



MILANO
EDUCAZIONE

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

Quarto seminario cittadino

Continuità educativa e curricolo 06

Mercoledì 19 giugno 2024
Associazione Faes Argonne | Milano

Pag. 2

**Attraversare i confini: pensare, dire, fare,
osservare la continuità del curricolo 06**

Giulia Pastori

Pag. 7

**La continuità tra agio e disagio:
costruire sguardi di coerenza**

Moira Sannipoli

Pag. 12

**Esercizi di continuità educativa
per il curricolo 06**

Andrea Traverso

**Coordinamento
Pedagogico
Territoriale
Milano**

Attraversare i confini: pensare, dire, fare, osservare la continuità del curricolo 06

Giulia Pastori (Università Bicocca Milano)

Prima di parlare di un lavoro di ricerca fatto a Milano, voglio partire dal titolo del mio intervento, “Attraversare i confini. Pensare dire fare osservare la continuità del curricolo zero sei”. È un titolo che vuole trasmettere quella dimensione di concretezza che è necessaria quando pensiamo alla continuità 06.

Accenno rapidamente a cosa si intende con “curricolo”, giusto per avere una definizione condivisa: il curricolo 06 è qualcosa che nasce e cresce in un fare e in uno stare nelle pratiche educative, in un confronto tra gli attori principali di nidi scuole d’infanzia.

Anche se realizziamo nel pensare, nel dire, nel fare e nell’osservare insieme, ci siamo un po’ abituati a stare dentro a dei confini, alla sezione o al servizio. Sono confini mentali, e sono qualcosa che vi riporto perché si tratta di un dato che è emerso già dalla ricerca, cioè comprendere quanto questi confini esistano nel curricolo per una nostra abitudine a guardare le cose in maniera divisa e segmentata.

Quando parliamo di curricolo 06 parliamo di un tema cruciale, che si è delineato nel tempo nella ricerca internazionale. Qualcuno ricorderà che anni fa si discuteva sul nido, “fa bene o fa male?”, però adesso siamo in un clima scientifico, culturale, politico e sociale che per fortuna riconosce la crucialità dello 06.

La ricerca parla di strong foundation, cioè di fondamenta forti per lo sviluppo delle traiettorie individuali e di quelle familiari, oltre che ovviamente di quelle sociali. In particolare, è dimostrato che, per chi viene da condizioni di vulnerabilità, i nidi e le scuole dell’infanzia hanno un ruolo di welfare generativo, sono cioè servizi che producono un benessere che si moltiplica geometricamente a livello sociale, come quando si lancia un sasso in uno stagno e le onde si allargano. Ricevere un supporto di qualità in questo periodo della vita è fondamentale, e può fare la differenza nella storia individuale dei bambini, oltre che nella loro storia familiare e quindi sociale.

Che cos’è allora il curricolo? Il termine “curricolo” non è sempre stato presente nelle indicazioni nazionali e negli orientamenti, perché è un termine che non piaceva. Quando pensiamo al curriculum scolastico, pensiamo un po’ a una gabbia, a una griglia e a una definizione di obiettivi didattici e disciplinari che devono essere valutati. Ed è a causa di questa impostazione, che non evoca nulla di particolarmente positivo, che per molto tempo il termine non è stato usato nelle Indicazioni nazionali per i piccoli, anche alla luce del fatto che l’ecologia dell’esperienza dei servizi per l’infanzia è troppo densa, troppo ampia per essere ridotta a una griglia di obiettivi.

E, infatti, le Indicazioni usano un significato esteso di curriculum, che non è una semplice formalizzazione di contenuti e obiettivi ma va a definire delle linee guida e degli obiettivi di ampia portata, che tengono conto anche dei valori e delle realtà locali. Inoltre, individuano

delle aree di sviluppo e campi di esperienza e di apprendimento che devono essere promossi attraverso un processo di progettazione creativa a livello locale, negoziato con i bambini, con le famiglie, con le risorse del territorio e con il sistema cittadino dei servizi.

Ancora, oltre a usare una definizione estensiva, le Indicazioni distinguono anche tra curriculum implicito ed esplicito: tutti i servizi hanno sia una parte dichiarata di interventi, che sono predisposti proprio per promuovere determinati apprendimenti, sia una dimensione di pedagogia indiretta che chiarisce che all'interno del contesto il bambino apprende anche ciò che noi non insegniamo.

In effetti, il bambino apprende regole, ruoli, modelli, valori, rappresentazioni sociali e culturali dai discorsi, dai modi di fare, di stare, di definire lo spazio e i materiali. Questo rivela tutta l'estensione del concetto di curriculum implicito, che coincide con una qualità distribuita su tutti gli aspetti del servizio ed è lontano da un'idea di curriculum ridotto a "tabella". Invece, l'idea che condividiamo è che il curriculum sia qualche cosa che riguarda l'ecologia, intesa come logica della vita all'interno di un contesto e di una dimensione sistemica.

Tutto questo, cosa non scontata, fa appello alla vostra autonomia professionale. Qualche anno fa ho lavorato in un progetto di ricerca che ha confrontato le linee guida di molti paesi europei e l'Italia era uno di quelli con le indicazioni nazionali più brevi. D'altro canto, ci sono paesi che hanno dei manuali anche di 150 pagine che specificano nel dettaglio tutto quello che deve fare l'educatore.

