



*PROGETTO
PEDAGOGICO*

Sommario

Premessa	3
L'impegno del Comune di Figline e Incisa Valdarno	3
Il Progetto Pedagogico	5
1.1. Il "Prendersi cura" delle bambine, dei bambini e delle famiglie	8
1.2 Gli spazi come promotori della relazione	8
1.3 I tempi educativi	10
1.4 Spazi e tempi per valorizzare il quotidiano	11
1.5 Il nido d'Infanzia è un luogo di relazione	12
1.6 Modalità relazionali	13
1.7. Bambini, genitori ed educatrici	14
Relazioni tra bambine/i:	14
Relazioni bambino/educatrice:	15
Relazioni famiglie/educatrici:	15
Relazioni famiglie/famiglie:	17
Relazioni tra colleghe/i:	17
Relazioni con il territorio comunale e zonale:	17
1.8. Le Professionalità	20
La formazione: un intreccio di saperi condivisi	21
Diversi ruoli, un unico gruppo	22
1.9. La metodologia come orientamento	25
1.10. Progettazione e Programmazione	26
1.11. Osservazione	26
1.12. Documentazione	28
1.13. Verifica	29
1.14. Valutazione	29

Premessa

L'impegno del Comune di Figline e Incisa Valdarno

La tutela dell'infanzia è un impegno centrale dell'agire del Comune di Figline e Incisa Valdarno e della Zona Fiorentina Sud-Est, nella consapevolezza che i bambini e le bambine sono i più esposti ai profondi cambiamenti della società, da quelli che si creano all'interno delle famiglie, dall'esposizione indiscriminata e precoce ai mass-media, dalla disattenzione verso i bisogni della famiglia.

La velocità tumultuosa dei cambiamenti, pur con le nuove opportunità che presenta, fa venir meno la gradualità del percorso che dovrebbe consentire ai bambini di elaborare progressivamente le proprie reazioni e di costruire una propria socialità attraverso il confronto con le istituzioni educative, con i coetanei e con la vita affettiva degli adulti: è sempre più concreto il rischio che la portata formativa dell'infanzia sia ridotta e ne sia appiattita la durata, costringendo i bambini a entrare presto in una preadolescenza difficile e turbolenta.

In questo scenario, aspettativa degli utenti e tensione delle istituzioni è che sia garantita la *diversità dell'offerta insieme alla qualità* degli interventi: presenza sul territorio comunale delle diverse tipologie educative per la prima infanzia previste dal Regolamento Regionale DPGR 30 luglio 2013 n.41/R, l'adeguatezza della struttura, la professionalità del gruppo di lavoro, le modalità con cui vengono gestiti i processi di erogazione del servizio, la qualità delle azioni educative realizzate.

Queste dimensioni operative della qualità devono connotarsi assumendo i principi guida delle strategie regionali e zonali: tutelare i diritti dei cittadini, garantirne l'esercizio alle loro naturali cadenze, favorire la possibilità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, garantire il pieno diritto alla cittadinanza, la partecipazione e le pari opportunità, la libertà di scelta nei percorsi della vita.

Questi principi consentono di garantire il diritto e il ruolo di cittadinanza attiva ai bambini come cittadini che possono partecipare a migliorare la propria vita e quella della comunità attraverso l'espressione/azione delle loro competenze e riconoscendoli come risorsa preziosa sulla quale dobbiamo investire per il futuro.

Il Progetto Pedagogico

Il progetto è orientato verso il raggiungimento delle seguenti finalità:

- Promuovere l'identità e l'autonomia del bambino in un contesto di apprendimento cognitivo, ludico e affettivo.
- Collaborare con le famiglie nella cura, nella formazione e nella socializzazione del bambino rispettandone la personalità, i ritmi di vita e di crescita.
- Offrire sostegno alla genitorialità e valorizzare le risorse educative delle famiglie.
- Promuovere e valorizzare le esperienze educative per costruire una rete territoriale funzionale alla diffusione della cultura dell'infanzia e delle buone pratiche educative.

La qualità dei servizi all'infanzia non dipende solo dalla sensibilità degli Amministratori ai quali, senza dubbio, spetta l'azione di sostegno e di promozione di politiche attente ai bisogni della Comunità, ma anche di tutti coloro che, a diverso titolo, operano per la qualità e il consolidamento di buone prassi educative.

Il progetto pedagogico di un servizio all'infanzia è **la base** sulla quale si costruisce e si rinnova il fare educativo con i bambini e i genitori, è **la cornice** di senso dell'azione educativa, è **lo strumento** che orienta l'organizzazione del servizio rispetto al quale è necessario scegliere strumenti per verificare la coerenza e la congruenza tra ciò che si dichiara di fare e ciò che si è fatto. Il progetto pedagogico del Comune di Figline e Incisa Valdarno riconosce:

- l'importanza della condivisione di quanto in esso contenuto affinché l'agire educativo sia un'azione consapevole, discussa e partecipata da educatrici e operatrici;
- i fondamenti teorici pedagogici e psicologici come base della prassi educativa;
- i bambini soggetti partecipi e attivi nei processi di costruzione cognitivi, relazionali e psicologici;
- l'azione educativa come "facilitatrice" dell'affermarsi delle condizioni che aiutano i bambini a sviluppare le loro potenzialità e a promuovere la loro identità;
- la professionalità dell'educatrice come un contenuto/azione che si arricchisce continuamente attraverso la teoria, la pratica e la riflessione, caratterizzata da assimilazione critica e flessibile, innovativa e inventiva per sapere contestualizzarsi nelle situazioni e rapportarsi con la diversità dei bambini e dei genitori;
- i genitori come soggetti attivi e partecipanti, per un buon funzionamento del servizio;
- la comunità come soggetto di riferimento con il quale collaborare e sensibilizzare per lo sviluppo della cultura dell'infanzia.

Il progetto pedagogico pur se definito a "priori" nelle sue linee essenziali e nei suoi riferimenti teorici, è uno strumento dinamico che prevede revisioni in itinere in base a verifiche e/o aggiornamenti, nonché a una valutazione ex-post sull'efficacia degli interventi programmati. Tiene in considerazione il possibile inserimento di bambini diversamente abili al fine di assicurarne l'integrazione anche ai sensi delle disposizioni di legge vigenti.

Il nostro “modello” educativo mette al centro il bambino come persona competente e attiva, e ciò si esprime attraverso tutte le nostre proposte di attività quotidiane. I bambini piccoli hanno diritto a godere delle migliori condizioni possibili per esplorare e sperimentare; a materiali di gioco adatti alla loro età; ad una relazione sicura, stabile ed affettuosa con una persona di riferimento che si occupa di loro in particolare; al riconoscimento della loro cultura e del loro linguaggio; a rapporti sereni e di fiducia tra gli adulti a loro più vicini.

Porre al centro del nostro progetto educativo il bambino così inteso per noi significa: aiutarlo a fare da solo; mettere il bambino in condizione di costruirsi; recuperare i bisogni profondi dell’infanzia.

Intendiamo per autonomia la capacità di prendere e condurre iniziative da parte del bambino, sia per ciò che riguarda la gestione del proprio corpo (mangiare, andare in bagno, vestirsi, addormentarsi), sia per quello che riguarda le attività motorie, cognitive, ludiche, ossia di gioco. Permettere al bambino di assumere iniziative autonome e di condurle fino in fondo, di esplorare l’ambiente “facendo da solo”, di cercare l’adulto quando lui ne ha bisogno (“*nella proporzione della sua inutilità l’aiuto è di impedimento allo sviluppo delle forze naturali*”), favorisce un comportamento più maturo, più stabile, in cui la motivazione intrinseca a ciò che il bambino fa viene confermata e rafforzata.

Autonomia è in questo senso segno di benessere psico-fisico e si accompagna ad un rapporto disteso e privo di ambivalenze tra adulto e bambino.

Autonomia significa sicurezza della relazione e capacità di modulare da parte del bambino le sue esigenze di contatto o di controllo a distanza dell’adulto, non essendo distratto dall’ansia di essere abbandonato o dal timore di essere interrotto, e potendo così dedicarsi con concentrazione e determinazione alle varie attività.

“*Educatore è chi mette il bambino in condizione di costruirsi*”. Il bambino è costruttore e lettore della realtà, attivo e competente, capace di mettersi in relazione con le persone di riferimento ed i coetanei nonché di influenzare entrambi reciprocamente. Se nella relazione educativa diamo dunque centralità al bambino, il nostro ruolo diventa quello di promuovere la sua autonomia nel rispetto delle diverse modalità e dei diversi ritmi di ciascuno di loro. Ciò significa per noi partire dal contatto diretto con il bambino, dall’osservazione partecipata e costante del suo comportamento (“*Segui il bambino*”). L’uso corretto dello strumento osservazione crea così tra bambino ed adulto una relazione in cui il piccolo può esprimere i suoi bisogni e comunicare i propri messaggi nella fiducia di ricevere risposte autentiche, non manipolate, di gestire in proprio la sua avventura maturativa, di apprendere senza bisogno di ricevere insegnamenti, di scoprire senza bisogno di percorrere itinerari stabiliti, di rilevare le proprie potenzialità ed il modo in cui le utilizza. L’educatore costruisce contesti, inventa provocazioni, propone materiali, immagina percorsi, osserva, documenta, aggiusta costantemente la rotta, timoniere, animatore, regista, piuttosto che custode e garante di un curriculum predefinito, di una serie di competenze o di cose da sapere. Le parole di E. Goldshmid ci aiutano a ribadire il ruolo di “agevolatrice”, “orientatrice” della persona di riferimento la quale deve “intervenire” ma non “interferire” in quello che comunque rimane un processo di crescita e di sviluppo del bambino.

Noi proponiamo la valorizzazione dei bisogni profondi del bambino mediante un ambiente educativo in grado di riabilitare le motivazioni “primarie” dell’infanzia: il bisogno di esplorazione/scoperta, di costruzione, di autonomia/fare da sé, di movimento. Dobbiamo imparare a vedere i molti segnali che il bambino dalla sua individualità un passo dietro l’altro, ci invia nel

realizzare la propria formazione (“*Ogni bambino rivela se stesso*”). Questo ci aiuterà a creare le condizioni ambientali e relazionali nelle quali le sue potenzialità possano manifestarsi al meglio. È fondamentale il ruolo che l’ambiente gioca nel determinare la realtà “interna” del bambino; un ambiente che dovrà essere “sufficientemente buono” nel senso di assicurare fiducia, sicurezza, continuità. Fare educazione, noi pensiamo, significa anche creare un ambiente che parli del valore dell’infanzia, del ruolo e dei diritti di cui tutti i bambini dovrebbero godere: un ambiente sicuro, accogliente, curato, bello, colto. Un ambiente per il benessere, l’autonomia, la socialità, l’apprendimento attivo e costruttivo.

