



MILANO
EDUCAZIONE

Percorsi di formazione e ricerca
rivolti al personale educativo e ai professionisti
dei servizi 0/6 pubblici e privati

Primo seminario cittadino

Gli essenziali del sistema integrato

Mercoledì 22 maggio 2024
Auditorium Valvassori Peroni | Milano

Pag. 3

**Costruire il sistema integrato 0-6:
il ruolo della continuità educativa**

Lucia Balduzzi

Pag. 8

**Immagini di infanzia
negli Orientamenti nazionali
per i servizi educativi 0 6**

Francesca Antonacci

Pag. 13

**Non solo cosa, ma come.
La professionalità educativa
come ricerca**

Monica Guerra

**Coordinamento
Pedagogico
Territoriale
Milano**



Questo è un appuntamento a cui stiamo lavorando da tanti mesi e per noi è una sfida importante. Sfida perché Milano ha uno statuto un po' particolare rispetto al Coordinamento Pedagogico Territoriale: essendo una grande città, Milano è un ambito a sé, raccoglie e tiene insieme tutti i servizi del pubblico e del privato, come nidi, scuole dell'infanzia e servizi 0-6. La sfida è proprio quella di costruire una relazione pubblico-privato, di scambiarsi idee e pratiche, di creare insieme innovazione tra servizi.

Questi primi incontri sono il frutto dell'attività svolta nell'anno 2022/2023 da alcuni gruppi di lavoro che hanno individuato una serie di tematiche: oltre a una panoramica generale sul sistema integrato 0-6, avremo quattro appuntamenti che vanno ad approfondire la relazione con la famiglia, la qualità educativa e la continuità orizzontale-verticale. Accanto a questi incontri abbiamo creato dei gruppi di lavoro, che saranno l'occasione, chiaramente con il coordinamento di un formatore che porterà la sua esperienza, per raccontare quelle che sono le vostre pratiche.

Costruire il sistema integrato 0-6: il ruolo della continuità educativa

Lucia Balduzzi (Università di Bologna)

Il tema di cui parlerò oggi è la trasformazione del sistema integrato 0-6 a partire dal punto di vista dell'emotività educativa. Cercheremo di capire qual è stato il percorso che ha portato al sistema integrato, quali sono i documenti essenziali e le prospettive su cui si basa, e quali sono le sue potenzialità e i suoi rischi.

Partiamo quindi dal perché del sistema integrato, guardando a quelle che sono le norme e le disposizioni europee che lo hanno prodotto. Come sapete, in Italia si è arrivati a una normativa specifica perché diverse ricerche hanno suggerito alla Commissione europea di elaborare un documento ufficiale, chiamato "Quality Framework", che è diventato uno dei riferimenti in Europa per la qualità dei servizi per i bambini da 0 a 6 anni, da 0 a 7 in certi casi.

Non mi soffermerò ad analizzare il Quality Framework, quello che vorrei fosse chiaro è che il sistema integrato è nato, ormai molti anni fa, da una serie di ricerche realizzate in tutta Europa, anche in Italia, che hanno messo in luce alcuni elementi. È importante avere ben chiaro questo passaggio, perché altrimenti rischiamo di non tenere nella giusta considerazione l'impulso che ha generato il sistema integrato 0-6.

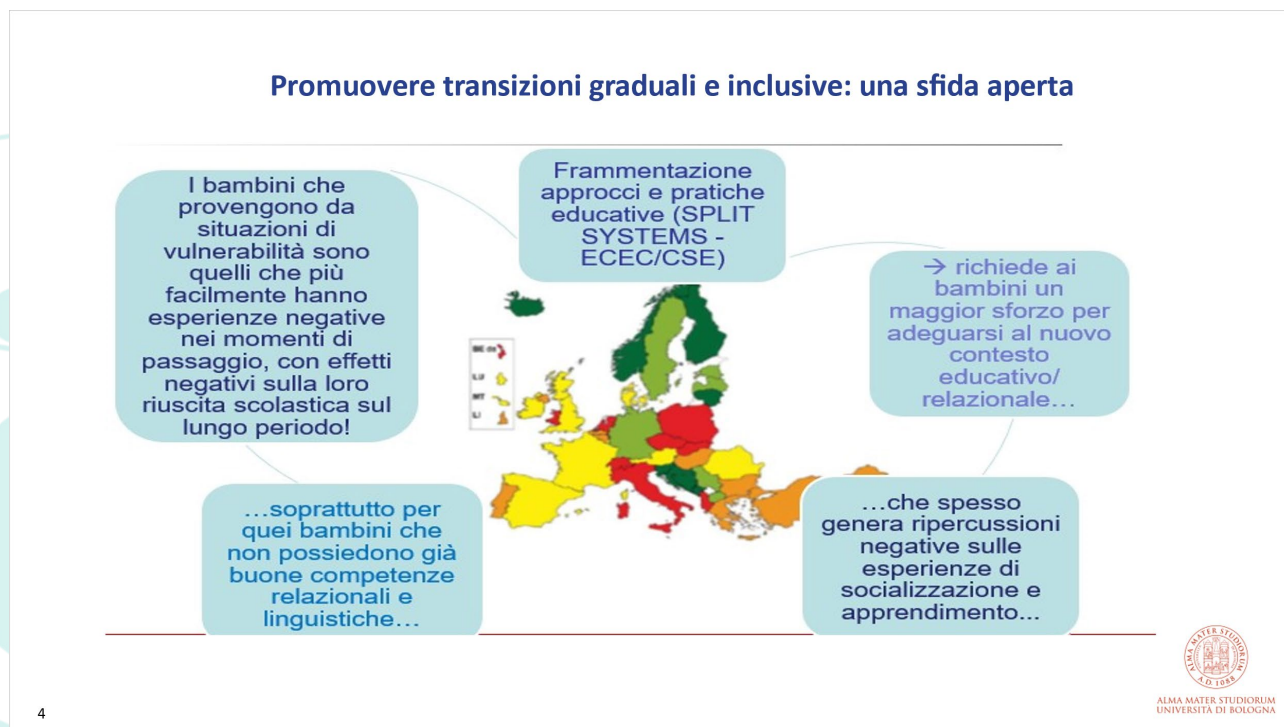
Il primo punto è legato agli obiettivi strategici della Commissione europea sul tema del miglioramento della qualità dell'istruzione e dell'abbattimento delle quote di abbandono scolastico. Le ricerche e gli studi ci dicono che il fattore che pesa di più sull'abbandono scolastico di bambini e bambine è la loro provenienza economica e culturale, che i bambini e le bambine che vengono da famiglie marginalizzate sono quelli più a rischio di fragilità educativa e socioeconomica, e che per riuscire a contrastare il fenomeno della dispersione è importantissimo lavorare in sede di orientamento e andare a creare le competenze di base che si sviluppano nei primi sei anni di vita.

