



Comune di Parma

# CARTA PEDAGOGICA

per un approccio progettuale condiviso  
nel Sistema Educativo Zerosei del Comune di Parma

SETTORE SERVIZI EDUCATIVI  
S.O. Nidi e S.O. Scuole d'Infanzia





# INDICE

## PREMESSA

1. LA CENTRALITÀ DEL BAMBINO E IL VALORE FORMATIVO DEL GIOCO
2. PENSIERO PROGETTUALE E RELAZIONE EDUCATIVA
3. VALORIZZARE I PROCESSI
4. INDAGARE LA QUOTIDIANITÀ: IL CIRCOLO GENERATIVO  
OSSERVAZIONE - DOCUMENTAZIONE - PROGETTAZIONE
5. LA CURA COME ATTEGGIAMENTO RELAZIONALE E  
ATTENZIONE ALLA QUOTIDIANITÀ
6. ESSERE COMUNITÀ: L'EDUCAZIONE COME PROCESSO  
INCLUSIVO
7. FORMAZIONE E COORDINAMENTO PEDAGOGICO

## BIBLIOGRAFIA

La Carta Pedagogica è un documento realizzato attraverso un percorso ragionato e dialogato tra formatore, coordinamento pedagogico, responsabili dei servizi e personale di nidi, scuole e servizi sperimentali.

Il presente documento è stato in particolare redatto dal Professor Antonio Gariboldi e dalle coordinatrici pedagogiche Maurizia Dieci, Costanza Iotti, Alessandra Mantovani, Elisabetta Nasuti, Alessandra Sala, Francesca Tarantola.

## PREMESSA

Progettare insieme l'educazione che si pratica all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia che partecipano alla rete dei servizi comunali rappresenta una responsabilità di tutto il personale - educatrici, insegnanti, personale ausiliario, coordinatrici e responsabili dei servizi 1, in quanto traduce concretamente l'impegno di proporre ai bambini e alle famiglie della città un'offerta educativa pensata, coerente e di qualità. In questo senso la scelta di dichiarare in un documento i principali riferimenti pedagogici di un approccio progettuale comune è legata all'intento di condividere alcune linee di pensiero e di azione educativa che possano rappresentare uno strumento per pianificare, analizzare e riflettere in gruppo sul proprio lavoro, nella prospettiva di una comunità educativa da zero a sei anni. Progettare l'educazione significa fare i conti con la complessità e l'indeterminatezza dei contesti educativi, evitando semplificazioni schematiche e la riproduzione di abitudini e comportamenti irriflessi.

L'agire educativo implica elementi d'incertezza e imprevedibilità che necessitano di uno sguardo critico e di una costante rielaborazione, ovvero di essere rilevati, esaminati e interpretati nel corso dell'esperienza per riconfigurarla e rilanciarla in relazione a ciò che di significativo accade. L'insegnante e l'educatrice sono ruoli professionali che pongono al centro la qualità della parola e della relazione. Il pensiero e la riflessione critica sulle proprie condotte comunicative deve concentrarsi anche su come incoraggiare il bambino a partecipare pensando, sulle modalità più opportune per consentirgli di esprimere la sua originalità, sviluppata vivendo le esperienze in maniera personale e globale. Si tratta, dunque, di promuovere il suo pensiero progettuale, la sua capacità di vedere e ideare possibilità, a partire dalla mappa di intuizioni, pensieri e vissuti che danno forma al suo modo di approcciare la realtà fisica e culturale.

Se l'imprevisto rappresenta una componente strutturale di ogni evento educativo che può avere un carattere generativo, allora anche la situazione di difficoltà vissuta a causa della pandemia, pur configurandosi come un fatto fuori dall'ordinario, può costituire un'occasione e un'opportunità per far emergere i significati impliciti del lavoro educativo quotidiano, consentendo di

# 1. LA CENTRALITA' DEL BAMBINO E IL VALORE FORMATIVO DEL GIOCO

sviluppare una maggiore consapevolezza e possibili direzioni di cambiamento. In questo senso ogni progettazione educativa non può prescindere dalle condizioni materiali che si sperimentano e deve muovere dalla considerazione e analisi accurata del contesto reale in cui si è situati. Le condizioni organizzative, i vincoli e le risorse che si hanno, le specificità dei bambini che compongono il proprio gruppo-sezione rappresentano elementi essenziali di cui tener conto per pensare proposte educative che diano valore al bambino, gli permettano di esplorare, scoprire e sperimentare una molteplicità di linguaggi e di utilizzare la complessità del proprio pensiero. La progettualità, infatti, “si fonda sulla sensibilità alle differenze, sulla curiosità verso i modi che hanno i bambini di apprendere, sulla disponibilità allo stupore, sulla valorizzazione di quello che i bambini fanno, sanno fare, stanno imparando a fare, anziché sullo sguardo orientato a quello che non sanno fare. È una conversazione costante tra adulti e bambini, di cui l’adulto ha la responsabilità della conduzione” (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2022, p. 31).