Ricordo la difficoltà a lavorare con un gruppo di ricerca greco perché non capivano come collocare un lavoro di ricerca nell'anno scolastico, e questo perché le attività che dovevano fare con i bambini erano già tutte definite giorno per giorno. Noi lo considereremmo "assurdo" perché siamo dentro a un'altra logica, in cui l'autonomia professionale degli operatori e l'ascolto dei bambini sono alla base di una progettazione locale sempre originale.

In questa visione sono centrali tutti i processi riflessivi e progettuali in cui sono coinvolti i gruppi, che non sono quindi degli esecutori di pratiche, di teorie e di formati predeterminati. In realtà, i gruppi sono dentro ai servizi, in osservazione, in dialogo, in ascolto, sono cioè all'interno di una progettualità che possiamo definire originale perché è pensata in riferimento ai bambini e alle famiglie con cui lavorano appunto i gruppi.

Queste note introduttive ci servono per presentare il lavoro di ricerca svolto un anno fa con alcune responsabili pedagogiche e educatrici di nidi e scuole d'infanzia di Milano, che ha messo al centro il tema delle sezioni Primavera e il progetto educativo condotto al loro interno, anche alla luce del fatto che le linee pedagogiche per il sistema integrato le riconoscono come un luogo privilegiato.

Il progetto ha riletto l'attività delle sezioni Primavera per individuare le aree più funzionali e quelle più fragili alla luce dell'esperienza degli operatori. Inoltre, ha cercato di definire delle azioni di miglioramento che hanno interessato tutti i servizi, anche quelli senza le sezioni Primavera.

È stata una ricerca-formazione per cui abbiamo lavorato in stretta collaborazione con le responsabili pedagogiche. All'interno del gruppo c'era un gruppo più ristretto che ha condotto un lavoro in due servizi, quello di Toce e Faravelli, che ha permesso di portare delle riflessioni a un gruppo più esteso che, a sua volta, ha lavorato per capire come stava funzionando la sezione Primavera all'interno della propria realtà.

I gruppi di educatrici della sezione Primavera e della scuola dell'infanzia hanno lavorato insieme per capire come stava funzionando la continuità educativa dentro ai propri servizi. Insieme abbiamo poi analizzato quanto dichiarato nei documenti su quanto viene agito e su quanto viene percepito, che sono due livelli che possono anche non andare molto d'accordo.

Quando questo succede, diventano delle aree da considerare con attenzione in una logica ecologico-sistemica, andando cioè a valutare tutti gli elementi che si influenzano reciprocamente: come lavorano i gruppi di educatori, come viene svolta l'osservazione dei bambini, come vengono gestiti gli spazi, i tempi, i materiali, le routine, i gruppi, i giochi, gli apprendimenti e la documentazione.

La teoria dei sistemi ci dice che i sistemi funzionano bene se c'è un buon grado di equilibrio tra differenziazione e integrazione. Facciamo un esempio: un team di educatrici funziona bene se c'è una buona valorizzazione delle competenze, delle specificità, delle originalità di ciascuno (differenziazione). Al contempo, però, deve lavorare anche in modo armonico e coordinato (integrazione).

Abbiamo cercato di leggere questa dimensione di differenziazione e di integrazione da più prospettive rispetto al progetto della sezione Primavera. Da questo punto di vista, la rotazione delle educatrici è un elemento che spesso crea parecchio stress: quello che è emerso dalla ricerca è che non è l'unico elemento che garantisce lo scambio e la continuità educativa. Certo è importante, ma ci sono molti altri elementi che sono risultati comunque fondamentali.

In ogni caso, nelle sezioni Primavera con cui abbiamo lavorato la rotazione del personale era attuata in maniera continuativa: questo è stato riconosciuto come un elemento formativo fondamentale, per le educatrici del nido e della scuola dell'infanzia, perché lavorare con bambini di età diverse consente di stare per degli anni con i bambini di 24-36 mesi e di conoscerli meglio.

Di solito, né il contesto 3-6 anni né quello 0-3 anni permettono di pensare concretamente alla progettualità 0-6. Se non seguo un bambino durante tutto il suo percorso e se non ho scambi con le educatrici per le diverse fasce d'età faccio fatica a definire cosa sia la continuità 0-6. Pertanto, è necessario offrire una continuità nella relazione educativa ai bambini e alle famiglie, ma la regola della rotazione non è sufficiente se non è affiancata da una progettualità condivisa tra nido, sezione Primavera e scuola dell'infanzia.

Questo significa che la rotazione può avvenire, ma il sapere acquisito dalle educatrici che lavorano nella sezione Primavera rischia di rimanere un patrimonio non sfruttato e non condiviso all'interno del servizio.

Un altro punto che è emerso è che la sezione Primavera rappresenta quasi uno spazio transizionale, simile a quello descritto da Winnicott, che non è né soggettivo né oggettivo, ma un incrocio tra i due. Non è né nido né scuola dell'infanzia, è la sezione Primavera.

È interessante notare che, riflettendo sul tema dei confini mentali e delle rappresentazioni che abbiamo dei bambini, è stato osservato che i bambini della stessa età (24-36 mesi) sono trattati in modo diverso a seconda che si trovino al nido o nella sezione Primavera: in particolare, nella sezione Primavera, i bambini sono più stimolati all'autonomia rispetto al nido. Questo dimostra come le nostre aspettative sui bambini influenzino il loro trattamento, come confermato da numerosi studi di comparazione culturale. I percorsi educativi e di sviluppo variano significativamente a seconda dei contesti culturali, e ciò che può sembrare inconcepibile a una certa età in una certa cultura, può essere del tutto normale in un'altra, soprattutto riguardo ai passaggi di autonomia.