Sul piano politico, abbiamo un'indicazione di qualità: non è sufficiente frequentare un nido e una scuola dell'infanzia, bisogna frequentare un nido e una scuola dell'infanzia di alta qualità, e anche questo è un punto che dobbiamo tenere presente. Se riusciamo a intervenire sullo 0-6 diamo delle possibilità in più a tutti i bambini e a tutte le bambine, ma in particolar modo a quelli che sono in una situazione di fragilità per nascita e per contesto socioeconomico.

Ancora, gli studi della Commissione europea ci dicono che è importante lavorare sullo 0-6, ma che le istituzioni che hanno maggiori possibilità di riuscire sono quelle che si muovono nell'ambito di un sistema integrato, cioè quelle in cui nidi e scuole dell'infanzia sono uniti.

La continuità educativa è quindi la chiave che permette di rendere efficaci gli interventi educativi nello 0-6, in particolare per i bambini e per le bambine che provengono da contesti di

fragilità. Diventa quindi necessario integrare i sistemi. Nell'immagine sono mostrati i sistemi scolastici europei.



Quelli verdi sono quelli che nelle statistiche vengono indicati come servizi educativi maturi e funzionanti. Quelli arancioni sono quelli che hanno sistemi semi-integrati e quelli rossi sono quelli che invece avevano un sistema non integrato.

Le ricerche precisano anche quali sono gli ambiti che più supportano il bambino nell'acquisizione delle competenze di base. Intanto, una delle necessità è quella di adeguarsi a un nuovo contesto, per molti bambini e molte bambine il passaggio da un contesto all'altro è infatti uno shock. Questo non perché i nostri servizi siano diversi tra loro per quanto riguarda, per esempio, l'organizzazione degli spazi. Nella scuola primaria abbiamo spesso la stessa organizzazione per centri di interesse che troviamo nella scuola dell'infanzia. Le difficoltà nascono, per esempio, per i rapporti numerici, per le regole implicite, per le dinamiche organizzative, tutte cose che sono effettivamente diverse da un contesto all'altro.

Le ricerche più recenti evidenziano le difficoltà dei processi di passaggio e delle macro-transizioni, come la consegna del bambino, il ricongiungimento... Le transizioni sono gli elementi che servono a facilitare questi passaggi e a supportare lo sviluppo del bambino in un contesto ovviamente sfidante e diversificato. Non possiamo infatti pensare di offrire la stessa proposta educativa a un bambino di 2 anni e a un bambino di 5, non è questa la logica della continuità.

Questo perché? Perché le ricerche confermano che nei sistemi diversificati i bambini acquisiscono migliori competenze di tipo linguistico, e questo è molto importante per la comprensione del contesto e della realtà sociale. Inoltre, si sentono più sicuri e hanno più fiducia in sé stessi, cosa che accompagna in termini positivi la crescita delle altre competenze specifiche.

Nel 2017 siamo tornati a ragionare di continuità educativa in un contesto che era però scientificamente, culturalmente e istituzionalmente molto diverso rispetto a quello analizzato dalle prime ricerche sulla quantità.

Siamo stati tra i primi in Europa a proporre il termine “continuità educativa”. Prima si usava solo il termine “transition”, cioè transizione. Questo è importante perché si comprende meglio come la nostra tradizione culturale sia alla base dei documenti che ho citato prima.

Partendo dal documento che è stato redatto nell’Unione Europea (è disponibile anche in italiano), una delle prime cose che il governo ha chiesto una volta articolato il sistema integrato è stata di creare dei documenti che potessero fungere da quadro di riferimento pedagogico e didattico proprio per lo 0-6.

Primo fra tutti, le Linee pedagogiche 0-6 che, se non lo avete ancora fatto, vi invito a leggere, perché sono un documento veramente visionario, e poi gli Orientamenti 0-3. Nelle Linee pedagogiche non si trovano riferimenti a un autore specifico, e l’approccio pedagogico che le caratterizza sottolinea la centralità del bambino e l’uso dell’osservazione come strumento pedagogico chiave.

Quando andiamo a leggere questi documenti, che cosa troviamo? Mi piace il loro orizzonte utopico, perché le identificazioni e gli orientamenti sono un programma che va realizzato, questo dovrebbe essere chiaro, altrimenti è facile farsi prendere dall’ansia.