“Ciascun bambino è un soggetto unico e irripetibile, con una propria relazione col mondo ed una storia personale che prende forma nel contesto familiare e, a partire da esso, nell’ambiente sociale.

I bambini sono portatori di **diritti universali e di diritti specifici**, in particolare di quello ad un’educazione di qualità fin dalla nascita...” (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2022, p. 12). Ogni bambino è una persona con competenze e potenzialità evolutive, dotato di un’originalità e unicità proprie. **I bambini sono protagonisti e co-costruttori** delle esperienze e dei significati che vivono ed elaborano nel contesto ambientale, relazionale, simbolico culturale che li circonda. Ogni bambino è coinvolto attivamente e in maniera globale nei processi che riguardano la propria crescita, lo sviluppo delle conoscenze, degli apprendimenti e delle relazioni con gli altri bambini e gli adulti. L’educazione dalla nascita ai sei anni deve rimettere il bambino nel suo ruolo centrale rispettandone e favorendone gli interessi, la curiosità, la voglia di conoscere ed apprendere, le peculiarità del suo sviluppo che in questa fascia d’età non segue un andamento



lineare e si caratterizza per accelerazioni, pause e anche regressioni. Educare è l'arte della maieutica, che significa far emergere, tirare fuori, portare alla luce, valorizzare le specialità individuali che caratterizzano ogni bambino che cresce in relazione al contesto di vita, familiare e sociale, in cui è immerso.

Dare **centralità al bambino** significa assumere la prospettiva che considera i bambini realmente portatori di diritti, per riconoscere e sviluppare le loro potenzialità e costruire le loro specifiche identità. I bambini hanno diritto ad essere rispettati come persone uniche e speciali, hanno diritto di esprimersi, di essere ascoltati e di essere protagonisti dei loro processi di apprendimento e di conoscenza della realtà in cui vivono. Hanno diritto ad essere sostenuti e accompagnati da educatrici ed insegnanti preparate, e in contesti educativi di qualità accoglienti e propositivi, che promuovano e sostengano, con cura ed attenzione, i loro percorsi di crescita.

Ed è attraverso il **gioco** che i bambini esplorano il mondo e imparano a conoscere meglio se stessi, le proprie emozioni e a relazionarsi con gli altri. Il gioco costituisce la caratteristica dominante e imprescindibile dell'agire infantile. Giocando il bambino s'identifica, libera le proprie energie, si relaziona, ha la possibilità di sviluppare e perfezionare le conoscenze e le abilità che sono alla base di ogni futuro apprendimento. Il

gioco per il bambino è un'attività seria e coinvolgente; è il mezzo attraverso il quale può comunicare, esprimere le proprie idee ed emozioni; il gioco favorisce lo sviluppo di schemi percettivi e motori, l'esplorazione, la ricerca di nuove possibilità, l'esercizio e il consolidamento delle competenze cognitive, socio-affettive e comportamentali; stimola la memoria, il linguaggio, l'attenzione, la concentrazione, la creatività, l'autonomia; attiva e sostiene la capacità di confrontarsi e relazionarsi. Nel gioco il bambino può sperimentare il distacco temporaneo dalla realtà, dalle regole imposte dalla vita reale per entrare in un mondo di immaginazione e fantasia in cui tutto è possibile come nel gioco del far finta, in cui il bambino inizia ad interpretare ruoli diversi, si allena a diventare grande e gradualmente costruisce la capacità di conoscere, padroneggiare e modificare il mondo circostante. Il gioco, in tutte le sue forme costruttive, scientifiche, simboliche, cooperative, individuali, di gruppo, assume una valenza educativa e formativa determinante nel processo di crescita di ogni bambino. Quando si parla di gioco del bambino, non si può non considerare la fondamentale funzione che l'adulto (educatore, insegnante e genitore) è chiamato a svolgere: dare valore, rispettare, sostenere, rilanciare, predisporre contesti di gioco ricchi e stimolanti, stando e partecipando all'attività ludica insieme al bambino,

attraverso modalità non direttive.

Riconoscere la centralità del bambino nei contesti zerosei significa attivare e sviluppare un pensiero progettuale in grado di porre sempre l'attenzione sul **bambino vero e reale** che si ha di fronte; un'idea che deve incontrarsi, e a volte scontrarsi, con le diverse rappresentazioni di bambino degli adulti (genitori, educatori, insegnanti); immagini ideali, non sempre consapevoli, che possono limitare e a volte condizionare le azioni e le pratiche educative, se lo sguardo non si focalizza e torna costantemente sull'essere e sul fare concreto del bambino.