In questa tabella sintetica, di presentazione del progetto generale del servizio, inseriamo quelli che continuano a essere i nostri obiettivi generali che, essendo rivolti a target diversificati, sono da perseguirsi tramite azioni da svilupparsi su più livelli, **attraverso il progetto educativo** e le metodologie collegialmente individuate:

<i>Obiettivi generali</i>		
<i><u>Verso i bambini</u></i>	<i><u>Verso la famiglia</u></i>	<i><u>Verso la Comunità Locale</u></i>
Accompagnare i bambini nella scoperta di un contesto e relazionale extrafamiliare accogliente, sintonico, empatico e stimolante	Condividere e confrontare i presupposti metodologici del servizio per poter partecipare attivamente alla programmazione e realizzazione delle esperienze educative	Favorire una conoscenza sempre più accurata dell’importanza, in prospettiva futura, di una cultura dell’infanzia attenta a valorizzare fin dai primi anni di vita le potenzialità di ogni bambino.
Favorire le prime esperienze di socializzazione in ambiente allargato con pari e adulti di riferimento	Offrire uno “sguardo diverso” ai genitori, per accompagnare e sostenere la famiglia nel ruolo educativo, valorizzando le risorse educative genitoriali	Sostenere e valorizzare le sinergie tra servizi socio-educativi e gruppi formali e informali del territorio
Proporre esperienze e attività finalizzate ad apprendimenti basilari nella crescita	Favorire lo scambio e il confronto, sia nella quotidianità che in momenti dedicati.	Favorire la conoscenza dei servizi educativi per la prima infanzia come risorsa e ricchezza per di tutto il territorio.

1.1. Il “Prendersi cura” delle bambine, dei bambini e delle famiglie

La cura è l'essenza del lavoro pedagogico, è il pensare e il fare educativo nel suo senso più pieno e più alto. Lungi dall'essere associato ad anacronistici concetti di assistenzialismo e custodia, il “prendersi cura” diventa capacità di creare spazi, tempi, occasioni, relazioni che sappiano generare benessere.

Nei servizi per la prima infanzia è dunque importante che tutti i soggetti coinvolti – adulti e bambini – *stiano bene*, individualmente e insieme. Questo significa che i servizi per la prima infanzia:

Sono luoghi di relazioni capaci di accogliere le identità di tutti/e, valorizzando risorse e potenzialità di ogni soggetto e del gruppo, dando voce alla dimensione individuale e collettiva che abita il servizio.

Sono spazi capaci di mediare tra intenzionalità e flessibilità, garantendo progetti coerenti che, proprio per questo, si rendono però anche aperti a quella ridefinizione e messa in discussione che l'accoglienza e la relazione con le “persone” sempre portano con sé.

Sono luoghi capaci di valorizzare il quotidiano. Non, dunque, luoghi di eventi straordinari, ma spazi in grado di *riflettere* sui piccoli-grandi eventi quotidiani per dar loro valore.

Sono luoghi in cui s'insegna la cura prendendosi cura. Niente è lasciato al caso, tutto è pensato, in modo che il legame tra teoria e prassi sia sempre circolare, e che vi sia sempre un perché sotteso alle nostre azioni.

I servizi per la prima infanzia ruotano attorno alle tre fondamentali variabili delle relazioni, degli spazi e dei tempi. In questo senso, dunque, queste sono le dimensioni di cui occorre prendersi cura.

1.2 Gli spazi come promotori della relazione

La strutturazione degli ambienti all'interno del nido è legata a doppio filo al concetto di cura. Accogliere in una prospettiva ecologica significa infatti accogliere a 360 gradi, e il modo in cui gli spazi sono organizzati contribuisce certamente a creare o meno benessere.

Noi *siamo* infatti anche gli ambienti in cui viviamo, gli spazi che abitiamo, e soprattutto siamo il modo in cui questi stessi luoghi vivono dentro di noi, il modo in cui sono percepiti. Per questo diventa tanto importante creare spazi generatori di benessere, consapevoli del fatto che la situazione ambientale in cui i bambini crescono deve essere *sufficientemente buona*, nel senso winnicottiano del termine. Non perfetta, dunque, ma sufficientemente buona, pensata, desiderata, e per questo stesso motivo, capace di trasformazione.

In questo senso, lo spazio dei servizi per la prima infanzia:

Si fa relazione, è relazione, nel momento in cui accoglie, veicola messaggi, “parla” attraverso arredi, colori, documentazioni, segni. È relazione nel momento in cui dà voce a chi lo abita, nel momento in cui si prende cura.

Si prende cura anche prestando attenzione, oltre che alla “bontà” degli ambienti, anche all'estetica. In questo senso sarà dunque necessario abbellire l'ambiente con documentazioni coerenti ed “estheticamente belle”, consapevoli del fatto che, se vogliamo crescere “nuove generazioni di buon gusto” occorrerà offrire loro contesti “belli” dentro i quali vivere.

È bello e dunque anche leggibile, aspetto questo fortemente legato alla possibilità di un utilizzo autonomo degli ambienti da parte dei bambini, ma anche degli adulti.

In questo senso diventa importante:

Prevedere in ogni servizio spazi, mobili, arredi per bambini e per adulti, secondo quel gusto e quell'identità che rispecchi la storia del servizio e chi lo ha abitato. Se il fine è il benessere di tutti,

occorre infatti fare in modo che sia i piccoli che i grandi possano trovarsi a proprio agio, nell'atrio, come nella sezione, come nel bagno. A questo proposito, possiamo ad esempio prevedere una stanza, o (laddove questo non sia possibile) un "angolo genitori", allestito con due poltrone e alcuni simboli di accoglienza (una pianta, delle tende ecc.) che facciano sentire accolti anche gli adulti e che garantiscano la presenza di uno spazio apposito per eventuali colloqui con le famiglie. Stesso significato avranno le sedie da adulti che potremo utilizzare per le riunioni nido/famiglie al posto di quelle dei bambini, nonché l'utilizzo di una poltrona nella stanza della nanna, in modo che anche l'educatrice si senta a proprio agio, ecc.

L'impiego privilegiato di scaffali aperti, che permettano di vedere quel che vi è contenuto, consentendo ai bambini di poter utilizzare gli oggetti e rimetterli a posto.

La consapevolezza di educatori e operatori per primi rispetto alla cura da prestare ad arredi, giochi, materiali, nonché al loro ordine, in modo che anche i bambini possano fare altrettanto.

La bellezza dei materiali stessi, che, pur senza estremizzazioni, vorremmo orientata alla valorizzazione di oggetti naturali e materiali di recupero e non strutturati, capaci, non solo di educare a una coscienza ecologica, ma anche di favorire l'espressione della creatività.

Prestare attenzione alla qualità, varietà e coerenza dei materiali offerti ai bambini, ossia prevedere oggetti non stereotipati e banali, ma capaci di stimolare il pensiero divergente, nonché giochi nei quali tutti i bambini e tutte le bambine possano riconoscersi, senza rischi di esclusione. Questa varietà non si traduce però in caos, ma resta ancorata a una forte cornice di coerenza orientata dai criteri appena esposti, ispirati alla valorizzazione dell'interculturalità, della pluralità e della *pluri-appartenenza* (per es. bambole multietniche sia maschili che femminili; utensili per l'angolo della cucina che rappresentino le usanze anche di altre culture; utilizzo di libri plurilingue e di storie che stimolino lo sviluppo del pensiero divergente ecc.).

Accompagnare la leggibilità degli ambienti con documentazioni appese alle pareti dei servizi. Documentazioni sensate, "belle", che attraverso foto ingrandite o in sequenza, e scritte descrittive più che valutative, lontane da "slogan" e vicine alla ricchezza del quotidiano, siano capaci di orientare raccontando storie e significati.

Prevedere spazi collettivi e spazi individuali, cercando di dare voce a entrambe queste dimensioni del vivere al nido. È infatti importante che in un contesto del "noi" vi sia spazio anche per l'"io", ovvero vi sia la possibilità di *esplorare* e di *appartarsi*, di condividere ambienti e materiali, ma anche di poter godere di oggetti e spazi propri. Basti pensare, in questo senso, alla possibilità di avere, per esempio, un proprio armadietto personalizzato, il proprio lettino, la propria "buchina" per il cambio, il diario personale, scatole con oggetti personali che trasversalmente si fanno anche strumenti di continuità nido-famiglia.

Allestire gli spazi in modo che facilitino la formazione di piccoli gruppi di bambini. Il piccolo gruppo rappresenta, infatti, una dimensione privilegiata di gioco che permette ai bambini di muoversi autonomamente e di valorizzare relazioni, e agli adulti di porsi come "registi" osservatori e sostenitori delle situazioni, più che come "propositori invasivi".

Allestire, dunque, gli spazi delle sezioni, dividendoli in angoli, in modo che i bambini siano naturalmente portati a suddividersi in piccoli gruppi. Ogni angolo privilegia una dimensione del gioco, per esempio il travestimento, il gioco simbolico, la lettura.

1.3 I tempi educativi

“E’ il tempo che hai perduto per le tue rose, che ha fatto le tue rose così importanti”, *A. de Saint-Exupéry, Il piccolo principe*.

La dimensione della cura non può esplicitarsi senza prendere in considerazione i tempi degli adulti e dei bambini che abitano i servizi per la prima infanzia. Occorre tener presente che i bambini si sentono sicuri all’interno di contesti sufficientemente prevedibili (leggibili), sebbene questo non significhi l’impossibilità del cambiamento. Anzi. Se la discontinuità trova senso nelle maglie di un progetto forte di continuità, allo stesso modo la capacità di sorprendersi per qualcosa di inaspettato trova terreno fertile all’interno di un ambiente in grado di orientare e mettere a proprio agio. In questo senso la prevedibilità degli spazi e dei tempi si lega a doppio filo alla loro possibilità di trasformazione, laddove il nuovo si palesi all’interno di una cornice capace di renderlo affascinante, e non devastante. Nello specifico, possiamo dire che si apprende dall’esperienza solo quando si ha il tempo di entrarvi in contatto, di assaporarla e viverla a modo proprio, ascoltando e accogliendo quello che suscita in noi.