Se però mettiamo a confronto i documenti con la realtà, vediamo che sono ancora presenti dei rischi molto forti. Se vi chiedessi se fate continuità educativa nei vostri plessi, molti risponderebbero che sì, in effetti hanno un progetto di continuità. Se però vi chiedessi quanto tempo avete dedicato a ragionare sul progetto di continuità, forse dalle risposte verrebbe fuori che il tempo dedicato a questi progetti non è stato poi moltissimo. Perché? Perché la continuità educativa, e il progetto che la ricomprende, li abbiamo già interiorizzati e li facciamo come li abbiamo sempre fatti. Un anno usiamo un testo di riferimento, un altro anno facciamo un percorso più incentrato sul gioco e meno sulla lettura, ma qual è il rischio? Non che la struttura non vada bene, no, il rischio è quello di fotocopiare le esperienze, cambiare una cosina e dire che abbiamo fatto la continuità... Capita a volte, e soprattutto a fronte delle tantissime tante cose da fare e del fatto che si fa così con tante prassi.

Attenzione però: quando una prassi diventa burocratica, si perde il significato che può arrivare da quella prassi. Non che la prassi non vada bene, ma bisogna tenere a mente quali erano i nostri obiettivi, dove volevamo andare a parare e cosa stavamo costruendo. In questo senso, una mera trasposizione di quello che è stato fatto rischia di far perdere la progressività che c’è in questi momenti.

L’altro rischio, molto forte, è quello dello spostamento dell’idea della continuità, e quindi di creare un sistema 0-6, 3-6, 0-3, in cui ogni ciclo prepari a quello successivo. Questo è un altro tema su cui porre attenzione, ovvero che il nido deve preparare alla scuola dell’infanzia, con i bambini che devono uscire senza pannolino, devono stare seduti, rispettare le regole, avere dei tempi di attenzione di almeno 60-80 minuti, stare in fila quando bisogna andare in un certo luogo... La scuola primaria deve preparare alla scuola secondaria, e quindi deve anticipare l’acquisizione di competenze in bambini che spesso non sono pronti.


Questi sono i rischi che dobbiamo tenere presenti, diversamente rischiamo di non cogliere la vera potenzialità di questo sistema integrato, cioè di avere dei cicli lunghi quattro-cinque anni

durante i quali accompagnare il bambino mentre va ad acquisire le competenze che gli servono.

L'altro elemento di cui tenere conto è la necessità di accompagnare attraverso un approccio metodologico. Io mi occupo di un approccio metodologico centrato sul gioco, che accompagna e permette il consolidamento delle competenze in un contesto di benessere, senza richieste di formalizzazione e di apprendimenti precoci. Quindi, in un contesto, avrebbe detto Zavalloni, lento.

Alcuni anni fa abbiamo condotto un progetto nei paesi mostrati nell'immagine, che ha prodotto la maggioranza dei materiali che ci hanno permesso di ragionare sul tema della continuità e del sistema integrato.

Il progetto START: i paesi coinvolti



UK (Corby):

- Pen Green Centre & Research Base
- Rockingham Primary
- Our Lady of Walsingham

Belgium (Ghent & Aalst):

- VBJK, Centre for Innovations in the Early Years
- Mezenestje childcare centre
- Sint Maarten pre- and primary school
- Mensen voor Mensen, poverty advocacy group



Slovenia (Ljubjana & Tisina):

- Educational Research Institute
- OS Tisina pre- and primary school

Italia (RER):

- Bologna University
- DD Vignola pre- and primary school

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

7

Nel progetto abbiamo cercato di dialogare con tutte le istanze coinvolte nel processo di continuità. Abbiamo intervistato gli insegnanti e abbiamo raccolto le voci dei bambini che dalla scuola dell'infanzia erano passati alla primaria: raccogliere le voci dei bambini di tre anni, direttamente, senza passare per l'osservazione degli educatori, sarebbe stato difficile. Per raccogliere il punto di vista dei bambini gli abbiamo chiesto di fare dei disegni. In realtà non l'abbiamo chiesto noi, sono stati gli insegnanti dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e quelli del primo anno di primaria. Eravamo in un paese piccolo e i bambini erano più o meno andati tutti nella stessa scuola. Gli insegnanti dalla scuola dell'infanzia a ottobre sono andati a visitare i bimbi, che a quel punto avevano un mese di scuola alle spalle, e gli hanno detto "siamo venuti a trovarvi, ci disegnatte quello che state facendo adesso e quello che facevate l'anno scorso a scuola dell'infanzia?". Abbiamo raccolto cinquanta di disegni e tutti – che siano belli, brutti, più o meno colorati – hanno questa divisione chiara.

Alla scuola primaria c'è un'unica attività, nella scuola dell'infanzia le attività sono plurime, si gioca, si disegna, si va in cortile, sto in salone con i miei amici. Alla scuola primaria parla

sempre l'insegnante, mentre nei disegni dei bambini della scuola dell'infanzia l'insegnante non c'è mai. Nei disegni della scuola dell'infanzia i bambini sono dentro e fuori, hanno perfettamente introiettato il concetto di soglia. I bambini hanno una sensibilità molto forte e comprendono benissimo questi passaggi. In effetti il setting e l'organizzazione della scuola dell'infanzia sono profondamente diversi da quelli della scuola primaria, ma credo che se fosse possibile fare lo stesso tipo di esperienza anche con i bambini più piccoli, alcuni di questi elementi verrebbero chiaramente alla luce.

Quindi: cosa ci dicono le ricerche? La nostra ha confermato i risultati di altri studi condotti a livello europeo, cioè che per alcuni bambini il passaggio da un contesto all'altro può rappresentare uno shock culturale, in primo luogo per quelli che non hanno frequentato il nido e arrivano direttamente da casa, ma anche per chi è stato comunque al nido. Probabilmente, i bambini hanno delle aspettative implicite sugli educatori e gli insegnanti, che riguardano le proposte alternative rispetto alle proposte degli adulti, l'organizzazione degli spazi e dei tempi di routine, il rapporto numerico, che passando dal nido alla scuola dell'infanzia di solito è molto differente. I bambini percepiscono anche il ruolo diverso del personale ausiliario, la possibilità di stare con i genitori nei servizi, cioè tutte cose che magari gli adulti danno per scontate e i bambini invece no. E poi, di nuovo, c'è il discorso dell'identità, un bambino che alla fine della materna è grande va alla primaria e deve tornare a essere il più piccolo di tutti, se sei capace torni a fare quello di cui non sei capace, e questo è un vero e proprio shock identitario.