Il problema non è quindi progettare insieme, anche quando la sezione Primavera è collocata all'interno del servizio e con una buona condivisione di spazi. Nella maggior parte dei casi le educatrici non condividono davvero la progettazione con il collegio della scuola dell'infanzia: magari lo fanno all'inizio dell'anno, ma poi la progettualità rimane separata e quando c'è questa separazione si percepisce divisione.

In alcuni casi, le educatrici della sezione Primavera hanno dichiarato di aver provato un senso di isolamento. Questi sono i confini invisibili di cui parlavamo prima: c'è una sezione Primavera che è collocata dentro a una scuola dell'infanzia, e in moltissimi casi queste sezioni non fanno attività con i bambini della scuola dell'infanzia pur condividendo gli stessi ambienti.

Il problema principale è rappresentato dalla presenza di coppie affiatate e autoreferenziali tra gli educatori. È stato riportato che alcuni educatori si identificano così fortemente con la propria sezione da voler portare via i materiali lasciati nella sezione stessa in caso di trasferimento. Questa situazione porta a eccessi di differenziazione, in cui viene meno l'integrazione degli spazi e dei materiali.

Un'altra osservazione riguarda la gestione degli spazi comuni: fatta eccezione per alcune sezioni Primavera collocate in modo defilato, nella maggior parte dei casi la condivisione degli spazi con i bambini della scuola avviene solo in alternanza e non in tempi condivisi. Perché si opta per questo utilizzo alternato? La continuità educativa non è forse una continuità esperienziale? Possiamo progettare la continuità educativa, ma se non la facciamo sperimentare concretamente ai bambini essa perde di valore. Per i bambini, la vera continuità educativa consiste nello stare insieme a compagni di età diverse, sperimentando e imparando in un ambiente integrato e condiviso.

Gli educatori hanno l'occasione di osservare i bambini di età diverse, ma spesso, tranne alcune eccezioni, anche con le famiglie si riesce ad avere pochi momenti condivisi. La pratica più diffusa è quella del raccordo: un momento dell'anno scolastico, verso la fine, in cui i bambini esplorano gli spazi della scuola, socializzano in maniera contingentata con i compagni che forse diventeranno i loro futuri compagni di classe, mentre gli educatori si scambiano informazioni tra di loro.

Il lavoro propositivo è andato oltre il raccordo, e anche oltre il tema della rotazione. La rotazione, sebbene abbia importanti ricadute formative, può risultare vincolante in contesti con un numero insufficiente di educatori, creando più discontinuità che continuità. In questi casi, la rotazione diventa difficile da gestire e porta a fastidi invece di benefici. È necessario trovare più modi per raggiungere la continuità educativa, lavorando sull'attraversamento dei confini tra le sezioni e creando un senso di appartenenza alla comunità locale piuttosto che alla singola sezione o educatrice.

Per migliorare la continuità educativa, è emerso che bisogna condividere un'idea comune di servizio, di stile educativo e di bambino, armonizzando gli sguardi e lavorando sulla progettazione e sul confronto approfondito, creando comunità di analisi delle pratiche. È fondamentale andare in profondità sui significati educativi, armonizzando le intenzionalità educative e costruendo sistemi di sezioni e servizi più aperti.

Un esempio concreto è rappresentato dal Polo 0-6 di Faravelli, dove la sezione Primavera è vista come un'esperienza transizionale fondamentale. In questo contesto, la progettazione avviene in équipe riunite, utilizzando spazi condivisi e favorendo una convivenza quotidiana nelle routine. Le educatrici sono specializzate in centri di interesse e osservano bambini di età diverse, condividendo percezioni e osservazioni, creando una maggiore sintonizzazione e senso di appartenenza alla comunità.

Per superare la segmentazione e l'eccessiva differenziazione nella pedagogia dei servizi, il gruppo di lavoro ha proposto di progettare insieme, utilizzando strumenti di osservazione condivisi e coinvolgendo le famiglie. La continuità educativa non si trova in modelli lontani, ma nel camminare insieme, confrontarsi e progettare di più, facendo emergere un'idea di curriculum educativo 0-6 condivisa.

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

- 1. In che modo possiamo superare i confini mentali e pratici tra i vari segmenti dell'educazione 0-6 (nido, sezione Primavera, scuola dell'infanzia) per garantire una continuità educativa reale e integrata?**
- 2. Quali pratiche osservative e di documentazione ritieni più efficaci per monitorare e promuovere lo sviluppo dei bambini nel contesto del curriculum 06?**
- 3. In che modo possiamo bilanciare differenziazione e integrazione nelle nostre équipe educative per garantire che le specificità di ogni educatore siano valorizzate senza compromettere l'armonia e la coesione del team?**

La continuità tra agio e disagio: costruire sguardi di coerenza

Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia)

Quello che proverò a raccontarvi è il risultato di una serie di riflessioni nate da un percorso di sperimentazione sulla continuità che è stato realizzato in alcuni poli 06 in Umbria.

“Continuità” è la parola che in questo momento è più di moda nelle professionalità educative, ma va letta da una prospettiva duplice. Da una parte abbiamo un piano di evidenze, di ricerche, di dimensioni normative che ci spingono a immaginarci dentro a percorsi di continuità, dall'altra c'è però una dimensione più intima che, visti i dati anche che abbiamo sull'infanzia nel nostro Paese, diventa il motore di qualunque proposta di cambiamento.