Ecco perché, nei servizi alla prima infanzia, diventa importante:

Muoversi con gradualità, in modo da permettere a grandi e piccoli di “ambientarsi”, ossia di sentirsi sufficientemente “sicuri” per consentirsi anche esperienze nuove, di scoperta ed esplorazione.

Favorire la conciliazione dei tempi individuali con quelli collettivi, dando voce ad entrambe queste dimensioni.

Dare tempo per ambientarsi. Occorre tempo per ambientarsi in ogni situazione. In questo senso, dall’entrata, al pasto, all’attività, al gioco, ognuno ha i propri tempi da rispettare per entrare in contatto con una nuova situazione. In particolare, l’ambientamento, inteso come il periodo iniziale di frequenza dei bambini e dei genitori, necessita di una particolare cura, incentrata sulla dimensione della gradualità e della personalizzazione degli interventi, attraverso la strategia dell’ambientamento a piccoli gruppi o individuale, che consente l’instaurarsi di relazioni fruttuose che coinvolgono sia i grandi che i piccoli.

Dare tempo alle relazioni, tra bambini, tra adulti, tra adulti e bambini. Occorre infatti tempo perché si instauri il contatto corporeo, il gioco comune, e quella fiducia reciproca che può essere solo il risultato, non il presupposto della relazione. Anche in relazione ai genitori occorre dare e darsi tempo per accogliere l’esperienza del nido e i rapporti che crea, *coltivando la partecipazione senza pretenderla*.

Dare tempo all’apprendimento e alla conoscenza, consentendo ai bambini di avvicinarsi alle esperienze proposte con le loro modalità e i loro ritmi, di viverla e metabolizzarla a modo proprio, o anche di non avvicinarsi affatto, se lo desiderano. Dare tempo significa infatti anche *non giudicare* e lasciare a ognuno la possibilità di essere.

Garantire “momenti del fare” e “momenti di ozio”, ossia consentire ai bambini di godere del tempo dell’attività ma anche di quello della riflessione, dello “stare con sé”. In questo senso la professionalità degli educatori si esplicita nella capacità di stare nel processo più che nell’ansia di arrivare al prodotto. Per esempio, sarà rispettata la scelta di un bambino che non vuole svolgere l’esperienza proposta: dovrà essere accompagnato e rispettato nei suoi tempi e nelle sue modalità. “Non fare” diventa a volte per i bambini l’occasione per “osservare”, quindi un modo di agire e un

modo per *stare nelle situazioni*. Allo stesso modo, un bambino che si ritaglia del tempo per giocare da solo, non necessariamente dovrà essere invitato a unirsi al gruppo, perché stare da soli è una necessità di adulti e bambini, così come stare in compagnia. Anzi, la capacità di star soli e quella di relazionarsi sono legate a doppio filo tra loro e si valorizzano a vicenda. Starà poi al gruppo di lavoro riuscire a dare senso anche a queste modalità di stare nelle situazioni, per poi poterle valorizzare anche agli occhi delle famiglie, ricordando che il nido non è luogo di eventi straordinari, ma spazio capace di valorizzare la quotidianità e le piccole scoperte che l'abitano.

1.4 Spazi e tempi per valorizzare il quotidiano

Il nido e i servizi per la prima infanzia esplicitano tutta la loro rilevanza nel contribuire allo sviluppo identitario del bambino, soprattutto tramite l'investimento in quegli spazi ritualizzati che, oltre a scandire la quotidianità della vita del servizio, si pongono come occasioni privilegiate di relazione e quindi di costruzione del Sé. Le routine dell'entrata e dell'uscita, del pasto, del cambio, del sonno, diventano allora, non momenti da velocizzare per passare a ciò che "è importante", ma occasioni di conoscenza, di relazione, di crescita a cui dedicare tempo e riflessione.

Nello specifico:

1) **l'accoglienza e il ricongiungimento** si fanno spazi di condivisione informale (ma non per questo non pensato) con la famiglia, e dunque necessitano di sfuggire la frettolosità per favorire l'interazione e per dare tempo a piccoli e grandi di separarsi e ritrovarsi con gradualità, secondo i propri rituali e le proprie modalità. Si tratta di momenti da gestire cercando di garantire la possibilità di dialogo tra educatrice e genitore, all'interno di uno spazio non caotico.

2) **il pranzo** è un momento in cui ci nutriamo sia di cibo che di relazioni. Occorrono dunque del tempo e uno spazio adeguato, per consentire agli adulti di potersi soffermare sulle verbalizzazioni dei bambini per rimandarle al gruppo, in modo da creare dialogo e scambio. Ancora una volta, il piccolo gruppo appare la dimensione più adeguata: prevedere tavoli con piccoli numeri di bambini accompagnati da un educatore che mangia insieme a loro (per garantire la dimensione "conviviale", ma anche perché i bambini imparano principalmente per imitazione, quindi anche dall'esempio degli adulti), consente infatti lo svolgimento del pasto in un clima sereno all'interno del quale ognuno possa godere di tempi propri, pur all'interno di un contesto comune. In questo senso il pasto al nido privilegia possibilmente il mantenimento di posti fissi (pur all'interno di una cornice flessibile), capaci di garantire il "mio" nello spazio del "noi", in considerazione del fatto che ognuno cerca "un proprio posto" nello spazio in cui vive, e scandisce la propria vita con rituali capaci di generare sicurezza. A maggior ragione i bambini, così come godono di un "proprio posto" con il lettino personalizzato o con l'armadietto individuale, possono sentirsi rassicurati dalla possibilità di avere un posto fisso in cui riconoscersi, sebbene lontani da eccessive e controproducenti rigidità. Il pasto è inoltre un momento fondamentale per lo sviluppo dell'autonomia. Anche in questo caso solo la gestione adeguata del tempo e l'utilizzo di strumenti idonei a misura di bambino per dimensioni, privilegiando comunque i materiali "tradizionali" come la ceramica e il vetro, consentirà ai piccoli di essere protagonisti attivi e responsabili di questo momento, e favorire la dimensione della convivialità. Il lavoro collegiale e consapevole di tutti gli adulti coinvolti, risulta determinante, nel proporre un'esperienza coinvolgente, includente ed educativa.

3) **il cambio** e i momenti di cura del corpo, rappresentano momenti particolarmente delicati e importanti. Per questo occorre dedicarvi il giusto tempo, in modo da trasformarlo in momento di

acquisizione di autonomia da un lato (attraverso l'uso progressivo del water, il lavarsi le mani da sé, vestirsi/sgestirsi da sé ecc.) e di relazione dall'altro. Perché questo sia possibile occorre che spazi e tempi siano gestiti in maniera adeguata. Per esempio, l'educatore dovrà avere tutto l'occorrente accanto a sé, ci dovrà essere un numero adeguato di water, il fasciatoio dovrà essere ad altezza educatore, i lavandini dovranno essere ad altezza bambino ecc. Allo stesso modo in bagno ci dovrebbero essere uno o più specchi, in modo da favorire, tramite il gioco, il riconoscimento di sé da parte dei bambini.

4) **il riposo** rappresenta un'altra routine importante. Un bambino che si addormenta è infatti un bambino che "si fida" di quell'ambiente, che accetta di "abbandonarsi" chiudendo gli occhi sul mondo per poi poterli riaprire certo di ritrovare visi conosciuti. Si comprende allora quanto diventi importante essere capaci di creare spazi e tempi in grado di accogliere questo particolare momento. Nello specifico la stanza del riposo è arredata con colori tenui e la luce dovrà essere bassa e soffusa, dovrà prevedere lettini personalizzati (con oggetti, simboli), in modo da dare voce anche all' "io" nello spazio del "noi". Il sonno dovrà inoltre "poter godere dei propri tempi", riservando cura e attenzione specifiche al momento dell'addormentamento e a quello del risveglio. In questo senso, ad esempio, i bambini che dormono di più non vengono svegliati, ma vengono piuttosto accompagnati nelle varie fasi di passaggio richieste, e quelli che si svegliano prima non sono costretti a rimanere nella stanza del sonno se non lo desiderano, ma possono tornare in sezione.

Altra dimensione essenziale da valorizzare è certamente quella del gioco. Attraverso il gioco il bambino si esprime, sperimenta, conosce, si relaziona. Attraverso il gioco il bambino vive. È dunque necessario che i servizi per la prima infanzia possano disporre di spazi e tempi capaci di consentire:

Attività/esperienze strutturate, ossia momenti di gioco strutturato con la proposta di attività specifiche che mirino allo sviluppo delle capacità espressive, motorie, linguistiche.

Gioco autonomo, ossia momenti in cui i bambini sono lasciati liberi di muoversi e giocare all'interno dello spazio, alla presenza di un adulto che avrà funzione di regia e di valorizzazione, più che di proposta di attività.

Sebbene si tratti di occasioni differenti, entrambi questi momenti si baseranno su una metodologia di lavoro comune, che **punterà sul processo più che sul prodotto**, e su una concezione del nido inteso come luogo di relazioni capace di valorizzare la ricchezza del quotidiano. In questo senso, i due momenti, pur conservando le loro differenze, si pongono lungo una linea di continuità ben definita che apre le porte al concetto di **programmazione evolutiva**.

1.5 Il nido d'Infanzia è un luogo di relazione

I servizi per la prima infanzia, nel loro complesso cammino di emancipazione dalla visione assistenziale che per lungo tempo ne ha permeato l'immagine, hanno cercato di costruirsi un'identità propria, ponendo l'accento sugli aspetti educativi del lavoro con i bambini. Aspetti che trovano una loro esplicitazione nella cura verso la dimensione relazionale che anima i servizi, oggi intesi appunto come **luoghi di relazioni**, come spazi di incontro. Occorre infatti tener presente che la condizione familiare è profondamente cambiata negli ultimi decenni, i modelli familiari sono complessi, plurali, mobili, e sempre più le famiglie si trovano a vivere l'esperienza genitoriale in solitudine. Il fenomeno del figlio unico, sempre più diffuso, fa poi sì che i bambini stessi si trovino spesso a vivere i primi anni della propria vita in mancanza di quel confronto intra-generazionale che

rappresenta invece un tassello fondamentale per la crescita di ogni persona. Ecco allora che, oggi più che mai, i servizi per la prima infanzia, diventano spazi di accoglienza per piccoli e grandi, occasioni per fare rete e dare vita a costruttivi scambi di esperienze.