Abbiamo intervistato anche i genitori, che hanno espresso le loro preoccupazioni rispetto al passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e alla primaria, in particolare per quanto riguarda la possibilità per il loro bambino di essere visto in un contesto più allargato. Prima c'erano due o tre educatrici, adesso c'è una sola insegnante: riuscirà a vedere il mio bambino? Riuscirà a integrarlo, se per esempio è un bambino disabile o se appartiene a una minoranza culturale? Il mio è l'unico bimbo di colore, è l'unico bimbo che proviene da questo paese straniero, e magari ci sono bambini che vengono da situazioni di conflitto fuori dall'Italia. E poi, anche se già la scuola dell'infanzia ha strutture differenti, c'è la preoccupazione per le regole, che alla scuola primaria sono più rigide.

Da qui l'ultima proposta, cercare di cambiare il paradigma educativo tenendo conto che questo paradigma può accompagnare il sistema integrato a sviluppare e a produrre sperimentazioni. Sicuramente la scuola precedente serve a formare, a creare e ad acquisire le competenze necessarie alla scuola successiva, ma non è questo l'unico obiettivo.

Il secondo paradigma, che vediamo oggi forte in Italia, è quello della collaborazione nel riconoscimento della pari dignità. Io ho le mie specificità, la mia professionalità e i miei punti di forza, tu scuola dell'infanzia hai le tue specificità, la tua cultura pedagogica, i tuoi punti di forza. Gli educatori, gli insegnanti e la scuola possono dialogare e collaborare parlando di continuità.

A nostro avviso, questo è già un ottimo paradigma, però crediamo che il sistema integrato richieda di fare un ulteriore sforzo di ragionamento pedagogico-didattico per arrivare a una visione educativa comune. Occorre cioè ragionare insieme, partendo magari da un'analisi approfondita, con orientamenti e azioni sui curriculum, sulle prassi, sull'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle routine e delle attività che si fanno con i bambini e sul ruolo del gioco libero.

A partire, appunto, dall'idea di un unico bambino nella fascia che va da 0 a 6 anni, e non dall'idea di due bambini che a un certo punto attraversano un ponte. Occorre creare contesti

educativi che valorizzino l'eterogeneità, non ci sono sezioni dove i bambini da 1 a 6 anni stanno sempre insieme, si tratta di vedere come organizzare le attività per gruppi di interesse, per gruppi di età, per lavori. Ancora, si possono comparare i metodi e le tecniche, per esempio sull'utilizzo delle classi aperte, però poi ognuno sviluppa le proprie, concentrandosi per esempio sull'importanza del gioco libero.

Per concludere questa veloce carrellata: penso che mentre costruiamo il sistema integrato dobbiamo ovviamente tenere conto delle prassi, perché le cose vanno fatte e perché se ragioniamo solo sui grandi ideali non ci muoviamo. Nel contempo, mentre ragioniamo sulle prassi dobbiamo rimettere in circolazione anche un pensiero su quelli che sono gli assunti pedagogici che guidano la prassi in modo congiunto tra nidi e scuole dell'infanzia. E con questo ho concluso, grazie.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

- 1. Come potete implementare la continuità educativa tra il nido e la scuola dell'infanzia nel vostro contesto specifico, tenendo conto delle diverse esigenze dei bambini di diverse età?**
- 2. Quali strategie potete adottare per garantire che il passaggio dei bambini da un contesto educativo all'altro avvenga in modo fluido e senza frammentazioni, in particolare per quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati?**
- 3. In che modo potete collaborare con le famiglie e il personale ausiliario per sostenere la continuità educativa e affrontare le preoccupazioni legate alla transizione dei bambini tra i vari livelli educativi?**

Immagini di infanzia negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi 0-6

Francesca Antonacci (Università di Milano-Bicocca)

Dopo che l'intervento della professoressa Balduzzi ha approfondito i documenti normativi sul tema della continuità educativa, passiamo a ragionare sull'immaginario del bambino e dell'infanzia, per provare a lavorare su quella che è una discontinuità importante.

Voglio concentrarmi sulla discontinuità che esiste tra la dimensione del dichiarato e la dimensione dell'effettivo agito nei contesti educativi del 0-6. Questa discontinuità ha molto a che fare con le immagini del bambino che abbiamo interiorizzato e che sono collegate con la nostra infanzia biografica e con le nostre esperienze professionali e personali.

Queste immagini formano quello che è il nostro progetto pedagogico implicito, quello che non sempre dichiariamo nelle nostre pratiche ma che poi agiamo nella quotidianità, quando dobbiamo scrivere qualcosa, quando dobbiamo agire di fronte a un altro adulto che ci sta guardando o quando dobbiamo tradurlo in un'azione riflessiva e dichiarata nell'ambito della nostra professione.

Quindi è molto importante pensare l'immagine di bambino e avere una maggiore consapevolezza sul nostro immaginario, perché questo ci consente di gettare uno sguardo sugli stereotipi che caratterizzano la nostra professionalità.

Che cosa ci dicono gli orientamenti nazionali dei servizi per l'infanzia sull'immagine del bambino? Ci sono delle indicazioni generali molto precise che vanno a identificare alcune qualità dell'infanzia su cui dobbiamo meditare mettendole in dialogo con quello che è il nostro immaginario. Se non lo facciamo in modo approfondito il rischio è di aderire in modo ideologico al contenuto di questi documenti senza che questo vada a modificare i nostri passi: sostanzialmente, continuiamo a fare quello che abbiamo sempre fatto, in linea con quella che è la nostra cultura implicita.