Anche se spesso ci concentriamo su come possono stare insieme bambini e bambine di età diverse, dovremmo ricordarci che noi educatrici, noi insegnanti, noi coordinatori, dovremmo essere già 0-6. Non si tratta cioè di tenere insieme bambini che gattonano con bambini che stanno imparando a leggere e scrivere chiedendoci che cosa li accomuni, è che la postura degli insegnante e degli educatori dovrebbe essere simile in ogni caso.

Perché abbiamo una contraddizione nel nostro sistema, anche a livello di formazione: educatori e insegnanti sono formati in maniera diversa non soltanto nell'ambito di corsi di studio specifici, ma anche con cornici completamente differenti. In realtà, un bambino piccolissimo e un bambino di sei anni hanno bisogno di un atteggiamento e di uno sguardo simili, e quindi un'educatrice e un insegnante 06, in realtà, dovrebbero avere delle posture che condividono lo stesso sguardo e le stesse caratteristiche comuni.

Il tempo disteso in questa fascia d'età, e anche oltre come indicato dalla letteratura, è infatti fondamentale sia per i bambini che giocano sia per gli adulti che interagiscono con loro. È necessario intrecciare le dimensioni della cura e dell'educazione fino ai sei anni, e bisogna riflettere sull'importanza dell'ascolto, dell'interazione e dell'incoraggiamento, parole chiave per i bambini in questa fascia d'età.

I bambini sono molto affascinati dalle storie, ma lo sono di più se sono le nostre storie. I libri sono bellissimi, ma quando vai a raccontare qualcosa della tua pancia, della tua storia, i bambini stanno lì a dire “qui c'è vita vera”. È qualcosa che va al di là, ed evidenzia l'inefficacia in tutto questo segmento di quella tendenza che porta ad anticipare e a trasmettere in maniera soltanto prestazionale.

C'è una dimensione a cui io tengo molto, occupandomi anche di bambini e bambine in situazioni di fragilità e di vulnerabilità, ed è che nel nostro paese l'educazione è una roulette. Non so se vi capita durante il mese di gennaio o febbraio, di ricevere chiamate del tipo: “Mi consigli un buon nido per mio figlio? Mi consigli una buona scuola dell'infanzia? Dove posso trovare una buona qualità?”.

Questa è una cosa che, come professionista e ricercatrice, mi angoschia tantissimo, nel senso che mi rendo conto che il nostro sistema educativo si fonda sugli eventi umani. Che vanno benissimo, ma un paese non può reggersi solo su di loro. Non voglio che l'educazione si regga sul tempo aggiuntivo non pagato, sulle ore non riconosciute. Potremmo fare una lista lunghissima di azioni educative che sono affidate alla buona volontà delle persone ma che, in ultima analisi, costituiscono la sostanza del nostro mestiere.

C'è un bellissimo racconto in cui Bruner descrive un'insegnante con qualità straordinarie, che riusciva a trasformare molecole, solidi, liquidi: cessavano di essere dei fatti e diventavano strumenti per sollecitare la riflessione e l'immaginazione. Era una persona rara, non un mezzo di trasmissione delle conoscenze, ma un evento umano.

Sono contenta che l'educazione sia fatta di eventi umani, però dobbiamo metterci d'accordo: o tutti i bambini hanno diritto ad almeno un evento umano nella vita, oppure facciamo in modo che il mondo educativo sia pieno di eventi umani. Altrimenti non funziona. Se leggiamo i dati sulle vulnerabilità dei bambini, sulle certificazioni crescenti, sulle povertà, ci rendiamo conto che se l'educazione non comincia a carburare da subito, i destini di alcuni bambini sono segnati già alla nascita. Questo ciclo va spezzato. Se accogliamo l'idea della continuità come occasione, questo potrebbe essere uno strumento su cui riflettere.

La professoressa Bondioli ha dedicato tantissime riflessioni sul tema della continuità, studiandolo dall'interno e cercando di capire quanti significati ha questa parola. Continuità e coerenza sono due parole che vanno insieme e ci mettono un po' di disagio, perché essere coerenti in ambito educativo è una grande fatica. È una sfida possibile, ma necessita di una postura riflessiva che non è detto che tutti noi riusciamo ad abitare costantemente nelle nostre pratiche professionali.

La continuità è significativa per chi la abita come professionista e per chi la vive come bambino, perché aiuta a ricomporre le esperienze vissute. I bambini hanno bisogno di separazioni e di transizioni e spesso, quando si passa da una routine all'altra, ci sono bambini che ti bacchettano perché una routine viene spezzata.

La continuità ha quindi bisogno della coerenza degli adulti di riferimento. Nei percorsi di continuità, la prima cosa che si fa è pensare a cosa si fa: si parte, si va dai grandi, dai piccoli, ci si muove. Sembra che il movimento sia la caratteristica della continuità, che in qualche modo ci si debba sempre muovere. Quello che ho imparato dall'esperienza del Polo ZeroSei è che a volte la continuità è proprio stare fermi, paradossalmente stare fermi insieme.

