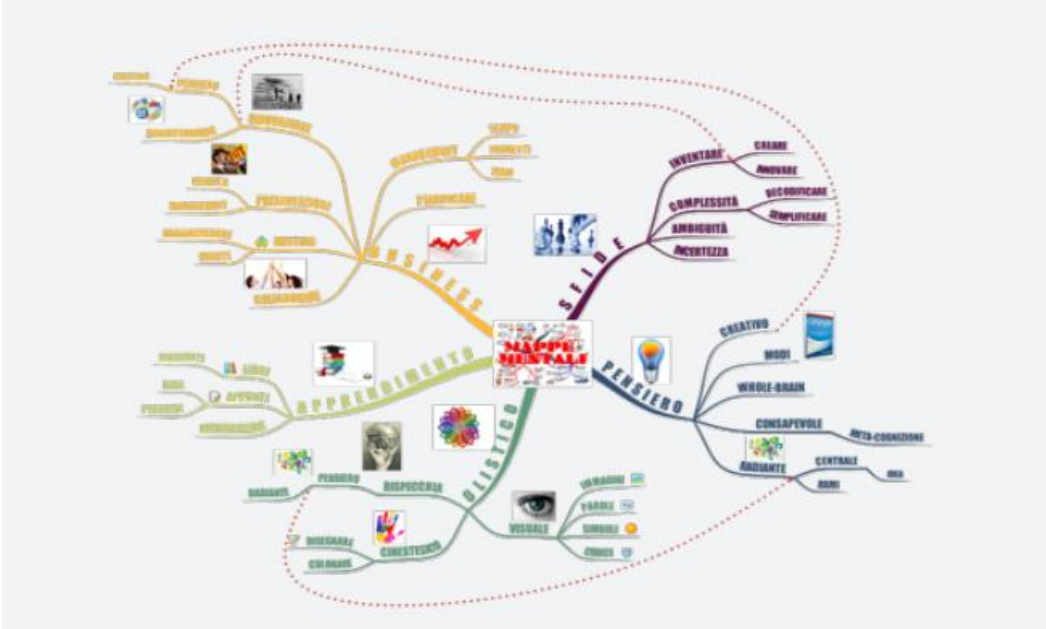
mappe concettuali, rilanci);	le ipotesi progettuali (ambiti di ricerca, osservazioni,
dei bambini	i possibili pensieri, rilanci, discussioni collettive; le strategie ipotizzate e gli imprevisti, immagini e parole

Tempistica: viene utilizzato tutti i giorni più volte al giorno, spesso è oggetto di riletture a posteriori.

Strumenti di rappresentazione delle Ipotesi Progettuali

Mappa delle domande generative: la progettazione educativa necessita di strumenti di rappresentazione che siano fedeli ad alcune caratteristiche intrinseche del fare progettuale tra cui la reticolarità. Per Capra (1982) la metafora della rete rappresenta un buon modo per descrivere tutti quei processi legati all'apprendimento in cui "nessuna delle proprietà di una sua qualsiasi sua parte è fondamentale, ma ognuna di esse deriva dalle proprietà delle altre parti e la coerenza complessiva delle loro connessioni reciproche determina la struttura dell'intera rete". Si possono distinguere "mappe di progettazione" derivanti dalle mappe mentali teorizzate da T. Buzan dalle "mappe delle strategie educative" derivanti dalle mappe concettuali proposte da Novack.