Dai documenti emerge innanzitutto che il bambino è un portatore di diritti e non solo di bisogni, perché il nostro immaginario ci porta l'immagine del bambino bisognoso, l'idea di una persona che è minore e che quindi c'è qualcuno che in confronto è maggiore. Pensare al bambino come a un portatore di diritti conduce alla trasformazione dell'immagine del bambino, che diventa portatore di un progetto, di una capacità, di una sua soggettività. In altre parole, il bambino ha una sua capacità di entrare nei contesti delle relazioni e delle situazioni portando la sua soggettività e i suoi desideri, le sue capacità.

Occorre quindi iniziare a ragionare sul tema dell'agency in modo non ideologico ma come concretezza misurata all'interno della giornata educativa: questo vuol dire presentare e organizzare situazioni dove questa agency possa svilupparsi, altrimenti si può dire che il bambino è portatore di diritti ma poi si continuano a costruire dei setting dove i diritti li metto sempre l'adulto e intanto il bambino deve adeguarsi a quelle che sono le sue progettualità.

Il bambino descritto in questi documenti ha un orientamento alla relazione, anche qui si parla di relazione come legame. Il bambino passa da un attaccamento primario a un contesto sociale al cui interno la relazione primaria che subito emerge è quella con la figura dell'educatore.

Va sottolineata l'importanza della dimensione tra pari e dell'idea che le relazioni si costruiscono a tanti livelli, che hanno a che fare con i gruppi, con la costruzione di amicizie e di preferenze che nascono all'interno dei contesti e che vanno, come si diceva prima, osservate.

L'osservazione è uno degli strumenti educativi per eccellenza, e questo vuol dire che osservare è anche fermarsi per vedere cosa si sta effettivamente costruendo all'interno dello spazio educativo in termini di relazioni, senza modificarle o vincolarle alle ideologie dominanti o ai desideri degli adulti.

Per esempio: se si sta parlando di relazioni non bisogna fermarsi solo alle relazioni di preferenza o a quelle che si sviluppano in un contesto di amicizia. Non bisogna quindi porsi in modo ideologico su un'idea di relazione letta solo in senso positivo, abbiamo sempre in mente la parola relazione con una connotazione positiva mentre le relazioni vanno vissute, monitorate, gestite e non represses in tutta la loro complessità.

Un'altra implicazione che nasce dalla lettura di questi documenti è la necessità di sostenere il desiderio di comunicare che dà, rilancia e sostiene il potere della comunicazione all'interno di un contesto educativo. Si tratta di una comunicazione che, come sappiamo bene, deve nascere e svilupparsi non solo attraverso la dimensione verbale ma attraverso tutte quelle componenti sottili che fanno parte ancora una volta della relazione.

Occorre un'attenzione alla dimensione comunicativa come dimensione multimodale e multicanale, come capacità di articolare un ascolto raffinato, attento e sensibile nell'ambito dell'osservazione. Se infatti l'osservazione è uno strumento educativo lo è anche l'ascolto, nel senso che occorre sostenere le comunicazioni intese come qualcosa di profondo e di autentico, con uno spazio dove essere ascoltati.

Quindi un'attenzione che deve lavorare sulla qualità e sull'attitudine dell'insegnante, che si pone come colui che fa spazio, che fa un passo indietro per lasciare lo spazio di dimostrarsi, di avere il tempo e le modalità, un tempo lento in cui, attraverso molte voci e molti canali, il bambino e la bambina possono comunicare quello che è il loro mondo.

Questi documenti descrivono poi gli affetti come potenti e indecifrabili. Questi due aggettivi rimandano al fatto che, come diceva la Professoressa Balduzzi, questi documenti sono visionari, cioè non sono scritti con un linguaggio arido e burocratico, ma sono documenti che sognano, sono fatti con il cuore pedagogico e trasmettono un'idea visionaria del dover essere non come qualcosa a cui tendere ma come un progetto dentro cui accasarsi, in cui sentirsi stimolati nel cambiamento dall'ideologico al concreto.

L'idea che questi affetti siano potenti e indecifrabili implica che l'adulto non debba limitarsi a osservare o ascoltare in modo scientifico, freddo, oggettivante, ma debba coltivare una partecipazione colma di stupore e di meraviglia per le cose che emergono all'interno dei gruppi e delle relazioni tra bambini. Soprattutto, deve fare in modo che queste possano essere autentiche, e quindi lasciare spazio perché si possano disvelare sia quelle positive sia quelle negative, come lo scontro e il conflitto.

Gli affetti sono potenti e indecifrabili perché sono ambivalenti, profondi, perché sono complessi da gestire; se così non fosse, sarebbero degli affetti tranquillizzanti e andrebbero a

costruire delle relazioni in apparenza positive ma che poi non riescono a sostenere delle relazioni autentiche tra bambini e anche tra bambini e adulti.

Ancora, il quinto tema che emerge dai documenti è quello di un bambino che ha un'identità e una corporeità, cioè è un bambino che ha e sviluppa nel corso di questi anni la propriocezione, la percezione del sé come corpo e come persona e che quindi che va a formare un'immagine di persona integrale, olistica, completa. Ovviamente, tende all'autonomia ma ha anche la costruzione di legami ha una grande importanza, e questi due aspetti non sono scissi, l'autonomia non deve essere immaginata come una separazione del contesto ma come autonomia all'interno di un gruppo, di un sistema di relazione, ed è un'autonomia che implica un'assunzione di responsabilità.