In questo senso i servizi per la prima infanzia sono:

Spazi che **sostengono la costruzione dell'identità dei piccoli**. L'identità del bambino si costruisce anche in base alle relazioni che egli riuscirà a instaurare con se stesso e con gli altri, nonché secondo l'immagine che egli interiorizzerà di tali rapporti. Tutto questo comporta un notevole sforzo di integrazione e decentramento che può venir promosso solo nella misura in cui il nido diventi contenitore affettivo con funzione di unificatore di esperienze.

Spazi che **valorizzano le identità di piccoli e grandi**, dando voce alla pluri-appartenenza e alle diverse e molteplici possibilità di "essere", al di là e oltre qualsiasi forma di etichettamento e giudizio.

Spazi capaci di **mettere in relazione** le identità che li abitano. I servizi alla prima infanzia si fanno infatti promotori di scambi tra bambini, tra bambini e adulti, tra adulti e adulti, in modo da farsi luoghi educativi sia per i bambini che per le famiglie, secondo un vero e proprio principio di co-educazione. Le relazioni al nido si basano sul principio della reciprocità, secondo la quale ogni soggetto (bambini e adulti) ha saperi e competenze differenti e complementari, e in questo senso ognuno rappresenta una risorsa per sé e per il gruppo, al di là e oltre qualsiasi presunta superiorità dell'uno sull'altro.

1.6 Modalità relazionali

Per fare in modo che i servizi per la prima infanzia siano contesti capaci di sostenere e generare relazioni, occorre che le educatrici che vi lavorano acquisiscano determinate competenze relazionali che le mettano in grado di:

Ascoltare e decentrarsi. L'ascolto attivo presuppone la capacità di "**andare verso l'altro**" con empatia, di interessarsi con tutti i sensi. Si tratta di un ascolto "interculturale", inteso nel senso più ampio del termine, non tanto come incontro tra culture differenti, quanto tra persone culturalmente differenti. Occorrerà, quindi, decentrarsi, decostruire le proprie certezze per farle dialogare con quelle degli altri, siano essi bambini, genitori o colleghi.

Sospendere il giudizio. L'educatrice si relazionerà sospendendo il proprio giudizio, ossia lasciando libera espressione all'altro, senza imbrigliarlo in etichette predefinite. In questo senso **l'utilizzo di un linguaggio (e, prima ancora, di un pensiero) descrittivo** e non valutativo può aiutare a comunicare con i genitori con autenticità e apertura, e a relazionarsi con i bambini senza predefinirli svilendone l'identità. Ecco allora che, per esempio, invece di dire "Giulio è aggressivo" o "Giulio è socievole", si descriverà il comportamento manifestato da Giulio in quella determinata circostanza, contestualizzando gli eventi senza giudicare la persona nella sua totalità. Nello specifico, l'educatrice diventa per il/la bambino/a fondamentale veicolo di riconoscimento della propria individualità e, in quanto tale, deve riuscire ad assumere un atteggiamento avalutativo, nel tentativo di accogliere le forme di espressione di sé che ogni bambino propone. Solo in questo modo sarà possibile evitare i rischi dell'*effetto Pigmalione* dovuti a un etichettamento precoce che potrebbe minare la strutturazione identitaria in fase di evoluzione.

Incoraggiare. L'atteggiamento dell'educatrice sarà improntato a una "positività" capace di "vedere sempre il bicchiere mezzo pieno", e quindi di **sostituire il giudizio con la scoperta**. A questo

proposito, molto utile può essere l'utilizzo delle tecniche non direttive di derivazione rogersiana, le quali, attraverso il rispecchiamento, la conferma, il rinforzo sociale, incoraggiano l'altro ad esprimersi il più liberamente possibile nell'interazione.

Comunicare con tutti i sensi. L'educatrice sarà attenta sia al piano verbale che a quello non verbale, ossia al linguaggio ma anche ai gesti, nonché all'organizzazione dello spazio e dei tempi, intesi qui come contesti di relazione. Comunicare significa infatti anche **capacità di stare**, ossia di dare/darsi tempo e spazio, di vivere quello che la relazione genera senza fretta di "risolvere". La trasformazione può avvenire infatti solo a seguito del riconoscimento.

1.7. Bambini, genitori ed educatrici

I soggetti che si relazionano nei servizi per la prima infanzia sono **persone**. Questo significa che si tratta di soggetti che entrano nei servizi con i loro vissuti e con la loro storia, da tener presente e valorizzare. Nello specifico, nel nido (e nei servizi complementari) molte persone si relazionano tra loro: educatrici/tori, bambine/i, operatrici/tori, famiglie, coordinatori pedagogici e tecnici ecc.

Rimandiamo al terzo capitolo la presa in esame di tutte le figure professionali che fanno parte del servizio, concentrandoci in questo paragrafo sulla principale triade che abita il nido facendosi colonna portante di tutto il sistema di relazioni che ne costituisce l'identità:

La bambina/il bambino, con la propria unicità da rispettare e valorizzare, senza correre il rischio di etichettamenti precoci che rischiano di svilire la personalità individuale. La bambina/il bambino è **una persona con differenze e similitudini** (di genere, di cultura, psico-fisiche ecc.) che la/lo contraddistinguono e allo stesso tempo la/lo legano al resto del gruppo. È una persona curiosa, desiderosa e capace di apprendere con tutti i sensi, desiderosa e capace di instaurare relazioni plurali e significative con adulti e coetanei.

La famiglia, intesa come contesto nel suo insieme, composto da persone che entrano al nido con la loro personalità e la loro storia, con le proprie idee ed emozioni da riconoscere e rispettare. La famiglia, o meglio **le famiglie**, al di là di qualsiasi modello predefinito, sono contesti primari di crescita per i bambini, e come tali devono essere accolte nei servizi per la prima infanzia, come **partner e risorse** fondamentali nel progetto di co-educazione del servizio stesso.

L'educatrice/educatore, intesa/o come persona con una propria storia e con propri vissuti di cui essere consapevole. La **consapevolezza** è infatti un ingrediente fondamentale della professionalità di chi lavora con bambini e famiglie. Essere consapevoli di sé, delle proprie idee, delle proprie emozioni, delle proprie azioni, rende capaci di relazionarsi con empatia ma senza confondersi con gli altri, e di **avere sempre presente il significato sotteso alle pratiche educative adottate**. L'educatrice/ore sarà dunque una professionista in grado di equilibrare intenzionalità e flessibilità, grazie alla sua capacità di osservazione, di ascolto, di decentramento, tesa a costruire relazioni aperte, non sterili, all'insegna dell'**autenticità**.

Relazioni tra bambine/i:

l'educatrice cerca di sostenere i bambini nella gestione autonoma delle proprie relazioni, valorizzando le interazioni tra i pari e generando autostima, intesa soprattutto come "capacità di conoscersi e ri-conoscersi". Potrà, ad esempio, sostenere i giochi spontanei dei bambini, ma anche rispecchiare o espandere le loro verbalizzazioni, riportandole eventualmente nel piccolo gruppo, in modo da favorire il dialogo e il confronto. Allo stesso modo, sarà importante sostenere i bambini

nella gestione dei propri conflitti, senza sostituirsi a loro, ossia senza fornire soluzioni preconfezionate, per favorire invece la risoluzione del conflitto da parte dei bambini stessi. In questi casi, l'utilizzo di strategie di incoraggiamento verbale, così come l'uso di un tono di voce pacato e una postura ad altezza di bambino, possono essere elementi capaci di creare situazioni di "benessere" facilitanti il dialogo.

Relazioni bambino/educatrice:

l'attenzione andrà alla dimensione collettiva, ma anche a quella individuale dello stare al nido, e in questo senso, l'educatrice instaurerà una relazione specifica con ogni bambina/o, dedicandole/gli un po' di tempo "personalizzato". In questo modo riconoscerà l'individualità di ognuno ponendosi come figura adulta significativa nella crescita dei bambini, senza però identificarsi né con un sostituto materno, né con un insegnante di scuola. In ogni tipo di proposta, si tratterà di collocarsi nella vygotskiana "zona di sviluppo prossimale" di ognuno, proponendo stimoli "giusti" (né troppo né troppo poco) che partano "da dove il bambino è" per accompagnarlo "fino a dove può arrivare".

Relazioni famiglie/educatrici:

famiglie ed educatrici sono partner nel percorso di crescita dei bambini. Una relazione di questo tipo ha bisogno di tempo per costruirsi, perché si basa sull'acquisizione di un profondo grado di fiducia reciproca che può essere solo il risultato di un percorso, e non il suo presupposto di partenza. Come ogni percorso, anche quello della costruzione della relazione nido-famiglia è fatto di tappe, ossia di momenti di incontro che hanno lo scopo di creare scambio. In questo senso, è importante che ogni servizio preveda alcuni momenti di incontro fondamentali, che poi ogni nido potrà arricchire sulla base della propria storia:

1) Riunioni, che hanno lo scopo di discutere con le famiglie questioni che riguardano tutto il servizio. In particolare, sarebbe opportuno prevedere almeno una riunione iniziale, una di metà anno e una finale, da condurre in un clima di scambio capace di mettere a proprio agio. Per questo non è irrilevante la stessa organizzazione spaziale che fa da cornice all'incontro, che dovrebbe essere svolto in un ambiente accogliente, con le sedie collocate in circolo e le educatrici disposte in mezzo ai genitori, per evitare quella contrapposizione noi/loro che una cattedra o uno "schieramento" del personale di fronte alla "platea" potrebbero far supporre. Nello specifico, la riunione di inizio anno con i nuovi iscritti, che ha luogo a settembre, o a giugno/luglio, ha lo scopo non solo di informare i genitori sull'organizzazione del servizio, ma anche di gettare le prime basi per un rapporto di fiducia reciproca, nel tentativo di rassicurare le famiglie circa le proprie eventuali preoccupazioni. Durante l'assemblea è quindi importante creare un clima distensivo, magari visionando delle foto e proiettando power-point o video sulla vita del nido, oltre che facendo visitare i locali che compongono lo spazio.