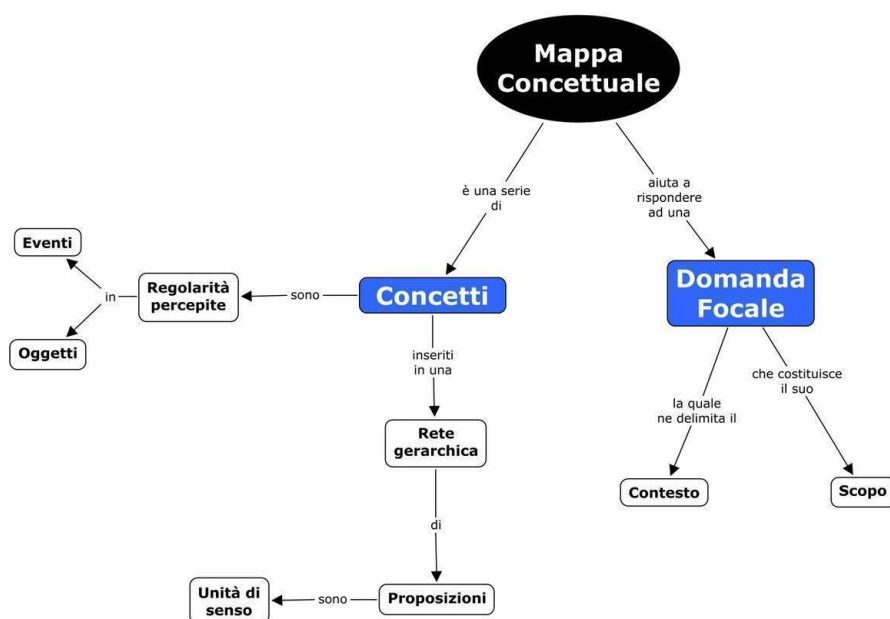
Mappe di progettazione: per rappresentare un progetto in fase embrionale potrebbe essere utile riferirsi alle caratteristiche definite da Buzan di una Mappa Mentale. La mappa mentale riflette la natura "radiante" del pensiero: da un'idea centrale di dipartono dei rami che possono essere associati a diversi concetti, idee e informazioni. Ad ogni ramo è associata una sola parola e si possono utilizzare colori e immagini per dare "spessore" alle associazioni. Una Mappa Mentale quindi è un modo efficace per visualizzare una grande quantità di elementi e le connessioni che li legano. Per questo motivo può risultare molto utile nella fase iniziale della progettazione, quando si ipotizzano possibili percorsi mentre si raccolgono informazioni sulle caratteristiche dei gruppi. Il fatto poi di metter in relazione le associazioni tra concetti e idee potrebbe essere molto utile per aprire il campo a diverse possibilità progettuali in una fase embrionale per poi via via eliminare dal campo visivo le parti che non si intende proseguire successivamente.



Mappa delle strategie educative: per rendere più visibili le strategie educative che sottendono i percorsi progettuali è possibile utilizzare invece quelle che Novak definisce Mappe Concettuali. Per le **mappe concettuali** la conoscenza è nelle **relazioni** tra concetti. Esse sono particolarmente indicate per lo sviluppo e la verifica degli apprendimenti (apprendere ad apprendere) e impiegano:

- **tipologia di relazione: complessa** (concetti legati tra di loro da relazione di qualunque tipo)
- **codice linguistico:** proposizioni formate parole (concetti e relazioni); di solito non impiegano immagini o altri oggetti grafici
- una **logica connessionista:** ciò che lega i concetti è una relazione orientata, definita, esplicita, (è una logica lineare, razionale che si può immaginare appannaggio dell'emisfero sinistro del cervello)
- una **geometria reticolare:** i nodi si sviluppano ad albero a partire da un concetto generale che risponde a una domanda focale. La disposizione ad albero non è comunque obbligatoria; se si ritiene che la struttura a raggiera sia più graficamente più efficace, si può utilizzare una struttura a raggiera purchè
- una **struttura inclusiva:** dal generale al particolare, dal sovraordinato al subordinato, ecc.

Domanda focale: Cos'è una mappa concettuale



La documentazione progettuale

Rappresenta un importante strumento progettuale: la documentazione mira ad essere un luogo privilegiato in cui teoria e prassi si evidenziano e in cui le diverse dissonanze culturali o di pensiero presenti all'interno di un gruppo educativo vengono accolte come valori e trasformate in occasione di conoscenza reciproca (Malavasi, Zoccatelli, 2012).

La documentazione diventa espressione dell'identità di un gruppo di lavoro, narra l'esperienza e l'idea che quel servizio ha rispetto ai propri utenti, racconta il proprio stile progettuale. In questo senso la documentazione rappresenta uno strumento privilegiato per ragionare sui processi attivanti dal gruppo di lavoro e per riflettere sulle domande che guidano l'agire educativo. Pertanto, si configura come un processo, che si apprende solo praticandolo (...) e un percorso che necessita di più voci per prendere forma: si documenta non in solitudine, ma in gruppo, in una dimensione di condivisione e di prestiti di sapere, ma anche di visioni e di prospettive che nel confronto si moltiplicano, arricchendosi di sfumature (Malavasi, Zoccatelli, 2012).