E poi c'è l'identità che si va formando. Dobbiamo stare sempre molto vigili perché noi abbiamo un'idea dell'identità come di qualcosa che nell'età adulta è formato e cristallizzato, invece anche questa idea deve essere smontata e decostruita perché l'identità è un processo in divenire in ogni età della vita. Questo ci aiuta anche a considerare queste identità in costruzione in un'ottica di grande continuità anche rispetto a quelle degli adulti.

Non ci sono quindi delle identità che sono inferiori perché non sono ancora definite rispetto a identità che sono consolidate e forti. Se adottiamo un concetto di identità in formazione ci sono identità in formazione in diversi momenti della vita, identità che si incontrano e si formano, con l'idea che anche l'adulto possa imparare nel processo identitario e nella relazione con i compagni.

Anche nel processo di costruzione dell'identità hanno una grande importanza l'attenzione e la sensibilità alla continuità. Questo soprattutto rispetto a quell'ansia performativa e di continua crescita che però deve fare i conti con il "sei grande" e poi l'anno dopo con il "sei piccolo". Una continuità che va quindi sostenuta modificando i processi, i contesti, le situazioni e l'idea di bambino, perché se c'è un'idea di identità in costruzione al pari dell'adulto questa idea che tu oggi sei grande e domani sei piccolo neanche si configura.

Il sesto punto di attenzione che emerge dai documenti è l'interesse e l'attenzione per il mondo, che implicano che l'adulto abbia la sensibilità di farsi da parte e creare uno spazio che possa essere riempito dal desiderio di conoscere, di esplorare, di aderire alle cose e al mondo, alle cose concrete, manipolarle, di costruire relazioni con gli oggetti.

Questa descrizione è bellissima perché ci aiuta a uscire da una logica che vede le cose e il mondo come oggetti separati dal soggetto, quando in realtà il soggetto e gli oggetti sono in relazione: pensando in termini scientificamente all'avanguardia, la relazione con le cose va vista in modo integrato.

Le scienze della cognizione ci hanno insegnato che siamo in continuità con il mondo, e che questa continuità è dettata dalla nostra agency sulle cose e dalle affordances, cioè dalle situazioni facilitative che le cose ci rimandano, delle condizioni di possibilità che le cose ci offrono.

Quindi, pensare a questa relazione col mondo in questa continuità ci aiuta a organizzare gli spazi, i contesti e le relazioni in modo differente. Voglio citare Florenskij:

“Lo sapevo: quei bastoni, quei sassi, quelle alghe erano un'affettuosa notizia e un affettuoso regalo della mia penombra verde e materna. Io guardavo e ricordavo, annusavo e ricordavo, leccavo e di nuovo ricordavo, ricordavo qualcosa di lontano e di sempre vicino, quanto di più agognato, essenziale e caro ci potesse essere”.

Questa frase è di grandissima ispirazione quando penso alla relazione con il mondo e con le cose, e quando vedo i bambini che giocano penso sempre alla descrizione che fa Florenskij nel suo libro *L'arte di educare*, un libricino che è un condensato di saggezza che mostra tutta la potenza simbolica che c'è nella relazione del bambino con il mondo. Nella frase che ho citato c'è la capacità visionaria del poeta, dello scienziato, dello studioso, del filosofo che è stato Florenskij, genio che ha condensato e poi raccontato poeticamente la capacità di vedere nel bambino un portatore di una realtà differente che, spero, suscita in noi stupore e meraviglia. Chiudo sottolineando come il gioco sia l'attività principale del bambino e anche in questi documenti viene rimarcato che il gioco deve essere preservato dalla costruzione educativa e didattica delle pratiche. Diciamo quindi che deve essere lasciato libero, autonomo e libero non soltanto con una libertà che vuol dire libertà di fare quello che si vuole, ma proprio liberato dalle finalità, liberato in senso profondo, cioè un gioco che non ha nessun obiettivo, che non ha nessun pensiero educativo preordinato ma dalla cui osservazione possono nascere le indicazioni per il lavoro successivo, perché è proprio nell'osservazione e nell'ascolto profondo, attento, sensibile e umile del gioco infantile che tutte le notazioni che abbiamo visto in questi documenti possono prendere corpo e forma.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

- 1. Come potete tradurre l'immagine del bambino come portatore di diritti nelle vostre pratiche quotidiane, assicurandovi che i bambini abbiano reale agency e possano esprimere la loro soggettività?**
- 2. In che modo potete osservare e supportare le relazioni tra i bambini, garantendo che tutte le dinamiche interpersonali, comprese quelle conflittuali, siano gestite e comprese in modo costruttivo?**
- 3. Come potete integrare nel vostro approccio educativo l'idea di un'identità in continua formazione, sia per i bambini che per gli adulti, promuovendo un ambiente che supporti il loro sviluppo identitario in modo dinamico e rispettoso?**

Non solo cosa, ma come

La professionalità educativa come ricerca

Monica Guerra (Università di Milano-Bicocca)

Ringrazio le colleghe perché è sempre bello ascoltare e scoprire fili e intrecci: per quanto noi ci fossimo accordate su come suddividere questo pomeriggio, non eravamo entrate nel merito. E le ringrazio perché è come se mi avessero spianato la strada e quindi adesso posso permettermi di tentare di mettere a terra alcune delle preziose questioni che sono state trattate negli interventi di chi mi ha preceduto.

Questa sera, grazie alle relazioni che mi hanno preceduto, con Lucia Balduzzi che ha presentato ricerche e riflessioni sul tema della continuità, seguita da Francesca Antonacci che ha effettuato un affondo sulle immagini e sulle visioni dell'infanzia, vorrei tentare di ragionare sulle implicazioni del sistema integrato.