Vedo educatrici che dicono: "Oggi arrivano i grandi", "oggi arrivano i piccoli". Quando succede, il contesto cambia e si crea un'ecologia di relazioni diversa, annunciata dall'idea che "oggi arrivano i grandi" oppure "i piccolini". C'è una bellissima vignetta di Francesco Tonucci che racconta di un adulto troppo protagonista dell'azione di continuità. L'insegnante annuncia: "Oggi usciamo per vedere il quartiere", ma poi, per paura, mette i bambini in fila per due, non distraetevi, non scendete dal marciapiede. Alla fine, il bambino ricorda solo la testa del compagno davanti. È pericoloso quando i protagonisti della continuità sono gli educatori che vincolano le azioni dei bambini.

Quello che ho imparato in questi anni è che la continuità è uno spazio più di sosta che di movimento. È uno spazio in cui stare insieme, nominare idee, chiarirci cosa fa bene ai piccoli e a noi. Abbiamo documenti come le linee pedagogiche e gli orientamenti specifici dello zero-sei, ma non è detto che siano i documenti su cui dobbiamo fondare la nostra vita professionale.

È meglio volare basso, con azioni possibili e piccoli pensieri, piuttosto che sposare documenti lontani da noi. Prima di decidere quando muoverci, dobbiamo prenderci un tempo di racconto, di narrazione personale, che fa bene anche al gruppo di lavoro. Quando racconti il tuo pensiero a qualcuno esterno, hai uno spazio per rinominarlo e dargli un significato diverso.

Abbiamo scelto la parola autenticità, difficilissima da vivere nei servizi. Veniamo da culture pedagogiche e personali diverse, e la prima cosa da fare è mettersi intorno a un tavolo per raccontarsi con autenticità. Dobbiamo lavorare su pratiche che conosciamo, raccontando di cosa sono fatte le nostre azioni. Prima di decidere quando spostarci, dobbiamo prenderci un tempo di racconto personale che fa bene al gruppo di lavoro. Quando racconti il tuo pensiero a qualcuno esterno, hai uno spazio per rinominarlo e dargli un significato diverso.

Bisogna sforzarsi parecchio per costruire percorsi di continuità che valgano per i più piccoli. Raccontavo in un seminario che un bambino mi ha chiesto di disegnarci da dietro, e ha chiesto alla maestra di salire sul banco per farlo. Sono tornata a casa con un'idea forte: questo bambino mi ha ricordato che i bambini hanno una lingua diversa dalla nostra, che va decifrata. Quando entriamo in contatto con una cultura diversa, dobbiamo fare uno sforzo di decentramento. Abbiamo infanzie che si portano dentro dimensioni adulte solo perché non siamo in grado di capire le forme che vengono abitate dai bambini.

Faccio un altro esempio. In un percorso di ricerca formazione, utilizzando delle registrazioni video, ci siamo resi conto che alcuni bambini, che abbiamo definito satelliti, erano presenti ma partecipavano alle esperienze in modi e forme diverse da quelle che ci aspettavamo.

Abbiamo lavorato molto sul tema della documentazione. Quando non c'erano occasioni per incontrarsi davvero, raccontare i bambini attraverso buone documentazioni poteva fare la differenza. Ma raccontare le differenze dei bambini fa paura, perché molti temono che raccontare le differenze dei bambini sia un modo per esporsi nei loro confronti, come se in realtà i nostri sguardi non fossero già esposti.

La fatica che abbiamo fatto è stata quella di scegliere la documentazione come un tema attraverso cui raccontare di che cosa è fatto un bambino, quali sono dieci cose che lo caratterizzano come unico al mondo e farlo non con la forma della documentazione, che a volte è una pratica abbastanza standardizzata e politicamente corretta.

Su questo abbiamo provato a prenderci un tempo dello stare insieme per dire “proviamo a raccontare cosa succede quando alla scuola dell'infanzia arriva un bambino: tu che l'hai avuto per tre anni al nido, quali sono le differenze che hai trovato?”.

E non vi dico che fatica che è stata, perché non siamo abituati a raccontare i bambini e le bambine per differenze. Vi racconto un piccolo aneddoto autobiografico. Ho avuto la fortuna di avere un'insegnante di scuola elementare, negli anni Ottanta si chiamava così, che

frequentava il movimento di cooperazione educativa. Sono stata fortunata, ho avuto diversi eventi umani, e in più questa maestra aveva una grande pratica con la documentazione. Ma lei cosa faceva? Selezionava. Sapete senz'altro quanti quaderni si producono in scuola elementare, e una volta ancora di più. Lei selezionava dieci pagine tra tutte le pagine che si scrivevano in un anno e tu vedevi questo quaderno che cresceva con te: ma tu, bambino, sapevi che c'era il tuo nome ma non potevi sfogliarlo.

Questa cosa andava avanti, in prima, in seconda, in terza, in quarta. In quinta elementare, più o meno a giugno, comincia a dire “va beh, tra un po' ci separiamo e le ultime dieci pagine di questo quaderno le scegliete voi”. E quindi io che cosa ho fatto? Sono andata a prendere le dieci cose belle di Moira. Ho preso il tema, avevo preso bravissima più più più. Ho preso il quadrato, mai più venuto così preciso nella vita, e alla fine ho scelto le dieci cose che mi sembravano venute meglio. Però quando poi ho aperto il mio quadernone, ho scoperto che si apriva con un foglio con un buco.