2) Incontri di gruppo/sezione, che riuniscono i genitori e le educatrici di una particolare gruppo o sezione, con lo scopo di discutere e confrontarsi più approfonditamente sulle questioni che riguardano quello specifico gruppo di bambini, genitori ed educatrici. Anche in questo caso valgono i principi sopra esposti, che mirano a creare un clima accogliente, in cui le famiglie si sentano a proprio agio e possano proporre, incontrarsi, discutere. Uno degli obiettivi di questi incontri consiste infatti nel cercare di rendere protagonisti i genitori stessi invitandoli a condividere idee ed esperienze tra loro e con le educatrici.

3) Colloqui individuali. Il colloquio rappresenta un'occasione d'incontro offerta a un genitore e a un'educatrice: in questo incontro si racconta, si riflette insieme, ci si confronta e si alimenta la relazione.. In genere, è previsto un colloquio pre-ambientamento, e uno di fine anno, oltre a garantire la possibilità di colloqui in itinere ogni qualvolta ve ne sia necessità. Per la sua finalità prettamente relazionale, il colloquio viene solitamente gestito con una griglia di riferimento, piuttosto che con un più impersonale e potenzialmente “giudicante” questionario. Il colloquio pre-ambientamento ha l'obiettivo non solo e non tanto di ottenere informazioni importanti riguardanti le abitudini del bambino, ma soprattutto di creare un primo momento di rapporto individualizzato educatrice-genitore/i. Il colloquio costituisce anche un momento di sostegno verso la famiglia che si accinge a intraprendere la delicata esperienza dell'ambientamento, ed è per questo che l'attenzione delle educatrici sarà indirizzata a cogliere le aspettative del genitore, attraverso l'utilizzo di strategie comunicative incoraggianti. Una volta terminato l'ambientamento, può essere poi organizzato un colloquio post-ambientamento, condotto con le stesse modalità sopra citate, nell'intento di offrire a educatrice e genitore un'occasione di confronto sull'esperienza appena trascorsa. L'ultimo colloquio di fine anno cercherà di favorire il confronto delle esperienze vissute da educatrice e genitore in relazione al percorso proprio e del bambino, esplicitando altresì le aspettative future. Possono inoltre essere organizzati colloqui su richiesta delle famiglie o se individuate particolari necessità da parte del gruppo di lavoro e dal coordinatore.

4) Laboratori. Sono occasioni d'incontro strutturate, in cui educatrici e genitori si impegnano a “creare qualcosa” insieme. Da una parte la funzione del laboratorio consiste nello stimolare la partecipazione delle famiglie alla vita del servizio. Reperire materiali, fare insieme, costruire per uno spazio comune, alimenta infatti quel senso di appartenenza che contribuisce a sentirsi parte di un progetto condiviso al quale si desidera partecipare. Allo stesso tempo il laboratorio offre un'occasione d'incontro tra i genitori stessi, che si trovano a condividere l'esperienza del nido e della crescita di figli piccoli e hanno spesso bisogno di spazi e tempi in cui confrontarsi.

5) Feste, ossia occasioni di socializzazione e di condivisione della vita del nido, nonché di apertura di quest'ultimo verso l'esterno. Si tratta di occasioni meditate, ma guidate da dinamiche informali che consentono maggiore rilassatezza. Sebbene si tratti di momenti “informali”, occorre comunque che siano occasioni pensate, sulle quali il gruppo ha avuto modo di riflettere per adottare strategie lontane da “slogan” banalizzanti, e capaci invece di porsi in continuità con il lavoro di quell'anno, con quel gruppo di bambini e di adulti.

6) Incontri informali individuali, che hanno luogo per lo più nei momenti dell'entrata e dell'uscita, quando educatrice e genitore si confrontano su argomenti inerenti il bambino, al di fuori da situazioni formalmente organizzate. L'entrata implica che l'educatrice presti attenzione alla coppia genitore/bambino appena giunta, nell'intento di facilitare ogni volta il distacco, anche accompagnando eventuali rituali rassicuranti. Allo stesso modo anche il momento dell'uscita prevede la concentrazione dell'educatrice sulla coppia genitore/figlio, con l'obiettivo ora non di separarla ma di ricongiungerla, riconsegnando al genitore non solo il bambino ma anche, per quanto possibile, l'esperienza che egli ha vissuto durante la giornata. All'educatrice spetta il compito di non lasciare questi spazi in preda alla casualità e all'improvvisazione, bensì di essere consapevole, in accordo con tutto il gruppo di lavoro e con il più ampio contesto che lo sostiene, dell'intenzionalità educativa sempre sottesa ai suoi interventi.

7) L'ambientamento, che consiste in un primo periodo di conoscenza educatrici/genitori/bambino, teso a consentire un distacco graduale bambino/genitore. L'ambientamento rappresenta 1) il primo impatto del bambino con lo spazio, con le educatrici, con i compagni; 2) un momento in cui

l'educatrice ha l'opportunità di osservare realmente l'interazione tra il genitore e il figlio; 3) una prima occasione di partecipazione del genitore alla vita del nido che lo aiuti a prendere confidenza con questa nuova realtà; 4) uno spazio di approfondimento della relazione nido-famiglia. Certamente un contributo significativo al processo di rassicurazione del genitore, ma anche del bambino, viene anche dallo scambio con le altre famiglie che stanno sperimentando quella stessa esperienza. Ecco perché oggi la modalità di ambientamento più utilizzata è quella del "piccolo gruppo", che prevede l'ambientamento scaglionato nel tempo di gruppi esigui di bambini e genitori. È così che piano piano la triade si apre a un contesto più ampio, e i piccoli e i grandi abitanti del nido cominciano a conoscersi tra di loro.

Oltre ai momenti di incontro appena elencati, la partecipazione dei genitori alla vita del servizio viene garantita dalla presenza di un Comitato di Nido, formato da una rappresentanza di genitori e di educatrici che si incontrano durante l'anno per discutere e prendere decisioni in merito alla vita del servizio stesso.

Ogni servizio potrà poi arricchire questi momenti di incontro con altre occasioni legate alla propria storia e a quella del territorio nel quale si trova.

Relazioni famiglie/famiglie:

i servizi per la prima infanzia si fanno spazi di incontro tra famiglie, diventando in questo modo, luoghi di educazione familiare. Attraverso l'organizzazione di laboratori, incontri di sezione, incontri a tema, o, ancor più nello specifico, di veri e propri percorsi di educazione familiare, i servizi offrono alle famiglie occasioni di confronto tra genitorialità simili e differenti a un tempo, che raramente trovano occasioni di scambio. Attraverso strategie incoraggianti e non giudicanti, le educatrici possono sostenere il confronto in queste situazioni, lungi dal porsi come esperti detentori di un sapere superiore portatore di soluzioni preconfezionate. L'intento sarà allora quello di favorire l'instaurarsi di legami, valorizzando allo stesso tempo le potenzialità e le risorse di tutti/e.

Relazioni tra colleghe/i:

il gruppo di lavoro mira al benessere di tutti i suoi membri, condizione importante per garantire benessere anche a bambini e famiglie. In questo senso il gruppo dovrà considerare le individualità delle persone che lo compongono, cercando di sfuggire le etichettature e l'irrigidimento in ruoli sterili. Verrà quindi favorita la distribuzione della leadership, e verrà data voce alle idee di tutti/e, dando spazio al confronto e all'eventuale conflitto, per garantire la gestione del conflitto stesso in termini costruttivi. Ecco allora che diventa importante prevedere un tempo e uno spazio per lo scambio di opinioni e per la riflessione comune nel gruppo di lavoro. Per questo è necessario che siano previste riunioni calendarizzate e momenti di confronto in presenza del Coordinatore Pedagogico, in modo da mediare le situazioni, dare spazio alle domande, decostruire i concetti e rinegoziare significati comuni.

Relazioni con il territorio comunale e zonale:

allo scopo di sviluppare anche le azioni verso la comunità locale (con anche finalità informative e di sensibilizzazione verso i temi dell'infanzia) sono previsti e programmati, in accordo con l'Amministrazione Comunale, momenti d'incontro in cui potenziare gli effettivi scambi con il

territorio e contribuire alla diffusione e alla promozione della Cultura dell'Infanzia e delle buone pratiche educative.

Il nido aperto – quest'iniziativa ha come destinatari diretti le famiglie che hanno figli di età compresa tra i 3 e i 36 mesi e che sono interessate a valutare la possibilità di iscriversi al servizio. All'atto della predisposizione da parte del Comune di Figline e Incisa Valdarno del bando pubblico per le iscrizioni all'anno successivo, vengono previsti uno o due pomeriggi in cui, alla chiusura del servizio, le educatrici mostrano gli ambienti del nido e danno alcune informazioni di carattere generale. Oltre alla chiara rilevanza di quest'azione per le famiglie potenzialmente destinatarie del servizio, queste giornate possono anche rappresentare un'occasione di conoscenza della struttura per altri cittadini interessati per motivi diversi ad avere informazioni sul servizio.

Oltre al lavoro di rete con la comunità locale, riteniamo infine opportuno sottolineare alcune azioni che hanno valenza più marcatamente "istituzionale" ma che di fatto rappresentano esempi di modalità di tenuta di rapporti di rete e di lavoro di comunità.