Documentare significa fare delle scelte, selezionare, assumere consapevolmente un punto di vista, un punto di osservazione dal quale raccontare un piccolo spazio di vita, un'esperienza particolare, (...) collocata in un tempo definito, osservata da una o più persona attraverso strumenti appositamente individuati. Significa mettere a fuoco quanto di significativo accade nella quotidianità, facendo emergere le piccole grandi storie che ogni giorno prendono vita all'interno dei servizi (Malavasi, Zoccatelli, 2012).

I materiali documentativi si differenziano in base ai destinatari:

- *i membri del gruppo di lavoro*, per i quali i materiali grezzi (es. schede di osservazione, quaderno di sezione) hanno un importante valore di riflessione e ri-progettazione. La



documentazione diviene in questo senso strumento di crescita professionale, in chiave autoformativa, in quanto permette l'emergere del lavoro dell'adulto e la circolazione delle esperienze tra colleghi di diversi servizi;

- *i protagonisti*, (es. bambini, adolescenti), all'interno di questo materiale documentativo dovrebbe emergere che il loro essere e il loro fare sono importanti e interessanti, infatti lo sguardo valorizzante dell'adulto infonde fiducia, favorendo la costruzione di un'immagine positiva di sé. Inoltre, ritrovare le proprie tracce, parte della propria storia personale, favorisce la strutturazione di un'identità positiva di sé,
- *le famiglie*, la documentazione in questo caso costituisce un ulteriore strumento per costruire una relazione di fiducia con le famiglie, diventa occasione di condivisione degli aspetti educativi, di riflessione comune sulle esperienze realizzate all'interno del servizio che possono porsi in continuità con le esperienze di vita in famiglia, in un continuum di esperienze che dialogano, si alimentano e si sostengono vicendevolmente (Malavasi, Zoccatelli, 2012);
- *la comunità*, documentare significa quindi rendersi visibili, rendere visibile e diffondere la cultura educativa (dell'infanzia, dell'adolescenza), ma soprattutto, dare visibilità alle azioni educative rappresenta una pratica democratica di condivisione e partecipazione per tutti i soggetti coinvolti, permette scambio e confronto, rendendo visibili, riconoscibili e valorizzabili le differenze (Malavasi, Zoccatelli, 2012).



Bibliografia Minima Utile

Epistemologia

Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno: «Gioca!»*, Milano, Raffaello Cortina.

Bateson, G.; Bateson, M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano, Adelphi.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*, Milano, Adelphi.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bertalanffy, L. von (1971). *Teoria generale dei sistemi*, ISEDI, Milano.

Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano.

Bronfenbrenner U., 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Capra, F. (2002). *La scienza della vita*. Rizzoli, Milano.

Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica*, Milano: Cortina.

Maturana, H., Varela, F. (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.

Morin, E. (2002) *L'identità umana*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E., (2001). *I sette saperi*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (1999) *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E., (1986). *La conoscenza della conoscenza*, Milano: Feltrinelli.

Siegel, J. (2001). *La mente relazionale*, Milano: Raffaello Cortina.

Telfner, U., Casadio, R., (2003) *Sistemica*, Torino: Bollati Boringhieri.

Varela, F. (1987). *Scienza e tecnologia della cognizione*, Hopefulmonster, Firenze.

Varela, F., Thompson E., Rosch E. (1992) *La via di mezzo della conoscenza*, Bologna, Feltrinelli.



Von Foerster, H., (1998). *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, Milano: Raffaello Cortina.

Psicologia dello sviluppo e pedagogia

Barbetta P., e Fornasa W. (1988). *Un approccio alla cooperazione: Piaget ed i sistemi complessi. Età Evolutiva*, 29.

Barbetta P., e Fornasa W. (1989). *Jean Piaget. Studi sociologici*, Franco Angeli, Milano (unica traduzione italiana autorizzata).

Barbetta P., e Fornasa W. (1990). *La cooperazione come complessità psicosociale: il caso degli "Etudes Sociologiques" di J. Piaget. In Ingrosso Marco (a cura di): Itinerari sistemici nelle scienze sociali: teorie e bricolage*. F. Angeli ed., Milano.