Ricordo di esserci rimasta un un pochino male. “Ma maestra, scusa, di tutte le cose belle che ho fatto dalla prima elementare, come ti è venuto in mente di raccontarmi con un foglio con un buco?” Ero una bambina, molto attenta, molto precisa. “Sei una bambina molto emotiva. Prendi la gomma, la metti in bocca, cancelli e ti si crea un buco così”, mi ha risposto, ma mi ha detto che aveva messo questo foglio in prima pagina per dirmi che la mia emotività non era qualcosa da buttare, da correggere, era una cosa bella e me lo voleva dire. Io pensavo di essere fragile, e lei invece mi ha regalato un'altra narrazione su di me e lo ha fatto in altre 39 pagine, che sono stati 39 sguardi su di me, 39 differenze che lei ha regalato.

Chiudo citando Silvia Vecchini, un'autrice della mia terra con la quale condivido diversi sguardi sulle cose, che parla di siepi di attenzione e che ci invita ad assumere una postura che è una postura diversa. Quando vediamo una piccola cosa, dovremmo alzare una siepe di attenzione, e questo ci richiede un cambiamento, non chiede un movimento dei bambini. In questi anni ho imparato che costruendo siepi di attenzione si possono davvero creare percorsi che vanno oltre la sporadicità. L'abbiamo fatto, ce lo chiede il Comune, ce lo chiedono le linee guida. È qualcosa che restituisce un senso anche alla fatica professionale e alla bellezza di quello che voi abitate. Grazie di cuore.

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

- 1. Come possiamo creare una formazione professionale che favorisca una continuità educativa coerente e integrata tra educatori e insegnanti, nonostante le diverse cornici formative e i differenti corsi di studio?**
- 2. Quali strategie possiamo adottare per garantire che tutti i bambini, indipendentemente dal contesto socio-economico o dalle condizioni di vulnerabilità, abbiano accesso a esperienze educative di qualità e a "eventi umani" significativi?**
- 3. In che modo possiamo utilizzare la documentazione e le narrazioni personali per costruire percorsi di continuità che valorizzino le differenze individuali dei bambini e promuovano un ambiente educativo inclusivo e riflessivo?**
- 4. Come possiamo bilanciare la necessità di movimento e cambiamento con l'importanza di creare spazi di sosta e di riflessione per costruire una continuità educativa stabile e coerente per i bambini?**

Esercizi di continuità educativa per il curricolo 06

Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)

Buon pomeriggio a tutti, grazie per essere qua e grazie all'organizzazione che mi ha voluto accanto a due colleghe e due amiche importanti. Non ho le slide, solamente per pigrizia e quindi scarsa attenzione verso la fonte, ma ogni volta che preparo le slide poi non sono contento di quello che proietto e quindi dovrei cambiare lavoro. Non ricordo il titolo che mi hanno obbligato a dare a questo intervento e confesso di averlo inventato solamente per soddisfare e rendere un po' di carineria alla persona che mi ha contattato, che insisteva per il titolo. Allora ne ho inventato uno. Io di solito con i titoli istituzionali soffro molto e mi piace di più giocare con i titoli. Se dovessi usare uno dei miei titoli probabilmente userei qualcosa tipo "forse ce la stiamo raccontando un po' tanto". E invece era qualcosa che iniziava con "gli esercizi" e qualcosa aveva un po' di senso, nonostante l'abbia inventato.

Dobbiamo sapere e dirci che la scuola, tanto lo zero-sei quanto gli ordini superiori, hanno un'idea di discontinuità profondamente eterogenea e a volte sconfinante nelle poesie autoreferenziali, nei diplomi, nelle visite fine a sé stesse dove poi i bimbi e le bimbe già una settimana dopo non si ricordano nemmeno dove sono stati, come si chiamavano le persone, chi erano, dove erano, cosa hanno fatto, perché a volte sono cose talmente superficiali che allora forse varrebbe la pena non chiamarle neanche continuità. Darle un altro nome avrebbe forse più senso.

Per me, la continuità educativa deve guardare all'articolo 3 della Costituzione. Dignità sociale, cioè la possibilità di esprimere sé stessi senza distinzione e senza alcuna variabile. E questo lo si costruisce già dalla continuità zero-sei. Tutte le ricerche evidenziano che uno degli strumenti più efficaci contro la dispersione scolastica non è l'orientamento, ma la continuità educativa.

Quando parlo di continuità ho in mente i bimbi e le bimbe della Costituzione, ho in mente gli educatori, gli insegnanti della Costituzione, che sono un riferimento ineludibile per me. Mi sono messo a studiare bene che cosa vuol dire continuità. E l'ho vista come sostantivo, quindi estensione non interrotta nel tempo e nello spazio; come verbo intransitivo, non smettere, non cessare, durare; come aggettivo, quindi non interrotto nel tempo, che avviene e succede senza soluzione di continuità. E mi sono detto che questo però non è la nostra continuità.

Pensate a quante frammentazioni ci sono nel nostro tempo e nel nostro spazio, a quante fratture ci sono, evidenti, palesi, a luglio, agosto, ma anche a quante ce ne sono ogni giorno, e a come sarebbe interessante porsi il problema di quale continuità io do da un giorno all'altro, come creo un filo narrativo, un filo di attenzione e di cura che costantemente va avanti.

Ripeto, mi piace questo termine che tutti siamo chiamati a curare, per il quale siamo chiamati a intervenire. Tant'è vero che, nell'esame per la patente, la striscia continua non consente di superare quella tratteggiata. Mi piace pensare che nel mio viaggio posso superare qualcosa, un ostacolo, a prescindere dal fatto che vada veloce, perché c'è una frattura nella continuità,

c'è uno stacco che mi consente di infilarmi dentro e infilarmi dopo. E secondo me sarebbe interessante capire come restituire questi pezzettini bianchi, queste fratture interne.