Il rapporto con le Direzioni Didattiche e le Scuole dell'Infanzia di Figline e Incisa Valdarno e di Rignano, per costruire e realizzare l'annuale programmazione dei percorsi di "continuità nido-scuola per l'infanzia" che vengono svolti nella fase finale dell'anno educativo con i bambini in dimissione dal nido (per i dettagli si rimanda all'apposita sezione), abbiamo scambi con

Comune di Figline e Incisa:

- il Direttore dell'Istituto Comprensivo Infanzia, Elementari e Medie;
- la responsabile della continuità delle scuole comunali e alcune insegnanti delle Scuole dell'Infanzia del territorio comunale
- Il Dirigente Scolastico;
- La responsabile della continuità delle Scuole dell'Infanzia del territorio comunale

Comune di Rignano:

- il Direttore dell'Istituto Comprensivo Infanzia, Elementari e Medie;
- la responsabile della continuità delle scuole comunali e alcune insegnanti delle Scuole dell'Infanzia del territorio comunale
- Il Dirigente Scolastico;
- La responsabile della continuità delle Scuole dell'Infanzia del territorio comunale

Il rapporto con il SSN e in particolare con il pediatra di riferimento del territorio comunale è un altro utilissimo canale che, grazie alla disponibilità e professionalità dello specialista, permette di condividere alcune scelte relative alla vigilanza igienico-sanitaria e di rispondere alle richieste delle famiglie in modo coerente e condiviso. È nostra intenzione contattare lo specialista in pediatria che ha in carico molte delle famiglie residenti a Comune di Figline e Incisa Valdarno al fine di organizzare, in caso di dichiarazione di interesse da parte delle famiglie, incontri informativi con i genitori sui temi di propria competenza.

Il rapporto con la Zona Fiorentina Sud-Est e il Coordinamento Pedagogico Zonale è promosso e sostenuto dal coordinatore pedagogico comunale, ed è orientato alla condivisione di buone pratiche educative, agli orientamenti e alla formazione P.E.Z. 0-3 e 0-6 anni. La metodologia della formazione congiunta e condivisa, come quella degli scambi formativi, permette ai servizi del comune di conoscere le altre realtà della zona, di arricchire le conoscenze e le strategie educative, e di garantire coerenza e dinamismo progettuale nell'ambito del sistema integrato territoriale.

1.8. Le Professionalità

“Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell’aver nuovi occhi.”

M.Proust

Le competenze professionali del mestiere educativo: i servizi per la prima infanzia sono luoghi di relazione, all’interno dei quali bambini e adulti intrecciano saperi, competenze, storie, vissuti, dando vita a spazi potenzialmente arricchenti e generatori di benessere. E se questa è oggi l’identità del nido, è chiaro che chi vi lavora avrà necessità di acquisire competenze plurali e complesse, interrelate in maniera circolare e capaci di stare nella complessità che la realtà relazionale porta con sé. Nello specifico, le competenze dei professionisti dell’educazione che lavorano in questo campo abbracceranno le seguenti dimensioni:

Culturali e psico-pedagogiche, legate

- 1) a una formazione inerente temi pedagogici e di psicologia dello sviluppo;
- 2) alla necessità che educatrici ed educatori siano donne e uomini del loro tempo, partecipi della vita socio-politica del contesto in cui si trovano.

Metodologico-didattiche, con particolare riferimento alla capacità di chi lavora nei servizi di mantenere teso il filo tra teoria e prassi, tra intenzionalità educativa e flessibilità. In questo senso occorrerà avere capacità di programmare, verificare, valutare, osservare e documentare, intese come dimensioni interrelate che si danno voce e valore reciprocamente. Si tratta di competenze da mettere in atto collegialmente, facendo leva su quella *capacità di riflettere* che rende in grado di rivedere le osservazioni documentate, di verificare e valutare *in itinere*, per rileggere la programmazione stessa, aggiornarne gli obiettivi, rinegoziare i percorsi (cfr. cap. 4).

Tecnico-professionali, relative agli aspetti più specifici della vita del nido (ad esempio, conoscere la funzionalità o meno di certi arredi per l’infanzia, conoscere i principali libri di qualità per bambini 0-3 anni ecc.)

Relazionali, inerenti tutti gli aspetti legati alla capacità di “stare nella comunicazione”, di ascoltare in maniera attiva, di sospendere il giudizio, di lavorare con empatia, di incoraggiare (cfr. cap. 2). Si tratta di competenze che, lungi dall’essere innate, sono invece frutto della storia personale e della formazione professionale di ognuno, e in quanto tali possono e devono essere acquisite attraverso la predisposizione di contesti e percorsi specifici che consentano all’educatrice di essere consapevole, e dunque pienamente responsabile delle relazioni che vive, all’interno delle quali occorrerà creare una “giusta distanza empatica”.

Riflessive, legate alla fondamentale capacità di essere consapevoli delle proprie idee e azioni, di decostruire concetti e metodologie per scoprire e negoziare significati condivisi insieme al gruppo di lavoro, secondo una prospettiva euristico-riflessiva in grado di mantenere teso e significativo il nesso teoria-prassi.

Si capisce allora quanto sia determinante per i gruppi poter disporre di spazi e tempi all'interno dei quali riflettere e mettere a punto strategie di lavoro pensate, sensate e concertate, anche grazie alla presenza di un coordinatore pedagogico (e di un sistema di coordinamento) capace di mediare e sostenere la riflessività. L'educatrice diventa, allora, in un certo senso, **ricercatrice, cioè persona capace di farsi domande e di mettere in discussione le proprie risposte**, interrogandosi singolarmente e in gruppo per “scoprire” e dare senso, nell'intento di strutturare percorsi pedagogicamente coerenti.

La formazione: un intreccio di saperi condivisi

Questo intreccio di competenze non può essere demandato esclusivamente alle capacità individuali delle educatrici. Potrà invece essere acquisito solo tramite percorsi formativi specifici, nonché attraverso la predisposizione di un contesto capace di orientare le azioni quotidiane di chi lavora nei servizi, inserendole all'interno delle linee di un più ampio progetto pedagogico condiviso. Per questo, ancora una volta, fondamentale diventa il ruolo del coordinatore pedagogico, inteso come garante di riflessività nei gruppi di lavoro, e dunque come promotore di quella *formazione-autoformazione* capace di generare *trasformazione*. In questo senso diventa importante investire nella formazione *in itinere* del personale educativo, costruendo percorsi di maturazione capaci di creare nuovi saperi, anche e soprattutto riflettendo sui percorsi portati avanti e sulle idee che vi sono sottese.

In questo contesto, particolare rilevanza assume il ruolo della *memoria*, intesa come fattore deputato a far rivivere e rielaborare le esperienze passate in modo critico, consapevole e costruttivo. A tal fine anche la pratica della documentazione attuata nei servizi educativi acquisisce un valore aggiunto in quanto non è più esclusivamente destinata a far conoscere all'esterno quel che viene fatto all'interno, bensì diventa funzionale all'attivazione, da parte delle educatrici stesse, di un processo riflessivo su quel che è stato fatto.

La consapevolezza è determinante anche in un'ottica più ampia che mira a sostenere nei gruppi di lavoro, e in particolare nei nidi, l'acquisizione di capacità progettuali tese non solo alla crescita dei servizi, ma anche ai percorsi culturali rivolti alla prima infanzia del territorio, mirando alla formazione di un pensiero capace di mettere in rete le esigenze del servizio in cui si lavora con quelle del più ampio sistema all'interno del quale si è inseriti.

Per questi motivi, **oltre alla partecipazione alle attività di aggiornamento promosse dalla Zona**, il personale dei servizi alla prima infanzia viene coinvolto in percorsi formativi di vario genere. I percorsi possono essere suddivisi in:

Corsi di formazione previsti per legge (Legge 81/2008; DLgs. 155/1997; DLgs. 196/03). Si tratta di percorsi che hanno l'obiettivo di assicurare ai gruppi di lavoro una formazione specifica inerente aspetti legati alla sicurezza, all'igiene e alla manutenzione della struttura.

Seminari

Scambi auto-formativi, ossia “scambi tra servizi” organizzati a livello comunale, zonale o interzonale. Si incentiva così l'interazione e lo scambio, stimolando quella capacità di decentrarsi che aiuta la crescita del singolo e dei gruppi stessi. Questo tipo di scambio viene proposto e promosso anche a livello regionale e nazionale, al fine di incentivare la costruzione di una rete capace di alimentare relazioni e riflessività.

Le attività di aggiornamento sono orientate:

- alla crescita delle competenze professionali delle educatrici e degli operatori coinvolti;
- al consolidamento dell'equipe di lavoro;
- alla riprogettazione innovativa/ miglioramento continuo dei servizi.

I percorsi nascono sulla base dei bisogni formativi espressi dai gruppi stessi e valutati dal Coordinatore Tecnico e Pedagogico sistematicamente negli incontri di gruppo, e attraverso l'analisi dei questionari di soddisfazione compilati dal personale. Queste informazioni determinano la stesura del piano di formazione annuale, che viene aggiornato *in itinere* per garantire reale corrispondenza delle proposte formative alle necessità dei gruppi. I Coordinatori Gestionali-Pedagogici, successivamente ad ogni azione formativa, rilevano la percezione di soddisfazione ed efficacia che emerge dal gruppo, mediante strumenti centrati sull'analisi critica del percorso formativo svolto.

Diversi ruoli, un unico gruppo

L'intreccio di saperi e competenze nei servizi alla prima infanzia si arricchisce e prende forma anche grazie alla presenza di molteplici figure professionali che abitano il servizio. Figure che dialogano tra loro, in una prospettiva collegiale capace di mettere in circolo le idee di tutti e di generare e sostenere quel senso di appartenenza che rende tutti *desiderosi di esserci* e di vivere *responsabilmente* il proprio ruolo.

Nello specifico, i profili e le relative competenze dei professionisti che operano nei servizi comunali possono essere i seguenti:

L'Educatrice: persona qualificata e formata, con particolare riferimento alle già citate dimensioni psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, tecnico-professionali, relazionali e riflessive, e con un'attenzione specifica alla consapevolezza che questa figura professionale matura rispetto alle proprie idee, azioni, emozioni.

La Referente del servizio: i servizi possono identificare una persona qualificata e formata per il ruolo di educatrice, ma investita anche della funzione di "collante e punto di riferimento". Il referente cerca infatti di portare a sintesi le idee-proposte del gruppo e si fa punto di riferimento e di contatto con l'esterno, in particolare con il Comune e con il coordinatore pedagogico comunale e il coordinatore gestionale e pedagogico. Si tratta anche di una figura capace di evidenziare costantemente il nesso tra servizio, Comune/territorio, avendo sempre presente il contesto all'interno del quale il servizio stesso è inserito, e la progettualità coerente di cui il contesto necessita per crescere.