Inizio dalle linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 su cui dico solo due cose. Sia Lucia Balduzzi sia Francesca Antonacci ci hanno invitate a leggerle, sono certa che siano state lette, però l'esperienza su altri documenti importantissimi, come per esempio le indicazioni nazionali, ci insegna che non sempre i documenti sono letti e praticati all'interno dei servizi educativi.

Lo dico con un po' di dispiacere, perché adesso ci sarà una commissione che ci rimetterà mano e ogni tanto mi chiedo se qualcuno adesso oserebbe farlo se ci avessimo lavorato con più forza. Spero che avremo tante occasioni per dialogare con questa commissione e fare in modo che quelle linee guida, che sono anche le indicazioni nazionali per il curriculum, siano tenute in considerazione perché sono preziose.

Perché dico questo? Perché quei documenti, comprese le linee pedagogiche, hanno prospettato delle possibilità che solo per i servizi più fortunati si sono effettivamente concretizzate, mentre per gli altri sono rimaste idee parecchio sfidanti.

Faccio un esempio. Lavorare in gruppo con i bambini e le bambine è un'operazione complicata che fa oggettivamente perdere tempo, cioè si fa molto prima a spiegare le cose e dire che sono state fatte piuttosto che lavorare in gruppo. Il tempo perso e i risultati raggiunti più lentamente hanno portato molti a dire "e ma noi dobbiamo lavorare in un certo modo, non ce lo possiamo permettere". Tuttavia, nelle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia del 2012 c'è scritto a caratteri cubitali che lavorare in gruppo e prendersi tutto il tempo necessario per farlo è non solo un diritto ma un dovere della scuola.

Quello che intendo dire è che questi documenti aprono delle possibilità e danno forza a chi, anche nei contesti meno fortunati, ha voglia di fare le cose diversamente perché quando tu hai un documento di orientamento che ti dice questa è la strada, ti puoi appellare al documento quando c'è qualcun altro che invece quella strada prova a ostacolarla.

Torno alle linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 che saranno lo sfondo del mio ragionamento, un po' perché sono uno dei documenti più recenti, un po' perché sono connesse al sistema integrato, un po' perché sono molto forti dal punto di vista dei contenuti ma molto fragili normativamente, un po' perché non sono un documento che definisce un programma di lavoro.

Mentre le indicazioni nazionali per il curriculum teoricamente sono un documento che va rispettato, le linee pedagogiche purtroppo no, sono un documento di orientamento, una cornice per il sistema integrato. In questo senso, leggerle o non leggerle, provare ad attuarle o non provare ad attuarle, è ancora più discrezionale, e questo è un grandissimo peccato, per cui credo che sia proprio importante conoscerle e provare a entrare nel merito.

Allora, il sistema integrato è il tentativo di mettere in relazione dentro a un contesto due contesti che in molti territori sono separati e distinti, con tutti i loro elementi relativi. Luisa Balduzzi e Francesca Antonacci hanno fatto capire che stiamo parlando di un'operazione difficile, ma provo comunque a dare una definizione sintetica di contesto, che è tutto ciò in cui si è immersi e contemporaneamente tutto ciò con cui quello che è presente ha una relazione di reciprocità.

Questa definizione, che io mi sento di attribuire serenamente ai nidi e scuole dell'infanzia, ci racconta anche che un contesto è qualcosa di altamente complesso, perché se ci mettiamo a leggere quali sono gli elementi costitutivi di un contesto vediamo che le cose che lo compongono sono tantissime. Quindi, quando definisco un contesto sto tenendo in considerazione una complessità di elementi elevatissima che da un lato va letta come entità a sé e dall'altro va intesa nelle sue relazioni con gli altri elementi. Se ragionare di contesti è complicato quando stiamo parlando di un contesto solo, quando cerchiamo di metterne insieme due è esponenzialmente complesso.

I due contesti che vanno poi a comporre uno vedono dei professionisti dell'educazione che svolgono la loro formazione iniziale in due percorsi distinti che hanno anche, coerentemente con questa divisione, due profili diversi in uscita, quindi con una formazione iniziale che auspicabilmente può avere dei punti in comune ma non è detto necessariamente che ce li abbia.

Adesso, in aggiunta a queste criticità, uno di questi due profili in uscita ha un albo in cui l'altro non entra e in cui invece rientrano altri profili educativi, di educatori ed educatrici, che possono lavorare in altri servizi. Tutto questo per dire che la complessità sotto questo cielo è abbastanza elevata. E allora la questione è: a fronte di questa complessità che cosa può favorire il sistema?

E la proposta che metto sul tavolo, felicemente in linea con quello che le colleghe hanno detto prima, è che pensarsi come professionisti in ricerca può forse essere una possibilità da esplorare.

Da qui non solo il cosa ma anche il come, perché proverei a dire qualcosa sulla ricerca delle cose che fanno i ricercatori e le ricercatrici. La ricerca, infatti, non si fa da soli e da sole, quindi quando incontrate qualcuno che dice che ha fatto una ricerca tutta da solo o da sola di solito c'è qualcosa che non va, perché è proprio contrario a qualunque processo di ricerca il farlo in modo solipsistico.

La ricerca si fa scambiando pensieri, condividendo idee, questo però ha anche un'altra implicazione: la ricerca richiede confronto e molta negoziazione, io ho la fortuna di condividere tanti percorsi di ricerca con la collega che mi ha preceduto e so la fatica che si fa, anche quando si hanno degli sfondi comuni, a trovare delle convergenze sufficienti per dirci abbiamo una cornice nella quale ci possiamo collocare.

La terza questione che propongo rispetto al tema della ricerca, e che mi sembra utile per il lavoro educativo, è che nel fare ricerca si possono pensare cose anche molto diverse, ma se non si condividono le premesse e non si condivide la metodologia ci sono dei problemi.