Abbiamo un'idea molto razionale, adulta e rettilinea di continuità, invece noi dovremmo scavare giù. È un lavoro di carotaggio che serve per andare a sentire cosa sentono e cosa vedono. Non è andare avanti, è andare giù, tant'è vero che in alcune culture il passato è davanti e il futuro è dietro. Noi, invece, in questa idea molto occidentale, abbiamo sempre tutto il futuro davanti. La continuità non è un esercizio di futuro, un esercizio di passato, è la descrizione del passato e non solo e soltanto di dove voglio andare.

Poi, onestamente aggiungerei che per noi è un problema culturale, siamo molto più abituati a dire cosa non funziona in un bimbo piuttosto che a spiegare “guarda, funziona bene in quel modo”.

La chiave di accesso è dentro la famiglia, dentro i genitori, dentro gli adulti: secondo me ci preoccupiamo troppo della continuità dei bambini e poco della nostra, perché nelle linee pedagogiche la vera continuità è tutta per noi. E invece noi corriamo il rischio di andare un po' troppo dietro a un'educazione che rientra in un format che non è soltanto progettuale, ma anche comunicativo e di marketing.

Allora mi piacerebbe che invece la continuità la facessero i bimbi e che loro si preoccupassero della loro storia, della loro continuità. Racconto una storia. C'è una buca nel cortile della scuola, dietro la palestra.

La buca esiste perché tanto tempo fa qualcuno ha tolto una gran quantità di ghiaia in quel punto. Adesso nella buca crescono arbusti, cespugli, pescetti e ci si può giocare. È piena di salite e discese, di rami e di sassi, e in un punto c'è del fango giallo che non finisce mai. Una volta ho provato a scavare per tutto l'intervallo, ma il fango non finiva proprio mai. Il mio posto preferito di tutta la buca è la grande radice. Lì si può giocare a qualsiasi cosa, a mamma orsa, a capanna, a nascondersi, al negozio, a tutto. Una delle piccole radici che spuntano dalla grande radice è tutta liscia e lucida. Da quante volte l'abbiamo afferrata per arrampicarci si è tutta consumata come una maniglia. Una volta io sono caduto e mi sono fatta male. Però non ero nella buca, ma nella stanza dei cuscini e Anna ha fatto un grande salto dalla spalliera ed è atterrata su di me invece che sul tappetone e non risponde. Stringe le labbra e si gira dall'altra parte. La buca è comunque pericolosa. Appena suona la campanella corriamo tutti nella buca. Non bisogna neanche giocare per forza lo stesso gioco, tanto c'è spazio per tutti. Alcuni fanno la gara di salti, altri si rotolano mentre noi giochiamo alla famiglia di caprioli. I grandi stanno sul bordo con il muso lungo perché non giocano a calcio. Non andate sull'altalena, gridano, tirano fuori un pallone e ci fanno vedere qualche ridicolo giochetto. Ma noi non vogliamo, a noi basta la buca. Un giorno ci mettiamo a costruire ostacoli da superare passandoci sopra o sotto o attraverso il penultimo tronco su cui camminare in equilibrio. E poi c'è una salita e le salite sono facilissime. È divertente. Pronti, attenti, via, corriamo veloci e diventiamo tutti caldi in faccia. Qualcuno dice tra poco succede qualcosa, tra poco qualcuno si spacca un labbro. Invece non succede niente e nessuno si spacca un labbro. Dopo dodici giorni di percorso ostacoli, nessuno si è ancora fatto male. Dopo la merenda, però, quando stiamo per tornare alla buca, Marco inciampa nella stringa delle scarpe, non fa in tempo a mettere le mani e cade di faccia dritto sul naso. Gli esce il sangue e si fa una sbucciatura sulla pelle piena di sporco.

“Che vi avevo detto?” dice Eva dopo averlo incerottato. Poi decide che è vietato giocare dentro la buca. Ma noi stringiamo i pugni dalla rabbia. Ma Eva risponde solo: “Perché sì, d’ora in poi solo altalene e campane.” All’intervallo stringiamo la mano e ci giriamo dall’altra parte. La buca è comunque la cosa più divertente, ce ne stiamo seduti sull’altalena circolare. Non si può andare in piedi, non si può saltare l’altalena in movimento, non si può farla girare su sé stessa e non si può andare forte. La campana è venuta a noia a tutti e i palloni sono sgonfi. “Ma dai, va bene lo stesso”, dice Eva. Invece no, non va bene. Dopo un po’ torniamo alla buca. Però restiamo sul bordo, scaviamo, facciamo gli equilibristi, giochiamo con le foglie oppure siamo lì seduti a far dondolare le gambe. Ovviamente i grandi fanno il muso lungo, ma il bordo non è male. Continuiamo a vederci cose da fare a casa e mi viene perfino in mente che ci si può fare un percorso a ostacoli. Dopo poco il bordo è tutto consumato. Dove cresceva l’erba adesso c’è solo la terra. Conosciamo ogni sassolino, ogni piccola radice. Si può anche giocare al salvataggio nel burrone infuocato e con le corde per saltare si può fare chi tocca più lontano. Il venerdì, dopo che siamo stati a giocare sul bordo per tutto l’intervallo, mi scappa la cacca. Quando passo davanti alla stanza degli insegnanti, però, sento i grandi che parlano tra di loro: “Non si può andare avanti così. Tra poco qualcuno cadrà dal bordo, bisognerebbe riempirla quella buca”. Poi la cacca mi scappa fortissimo. Ma arriva il fine settimana e nessuno va a scuola. Il lunedì non c’è nessuna buca, non c’è nessun bordo, è tutto piatto e duro. Nessun posto dove rotolarsi. Nessun posto dove impiccarsi. Nessun posto dove far scivolare le ginocchia, dove fare il percorso a ostacoli o giocare al burrone infuocato. Si può solo camminare dritto. All’improvviso però, vediamo una cosa. Dall’altra parte dello spiazzo c’è un mucchio pieno di ghiaia e sassi e cespugli e arbusti e ceppi. È come una montagna con un po’ di tutto. Ci andiamo subito, ci arrampichiamo e ci pensiamo. Scaviamo e strappiamo. Giochiamo fino a quando ci vengono a prendere alle quattro. Da non credere. È più divertente della buca e del bordo messi insieme. Il giorno dopo, ovviamente, torniamo al mucchio.