La Coordinatrice gestionale e pedagogica dell'ente gestore: persona formata per occuparsi di più servizi dal punto di vista gestionale e strategico. Si tratta di una figura che ha ben presente il contesto di riferimento di ogni servizio e sostiene i gruppi nel mantenere coerente il filo che li lega al Comune (o alla società titolare del servizio), prestando particolare attenzione a quella sfera progettuale che aiuta i servizi a fare rete tra loro e con il territorio per promuoversi, rendersi visibili, crescere, aprirsi a nuove relazioni. Cura inoltre le relazioni tra dipendenti, coinvolgendoli in percorsi formativi ad hoc e promuovendo la crescita qualitativa del servizio. È altresì responsabile dell'efficacia/efficienza delle fasi di progettazione, erogazione, valutazione, messa a punto di azioni di ricerca, sviluppo e miglioramento.

La Coordinatrice Gestionale Comunale: persona formata per occuparsi di più servizi dal punto di vista gestionale e strategico. Si tratta di una figura che ha ben presente il contesto di riferimento di

ogni servizio e sostiene i gruppi nel mantenere coerente il filo che li lega al Comune, prestando particolare attenzione a quella sfera progettuale che aiuta i servizi a fare rete tra loro e con il territorio per promuoversi, rendersi visibili, crescere, aprirsi a nuove relazioni. Cura inoltre le relazioni tra dipendenti, coinvolgendoli in percorsi formativi ad hoc e promuovendo la crescita qualitativa del servizio. Si occupa della procedura di accesso ai servizi comunali, e dell'efficacia/efficienza delle fasi di progettazione, erogazione, valutazione, messa a punto di azioni di ricerca, sviluppo e miglioramento.

Il Coordinatore Pedagogico Comunale: figura formata per sostenere il gruppo su più livelli. Ha funzione di orientamento, direttiva in certi casi, ma anche e soprattutto maieutica, nel momento in cui cerca di far emergere dal gruppo stesso eventuali esigenze di ridefinizione, aiutandolo a prendere coscienza di risorse e criticità. Si tratta di una figura dalle molteplici competenze, psico-pedagogiche, relazionali, gestionali, capace di incentivare nei gruppi quella riflessività di cui necessitano per crescere. Cura le relazioni nel gruppo di lavoro, concorda e pianifica i percorsi formativi, monitora e valuta il progetto educativo. Si fa regista attento, *esterno ma non estraneo*, che sostiene i gruppi ma lascia loro spazio d'azione, in modo che acquisiscano sicurezza nel proprio lavoro e nella propria capacità di gestire le diverse situazioni che di volta in volta si presentano. Si tratta di una figura che lavora secondo linee pedagogiche in continuità con quelle espresse dal Comune di riferimento, e dal relativo coordinamento pedagogico, al quale riconosce funzione di controllo, monitoraggio e accompagnamento. A seconda della complessità del servizio (capienza e complessità organizzativa, distribuzione territoriale), il ruolo di coordinatore tecnico e pedagogico potranno essere ricoperti da una sola persona o da due.

L'operatrice ausiliaria (o assistente): persona formata con particolare riferimento alle norme di sicurezza e igiene ma anche relativamente ad alcuni aspetti pedagogici del lavoro di cura. Oltre a rappresentare infatti una figura di supporto all'educatrice in determinati momenti (per esempio, l'ambientamento, alcune attività, i momenti routinari), l'operatrice si occupa dell'ordine e dell'igiene degli ambienti, nella consapevolezza che questi ultimi non sono aspetti slegati dalla dimensione più squisitamente pedagogica che orienta il lavoro con i bambini e le famiglie. La pulizia degli ambienti o lo sporzionamento del cibo sono infatti dimensioni collocate dentro una più ampia cornice pedagogica che li riconosce come momenti di *cura* nel senso più ampio e alto del termine. L'ordine richiama ordine, la cura richiama cura (pensiamo al riordino dei materiali, che diventa importante ricollocare sempre nello stesso posto, per facilitarne l'utilizzo autonomo da parte dei bambini; o all'attenzione a togliere eventuali giochi rotti o a ripararli insieme ai bambini, in modo da sostenere in loro il senso della cura verso ciò che li circonda). Per questo diventa importante che tutto il personale condivida il significato di queste dimensioni e la loro valenza nella quotidianità dei servizi. In una prospettiva di tal tipo appare dunque auspicabile che il personale impiegato sia sempre interno al servizio, e che la pulizia degli ambienti non venga affidata a ditte esterne che, per ovvie ragioni, non possono condividere il senso delle linee progettuali del nido. La figura dell'operatrice ausiliaria non si occupa direttamente degli aspetti più propriamente pedagogici del lavoro di cura (ad esempio il dialogo con il genitore al momento dell'entrata e dell'uscita, l'organizzazione delle attività dei bambini ecc.), ma ricopre un ruolo di supporto all'educatrice, e in quanto tale deve essere messa in grado di comprendere il significato delle azioni che le si chiede di compiere. Per questo, il personale ausiliario parteciperà ad alcune riunioni d'equipe specifiche durante l'anno.

Il personale di cucina, Cuoca/o e aiuto cuoca/o: Chi opera in cucina non si occupa direttamente degli aspetti più propriamente pedagogici del lavoro di cura (ad esempio il dialogo con il genitore al momento dell'entrata e dell'uscita, l'organizzazione delle attività dei bambini ecc.), ma ricopre un ruolo fondamentale per il servizio.

La stagista/tirocinante: persona in formazione che necessita di acquisire determinate competenze tramite la metodologia dell'osservazione partecipante. Allo stesso tempo, la stagista/tirocinante diventa un'importante risorsa per il gruppo stesso nel momento in cui stimola la riflessività portando un punto di vista esterno al servizio. Le sue osservazioni potranno allora essere discusse all'interno del gruppo di lavoro, con la mediazione del coordinatore pedagogico, in modo da sostenere il processo di decentramento e di auto-formazione del gruppo stesso. Per far sì che questo accada è necessario che la stagista/tirocinante venga accolta dal gruppo e venga introdotta alla metodologia di lavoro del servizio. Dopo un primo periodo di "ambientamento" affidato all'educatrice che ricopre il ruolo di "responsabile dei tirocini", potrà essere inserito in attività specifiche e gli potranno essere richieste osservazioni da condividere. Laddove previsto, verrà richiesta la redazione di una relazione finale che potrà diventare occasione di riflessione nei gruppi di lavoro.

Al fine di garantire il passaggio di un messaggio di coesione e coerenza, tutto il personale partecipa alla riunione di presentazione con i genitori nuovi iscritti che si tiene all'inizio dell'anno educativo. Competenze differenti arricchiscono dunque la vita del nido, e allo stesso tempo ne rendono complessa la gestione. Per questo è importante che i ruoli siano ben chiari, ma anche che non siano cronicamente rigidi, in modo da garantire la flessibilità necessaria. A questo scopo, viene ad esempio favorita la turnazione delle educatrici tra le sezioni, organizzata secondo criteri capaci di mantenere in equilibrio le esigenze di continuità e quelle di flessibilità. Allo stesso modo diventa fondamentale che ogni educatrice abbia determinate responsabilità scelte all'interno del gruppo di lavoro, in modo da garantire una distribuzione equa dei compiti, decisi anche in base alle capacità individuali di ognuno.

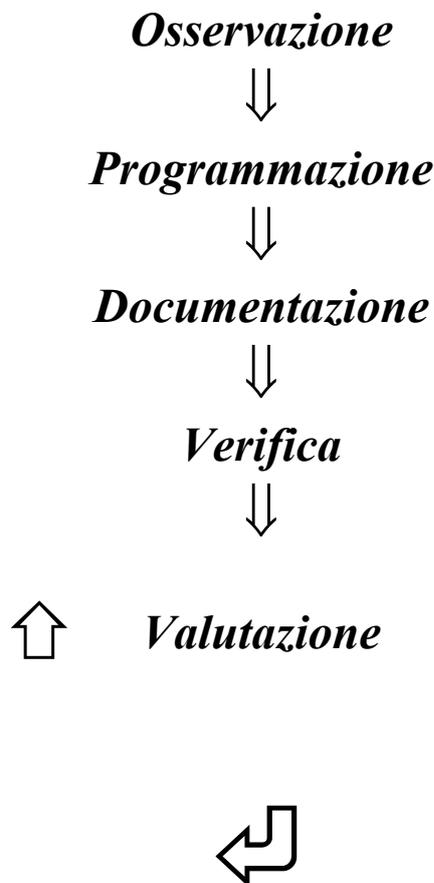
1.9. La metodologia come orientamento

“C’è un fatto chiaro: o vedere o non vedere. Quando gli occhi vedono, possono vedere tutto, liberamente- Non c’è bisogno della guida come per il cieco. Viene la liberà, e tutto comincia a svolgersi con interesse.”

Maria Montessori

Nel lavorare con le persone occorre essere in grado di esplicitare le nostre **intenzioni pedagogiche**, di metterle in discussione, di riflettervi sopra e rinegoziarle. Occorre, in altri termini, mettere in gioco specifiche competenze metodologiche che sostengano il dialogo costante tra teorie e prassi, tra utopia e realtà, tra **intenzionalità** e **flessibilità**. Per far questo, fondamentale è il **lavoro di équipe**, il confronto e l’esercizio di intercultura e di decentramento che esso comporta. Lo scambio di punti di vista diventa la base di quel processo di **riflessione** che è l’anticamera della **trasformazione**.

Nello specifico, il lavoro quotidiano con bambini e famiglie, viene organizzato attraverso la relazione circolare tra le seguenti categorie metodologiche:



1.10. Progettazione e Programmazione

Progettare e programmare significa essere consapevoli delle proprie intenzioni, darsi degli obiettivi e riflettere sui metodi necessari per raggiungerli, con una costante apertura alla modifica degli obiettivi stessi sulla base delle risposte della realtà (i bambini, le famiglie, il contesto). In questo senso si parlerà di **programmazione evolutiva**, a sottolineare il fatto che gli obiettivi che ci diamo, lungi dal voler giungere a un “giudizio” sul livello di sviluppo dei bambini, hanno invece lo scopo di orientare le azioni degli adulti, permettendo loro di essere consapevoli di cosa stanno facendo e del perché. Programmare evolutivamente significa, in altri termini, far dialogare le proprie intenzioni educative con l’imprevisto che le relazioni con le persone (piccole e grandi) sempre portano con sé; significa, come dice Edgar Morin, agire con **strategie aperte**, per stare dentro a quella complessità postmoderna che consente di sorprendersi di fronte a ciò che i bambini stessi sperimentano e pensano. In questo senso la programmazione non viene calata dall’alto, ma parte sempre da una preliminare osservazione dei bambini e delle famiglie che abitano il servizio, dai loro interessi, dalle loro potenzialità, dalle loro storie. Ci si pone quindi in quella vygotskijana “zona di sviluppo prossimale” che consente di partire dalla realtà per sostenerne l’evoluzione.