Questo lo dico perché non vorrei che si pensasse che per lavorare nella direzione del sistema integrato bisogna diventare uguali. Sappiamo benissimo che anche all'interno della stessa tipologia di servizio non si è uguali, però ci sono dei minimi che se non vengono condivisi diventa difficile lavorare, perché ci sono delle cose che devono essere coerenti.

Tra queste, ci metto le premesse, ma delle premesse non parlo perché lo hanno fatto Lucia Balduzzi e Francesca Antonacci. Provo quindi a stare sulle questioni metodologiche: pensare il singolo e il gruppo di lavoro come un gruppo di ricerca, che vuol dire educatori e educatrici, chiamati insegnanti nell'ambito della scuola dell'infanzia, e le linee pedagogiche ci dicono di tenere conto anche del personale ausiliario.

Questo è un altro elemento che mi sembra interessante perché chiaramente ogni percorso formativo che ci ha portato a definire il nostro profilo è l'incontro con qualcuno che ha un altro percorso formativo, cosa che rende ancora più intrigante e sfidante il dialogo dove l'obiettivo non è avere la stessa visione ma avere delle visioni sufficientemente coerenti e discretamente integrate.

Dico queste cose perché mi rendo conto che altrimenti rischiamo di avere delle ambizioni che vanno troppo in là ma non sono quello che serve, perché ai bambini delle sane discontinuità fanno bene, la questione è che quelle discontinuità devono contenere degli elementi di coerenza e riescano a stare in dialogo tra loro.

Come si fa? Come stiamo facendo in questo percorso e in tanti altri percorsi del Comune di Milano, attraverso la formazione in servizio congiunta che, al di là di questi momenti di plenaria, prevede dei momenti di gruppo dove ci si può prendere il lusso di condividere un tempo nel quale si entra nel merito delle cose e si trova come un caleidoscopio da cui guardarle da tutte le prospettive possibili e immaginabili.

Questo perché abbiamo bisogno di informazioni rispetto all'altro e all'altra ma abbiamo soprattutto bisogno di formarci insieme e anche, e questa è una delle cose più sfidanti, di osservarci reciprocamente.

Tutti noi sappiamo che quando ci rendiamo disponibili allo sguardo dell'altro, lo sguardo dell'altro legge e vede delle cose di noi, come ci muoviamo, come agiamo, quello che facciamo. Rendere possibile questa osservazione reciproca fa sì che anche l'altro possa dirmi delle cose che vede e quindi possa entrare in un dialogo critico con me. Ecco, credo che questa cosa sia molto preziosa, tanto faticosa quanto preziosa.

I passaggi che possiamo condividere sono chiaramente delineati. Il primo è stato citato, l'osservazione come premessa ma anche come postura e fondamento. Una delle cose interessanti di tutti questi documenti a cui stiamo facendo riferimento – le indicazioni, gli orientamenti dei servizi dell'infanzia, le linee pedagogiche – è che sdoganano definitivamente il valore dell'osservazione come postura, non solo come momento metodologico, ma proprio come un modo di scegliere, di essere, di fare l'educatore.

Alleggerendo tantissimo lo squilibrio sul fare – che invece per molto tempo e ancora oggi temo è stato pensato come ciò che rende attivo e quindi competente un'educatrice o un educatore, cioè se faccio sono bravo e bravo, se osservo non sto lavorando tanto – questa premessa metodologica diventa fondamentale: riconoscere che quando sto osservando sto lavorando e che non è solo un modo di raccogliere informazioni ma è un modo di stare nella relazione educativa.

La seconda questione è quella del documentare, che mi sembra interessante perché la documentazione nelle ricerche soprattutto qualitative è il modo con cui si raccolgono in progress gli elementi e con cui si fanno circolare le informazioni che vengono raccolte. Quindi è un valore nella ricerca e nel lavoro educativo, perché la documentazione non è solo memoria che fissa, non è solo il frame, il fermo immagine che definisce, ma è soprattutto un materiale da interrogare per lavorare insieme. Anche questa mi sembra un'indicazione interessante nel lavoro verso il sistema integrato, condividere come osserviamo, come interpretiamo la postura educativa, condividere le documentazioni.

Ultimo, valutazione, autovalutazione e valutazione di contesto. Valutazione non come classificazione ed etichettamento in relazione a standard definiti a priori: il rischio che la lettura dei bambini e delle bambine corrisponda più a una messa in asse rispetto a degli standard definiti a priori, dimenticandoci tutte quelle premesse a cui Balduzzi faceva riferimento all'inizio, con bambini e bambine che arrivano con risorse differenti all'interno dei servizi educativi, è uno degli errori più pericolosi che possiamo fare.

Mi sembra quindi interessante che questa indicazione di valutazione vada invece nella direzione di individuare l'area potenziale di ciascuno, singolo e gruppo, dove ci possiamo prendere la libertà e la bellezza di lavorare con i bambini e le bambine riconoscendo che non c'è niente di democratico nel far fare a tutti le stesse cose o nel pretendere che tutti arrivino agli stessi punti, ma che democrazia ed educazione è mettere a disposizione a ognuno pari possibilità perché ognuno le possa sviluppare nelle direzioni di appartenenza.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

- 1. In che modo potete integrare le linee pedagogiche e le indicazioni nazionali nella vostra pratica quotidiana per superare le sfide operative e valorizzare il lavoro di gruppo con i bambini?**
- 2. Come potete promuovere una cultura della ricerca collaborativa all'interno del vostro team educativo, assicurandovi che ci sia un confronto continuo e una condivisione delle metodologie tra i diversi professionisti?**
- 3. Quali strategie potete adottare per migliorare la documentazione e la valutazione nel vostro contesto educativo, assicurandovi che questi processi siano utilizzati come strumenti di crescita e sviluppo sia per i bambini che per gli educatori?**