Continuità didattica vuol dire stare dentro un orizzonte didattico che ha riferimenti che non sono solo quelli educativi e che in qualche modo, nella libertà di ciascuno, dovrebbero darci un’indicazione. E io penso che non ci sia disallineamento didattico più forte del fatto che in molte scuole, in molti 0-6 e in molte scuole italiane, a volte, non sempre, non si parla la stessa lingua. Non sempre si intende la stessa cosa con la stessa parola, dobbiamo dirci anche questo. Oggi rimango profondamente stupito quando l’aggettivo innovativo viene usato per alcune strategie didattiche che sono nelle Indicazioni nazionali da sempre e che non hanno nulla di innovativo.

Basta davvero seguire le Indicazioni nazionali e quello che ci dicono da anni. Poi, certo, possono cambiare i termini, possono cambiare le prospettive, ma lo sguardo didattico che emerge dalle Indicazioni è profondo e chiaro. Le linee pedagogiche, quando parlano di continuità, chiedono a educatrici e insegnanti osservazioni reciproche, passaggi di informazioni che vanno a descrivere le autonomie, le competenze acquisite e quelle in via di acquisizione.

E noi a volte ci facciamo dei problemi: che griglia uso? Non c’è scritto di usare delle griglie, c’è scritto invece che deve avvenire un passaggio di informazioni che deve descrivere le autonomie, le competenze raggiunte e quelle che stanno raggiungendo. Quindi a volte bisognerebbe davvero tornare a leggerle bene queste Indicazioni, perché le risposte ci sono e sono tutte lì.

E questa è solo una parte delle tante cose che ho raccolto, ho seguito un po' un filo che è venuto così, spero che sia stato non dico lineare ma che almeno abbia tratteggiato la linea della continuità. Grazie.

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

- 1. Come possiamo affrontare e ridurre le frammentazioni e le discontinuità che caratterizzano il percorso educativo 0-6, garantendo un filo narrativo coerente per i bambini?**
- 2. In che modo possiamo implementare una continuità educativa che sia veramente inclusiva e rispetti il principio di dignità sociale sancito dall'articolo 3 della Costituzione, assicurando che ogni bambino possa esprimere sé stesso senza distinzioni?**
- 3. Quali pratiche possiamo adottare per favorire una vera continuità didattica e pedagogica tra educatori e insegnanti, evitando disallineamenti e incomprensioni che possono compromettere la qualità dell'educazione?**
- 4. Come possiamo creare ambienti di apprendimento che valorizzino l'esplorazione, la creatività e il gioco dei bambini, evitando approcci rigidi e restrittivi che possono limitare il loro sviluppo?**



BIBLIOGRAFIA

Il sistema integrato 0-6

La continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia

- Benetton M., L'educatore. Il differenziale di una professione pedagogica, Pensa Multimedia, 2017.
- Bertolini P., Il problema della continuità educativa, in: Zaninelli F.L. (a cura di), La continuità educativa da zero a sei anni. Roma, Carocci Faber, 2021.
- Boncori G., Osservazione pedagogica: metodo e applicazioni, Nuova Cultura, Roma, 2009.
- Bondioli A., Savio D., Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6, Roma, Carocci editore, 2018.
- Bronfenbrenner U., Ecologia dello sviluppo umano, Trento, Erickson, 1986.
- Bronfenbrenner U., Capurso M., Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo, Trento, Erikson, 2010.
- Dewey J., Il mio credo pedagogico, La Nuova Italia, 1954.
- Dewey J., Democrazia e educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- Dewey J., Esperienza e educazione, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- De Rossi M., Restiglian E., Narrazione e documentazione educativa, Roma, Carrocci editore, 2013.
- Malavasi L., Zoccatelli B., Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, Parma, Edizioni Junior, 2012.
- Mantovani S., Pedagogia e infanzia, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Penso D., Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia. Bambini, contesti, progettualità e curriculum, Anicia, Roma, 2018.
- Venturelli E., Cigala A., Lo sviluppo psicologico tra continuità e cambiamento, Parma, Edizioni Junior, 2017.
- Weiner I. B., Elkind D., Lo sviluppo umano, Roma, Armando, 1975.

- Zaninelli F.L., Continuità educativa e complessità zero-sei, Parma, Edizioni Junior, 2018
- Zaninelli F.L., Ripensare la continuità educativa tra i servizi per l'infanzia e le famiglie in prospettiva zero sei, Firenze, Firenze University Press, Rivista Italiana di Educazione Familiare n° 2, 2017.