Nello specifico ogni servizio elabora due documenti:

Progetto Pedagogico ed Educativo del servizio: costituiscono i documenti fondamentali di riferimento. Il progetto pedagogico esplicita i valori, gli orientamenti, le finalità pedagogiche a cui si riferirà il progetto educativo, organizzativo e gestionale del servizio. **Il progetto educativo** è il documento che, con riferimento a ogni anno educativo, attua il progetto pedagogico. In esso vengono definiti:

l’assetto organizzativo (calendario, orari, modalità d’iscrizione, ambiente, ecc.);

gli elementi costitutivi della programmazione educativa (organizzazione della giornata, strumenti di osservazione e documentazione, ecc...);

contesti formali e informali della partecipazione delle famiglie;

le forme di integrazione del servizio nel sistema locale dei servizi educativi, sociali e scolastici.

Il documento viene quindi consegnato alle famiglie in una forma ridotta, più fruibile orientata a favorire un linguaggio semplice e meno tecnico, mentre vengono tenuti in visione nell’ingresso i progetti in versione integrale.

Programmazione educativa: esplicita il filo conduttore scelto per quel particolare anno educativo, gli obiettivi relativi e la metodologia. Viene elaborata dal gruppo di lavoro, sulla base del lavoro osservativo, e viene quindi presentato e alle famiglie dei bambini frequentanti e discusso.

1.11. Osservazione

Osservare significa avere uno **sguardo intenzionale** che sa cosa sta osservando e perché. Si osserva sospendendo il giudizio e ponendosi allo stesso livello di chi ci sta di fronte, consapevoli però del fatto che nessuna osservazione sarà mai realmente “oggettiva”, perché sarà sempre condizionata dalla personalità dell’osservatore, nonché da innumerevoli altre variabili che in campo educativo sono sempre difficilmente controllabili. Osservare è uno strumento fondamentale per permettere quella documentazione che è anticamera della riflessione comune, e dunque dell’eventuale modifica o rinegoziazione dei significati che orientano la nostra programmazione.

Saper osservare significa molte cose. Significa innanzitutto imparare a decentrarsi e ad aprirsi alla scoperta. **Decentramento e scoperta** che devono però stare dentro una cornice orientativa che chiarifichi:

il **perché** osserviamo, ossia il nostro obiettivo, le intenzioni che ci guidano.

il **cosa**, cioè dove si poserà il nostro sguardo, quali comportamenti o eventi abbiamo scelto di osservare in relazione agli obiettivi che ci siamo posti.

il **come**, cioè in che modo ci proponiamo di osservare, quando scegliamo di scrivere le nostre osservazioni e come decidiamo di annotarle.

il **dove**, cioè in quali luoghi fisici vogliamo osservare.

il **quando**, cioè in quali tempi e per quanto tempo.

Nello specifico dei servizi per la prima infanzia, la strategia più usata dalle educatrici è la registrazione delle osservazioni in forma narrativa, o seguendo griglie semistrutturate. A questo proposito, un riadattamento dell'osservazione di tipo *etologico* può risultare adeguato, laddove di questo strumento si conservi il ruolo di un osservatore capace di **sospendere il giudizio** e di **descrivere** le situazioni. La semplice descrizione di quel che avviene apre infatti al confronto, che può invece essere condizionato dall'espressione di un giudizio valutativo. Anche in questo caso le osservazioni si arricchiscono quanto più vengono **discusse nel gruppo di lavoro**, in modo da confrontare le idee che stanno dietro le azioni che adottiamo, e riflettervi insieme costruttivamente.

1.12. Documentazione

Documentare significa lasciare una traccia, significa dare valore ai percorsi compiuti e che si stanno compiendo, attraverso la riflessione condivisa all'interno ed esplicitata all'esterno. La documentazione è dunque uno strumento bi-direzionalmente orientato: verso il **fuori**, perché comunica ciò che si fa e che si pensa; e verso il **dentro**, perché ci aiuta a riflettere su quel che portiamo avanti, trasformando l'informazione in formazione. Un percorso non documentato, per quanto significativo possa essere, non è concluso, si perde, non lascia *memoria di sé*, non lega il **ricordo del passato** alle **possibilità di futuro**.

Le documentazioni del servizio devono quindi prendere in considerazione:

la dimensione **individuale** di ogni bambino, per esempio attraverso il **diario individuale**;

la dimensione **collettiva del nido** e l'identità di quest'ultimo, per esempio attraverso una **pannellistica** stabile che racconti gli obiettivi del servizio, l'idea di bambino, la valorizzazione della quotidianità, attraverso foto commentate ecc.;

la dimensione del **gruppo** di bambini, educatrici, genitori che quell'anno abitano il servizio, per esempio attraverso i filmati, o una cornice digitale e tutta quella documentazione che testimonia gli specifici percorsi realizzati ogni anno.

Il contesto individuale e quello collettivo si intrecciano nelle documentazioni, per far emergere il cammino di ogni persona dentro a un contesto di gruppo che lo orienta e sostiene. Il gruppo si fa luogo di appartenenza per ognuno, spazio comune in cui trovare un proprio specifico posto.

I destinatari della documentazione sono i bambini, i genitori, le educatrici, la Comunità, le Scuole dell'Infanzia inserite in un progetto di continuità, la Zona. A seconda del/i destinatario/i gli strumenti utilizzati varieranno. Occorrerà allora che il nido adotti strategie di documentazione efficaci e diversificate, che ovviamente si legano a doppio filo alla capacità di saper osservare e di conferire senso a quel che si porta avanti. L'esercizio dell'osservazione e della documentazione, più che una questione di mezzi a disposizione, si fa infatti *habitus* mentale (N. Sharmad), che si avvale di alcuni strumenti che devono essere sempre alla portata di tutti: carta, penna, macchina fotografica, registratore ecc. Tutto ciò che documentiamo dovrà avere un "senso", discusso e condiviso nel gruppo di lavoro. Scritte e foto si legheranno quindi in maniera coerente, e verranno organizzate secondo obiettivi chiari che svelano l'idea di nido che è sottesa alle nostre scelte.

Per questo la documentazione:

- darà voce alle molteplici identità che abitano il servizio e al significato dei percorsi portati avanti;
- contribuirà a rendere lo spazio leggibile;
- contribuirà a rendere lo spazio "bello" e curato.
- Rispetterà l'attenzione rivolta al processo e non al prodotto

Nello specifico, il nido farà "parlare" le proprie pareti, accompagnando in maniera logica e sensata il percorso di grandi e piccini all'interno del servizio. Le foto ingrandite o in sequenza, e le scritte descrittive aiuteranno a restituire la valorizzazione della ricchezza del quotidiano, con strategie non banali e lontane da "slogan".

L'**ingresso** racconterà la storia del servizio, il suo legame con il territorio e le idee che ne orientano il fare quotidiano; darà voce alle persone che vi lavorano con una bacheca di presentazione del

personale; espliciterà il legame di partenariato con i genitori grazie alla presenza di un pannello di comunicazione con le famiglie.

Le **sezioni** racconteranno i percorsi dei bambini, le loro scoperte quotidiane, il modo in cui vivono gli spazi e gli angoli. Sopra all'angolo della lettura, o a quello dei travestimenti, potrà per esempio essere posizionato un pannello che racconta cosa i bambini fanno in questo spazio, con foto e scritte orientative, o frasi pronunciate dai bambini stessi.

Allo stesso modo, i laboratori, i bagni, l'eventuale stanza dei genitori, e tutti gli **altri spazi** del servizio, verranno strutturati secondo questa stessa logica di senso e leggibilità.

Per incentivare l'educazione al senso estetico, si può prevedere **riproduzioni d'arte** alle pareti, anche ad altezza bambino, **oggetti realizzati dal gruppo** o caratteristici, oppure tutto ciò che sia **identitario e che racconti la storia del servizio**.

1.13. Verifica

Verificare significa monitorare *in itinere* e alla "fine" del processo il raggiungimento o meno degli obiettivi attraverso strumenti (per quanto possibile in questo campo) **oggettivi** (per es., in un percorso di lettura, possiamo verificare che i bambini abbiano partecipato, abbiano manifestato il piacere e il desiderio della lettura, abbiano aumentato i tempi di concentrazione ascolto. In un percorso sulle autonomie, possiamo verificare come i bambini abbiano raggiunto alcuni obiettivi prefissati e come manifestino il desiderio di fare da soli). La verifica si riferisce agli **aspetti cognitivi** del processo di apprendimento, e, lungi dall'avere carattere "inquisitivo" o "giudicante", si fa invece strumento ad uso e consumo dell'adulto, volto a riflettere sui percorsi svolti per discuterli e ri-orientarne il significato.

1.14. Valutazione

Valutare significa prendere in esame le verifiche compiute e attivare su di esse un processo di riflessione comune che prenda in considerazione il raggiungimento o meno degli obiettivi, ponendosi delle domande su come il gruppo di lavoro ha portato avanti il percorso. Si tratta di un processo di **autoriflessione** che si basa sul confronto nel gruppo di lavoro, concentrandosi sugli **aspetti più qualitativi e sociali** coinvolti. Anche in questo caso, la valutazione viene svolta all'inizio, durante e alla fine del percorso.

A conclusione del percorso previsto dalla programmazione, il gruppo di lavoro elabora una **relazione di Verifica e Valutazione della Programmazione**, realizzata anche sotto forma di video che poi viene presentato e commentato alle famiglie dei bambini frequentanti.

Programmazione, osservazione, documentazione, verifica e valutazione **s'influenzano a vicenda** e in maniera continua, in un rapporto circolare che fa della **riflessione** la colonna portante di ogni evoluzione o trasformazione dei percorsi portati avanti.