Carli, C., Rondini, C. (2008). *Le Forme Di Intersoggettività. L'implicito e L'esplicito Nelle Relazioni Interpersonali*, Milano: Raffaello Cortina.

Corsano, P. (2007). *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia all'adolescenza*, Roma: Carocci.

Doise, W., e Mugny, G. (1982), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna.

Downing, G., (1995). *La Comprensione Del Passato Preverbale*, in *Il Corpo E La Parola*, Roma: Astrolabio, Roma.

Fivaz, E., Corboz, A. (2000). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina.

Fornasa, W., (2011) *L'educazione inclusiva*, con R. Medeghini (a cura di), FrancoAngeli, Milano.

Fornasa, W., Medeghini R., (2003). *Abilità differenti*. Milano: FrancoAngeli.

Fornasa, W. (2007) *Formazione e sostenibilità*, con M. Salomone, FrancoAngeli, Milano.

Guerra, M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli, Milano.

Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Rizzoli, Milano.

Perticari, P. (1997). *Attesi imprevisi*, Bollati Boringhieri, Torino.

Piaget, J. (1928). *Logica genetica e sociologia*, Tr.it. in "Studi Sociologici"(1989), Franco Angeli, Milano.

Piaget, J. (1932). *Le judgement moral chez l'enfant*, Delachaux et Niestle, Neuchatelle, (tr.it. *Il giudizio morale del fanciullo*, Giunti, Firenze, 1973).



Piaget, J. (1950). La nascita dell'intelligenza nel bambino, Giunti, Firenze.

Piaget, J. (1967). Biologie et connaissance, Gallimard, Paris.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. Oxford University Press, Inc. USA.

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of community of learners. Mind, Culture, and Activity, 1, 209-229.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology (5 ed.). New York.

Schaffer, H. R. (1998). Lo sviluppo sociale. Cortina, Milano.

Stern, D.N. (1995). La Costellazione Materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia Madre-Bambino, Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij, L. (1966). Pensiero e linguaggio. Milano, Giunti.

Psicologia delle relazioni familiari e relazione con i servizi

Byng Hall, J. (1995). Le trame della famiglia, Milano: Raffaello Cortina.

Fruggeri, L. (2005) Diritti dei bambini e rapporti familiari. In G. Petrillo (a cura di) Per una Psicologia dei Diritti dei Minori. Costruzioni sociali, responsabilità e ruoli educativi, Milano, Franco Angeli, PP. 160-180.

Fruggeri, L. (2005) Sviluppo individuale e contesti familiari. In Bastianoni, P, Fruggeri, L. Processi di sviluppo e relazioni familiari. Milano, Unicopli, pp. 107-183.

Fruggeri, L. (2002) Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di) Psicologia sociale della prima infanzia. Roma, Carocci, PP. 109-131.

Fruggeri, L. (1998) Famiglie. Roma, Carocci.

Fruggeri, L. (2005) Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari. Roma, Carocci.

Fruggeri, L. (2007) Il caleidoscopio delle famiglie contemporanee: la pluralità come principio metodologico. In, Paola Bastianoni e Alessandro Taurino (a cura di) Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive. Unicopli, Milano, pp. 41-67.



UNIONE COMUNI
DISTRETTO CERAMICO

Psicologia di comunità e della salute

Amerio, P. (2000). *Psicologia di Comunità. Il Mulino, Bologna.*

J. Elliott, A. Giordan, C. Scurati, (1993). *La ricerca - azione. Metodiche, strumenti, casi. Bollati Boringhieri, Torino.*

Garista (2018) “L’ombrello della salutogenesi per connettere benessere e apprendimento”, AIEMS.

Orford, J. (1995). *Psicologia di Comunità. FrancoAngeli Editore, Milano.*

Zani, B., Palmonari, A. (1996). *Manuale di Psicologia di Comunità. Il Mulino, Bologna.*

Pedagogia

Malavasi L., Zoccatelli B. (2012), *Documentare la progettualità nei nidi e nelle scuole dell’infanzia, Ed. Junior, Parma*

Schon D. A., (1993), *Il professionista riflessivo, Franco Angeli, Milano*