## 2. PENSIERO PROGETTUALE E RELAZIONE EDUCATIVA

La riflessione sul **pensiero progettuale** e la relazione educativa è **etica**, supportata e sostenuta innanzitutto da un **valore** prima che da una categoria riflessiva. Il pensiero etico costituisce una necessità culturale e pedagogica nei nostri servizi. Il tempo attuale complesso e contraddittorio, richiede di ridefinire ed asserire i valori a favore dei **diritti dei bambini**. Il compito pedagogico che ci vede impegnati tutti i giorni nell'educazione delle nuove generazioni, si attua nel periodo più delicato della vita della persona. Tutto è ancora in costruzione e sta prendendo forma nell'interiorità con le innumerevoli complessità e potenzialità di scelta. Siamo responsabili di fronte alle richieste dei bambini di comprendere se' stessi, gli altri e il mondo in cui si sono trovati a vivere. È vivendo tutti i giorni insieme a loro e costruendo contesti inclusivi, che essi possono apprendere a vivere eticamente le loro esperienze e ad avviare quella formazione personale che li proietta nel futuro della vita. L'educazione dell'infanzia pone al centro il diritto etico dei bambini di affrontare il difficile compito di comprendere se stessi e il mondo e dunque di pensare, volere, giudicare, agire con tutte le difficoltà



e conflittualità che tale processo di crescita comporta. Prende quindi corpo la necessità di proporre nelle progettualità educative relazioni ed esperienze orientate ad un'etica inclusiva. Rivalutando sempre **l'orizzonte di concretezza** delle esperienze pratiche del **vivere quotidiano** e la centralità dei contesti di vita in cui il bambino apprende a vivere. Nell'intreccio dei diversi contesti educativi ognuno ha il proprio **valore specifico, riconosciuto nella sua differenza e unicità**. Il pensiero riflessivo si traduce quindi, grazie alla valenza etica, in una **progettazione inclusiva**. Educare i bambini è un compito globale che, partendo da **un'idea olistica**, ricomprende la persona in un tutto contestuale che la permea, facilitandola oppure ostacolandola. Nei nostri servizi l'esperienza dell'eterogeneità vissuta dai bambini nelle **sezioni miste** concretizza i valori etici in premessa. Attraverso questa organizzazione i bambini crescono nei loro processi relazionali, di apprendimento e di autonomia, in relazione a ciò che ognuno apprende dai pari e non solo dall'adulto. La flessibilità delle esperienze didattiche e della quotidianità, in una cornice condivisa, consente ai bambini di trovare, ognuno, un proprio tempo e un proprio spazio, non rigidamente progettati a priori in relazione all'età anagrafica, perciò astratta, ma in relazione alle diverse competenze e attitudini soggettive. I bambini sperimentano configurazioni diverse, accrescono l'esperienza di scelta

sia di relazioni che di opportunità di gioco e di apprendimento, in base alle proprie affinità ed al proprio momento emotivo e fisiologico di crescita, in un processo continuo di confronto con gli altri bambini di età pari e differente, sia più grandi che più piccoli. La strategia educativa che sostiene la sezione mista prevede momenti di "piccolo gruppo" per interessi ed a volte per età, dove maggiore è la possibilità di costruire relazioni e apprendimenti in linea con la zona prossimale di sviluppo, e momenti a grande gruppo che definiscono l'identità della sezione e costruiscono un cammino il più possibile coerente, capace di parlare linguaggi simili e non contraddittori, in una progressività non discontinua, seppure diversa, nella quale adulti e bambini sappiano collaborare e condividere gli intenti e le prospettive.

Lo stare di insegnanti ed educatrici nella relazione presuppone un'intenzionalità educativa che entra dialetticamente in interazione con il mondo interiore dell'infanzia. **L'approccio funzionale a questo pensiero è progettuale:** esprime un modo di vedere il bambino e di vedere sé come professioniste dell'educazione dell'infanzia. Presuppone un modo di viverci nella relazione: l'azione educativa, supportata dal pensiero riflessivo, consente di entrare in contatto profondo con sé stessi e il proprio modo di interpretare il bambino e la relazione. Responsabilità etica inclusiva è quindi allargare lo sguardo al tutto che circonda

i bambini rendendo il contesto di vita educativo il più possibile aperto, fruibile, accessibile, facilitante le relazioni e gli apprendimenti.

La cornice etica progettuale è il protagonismo del bambino nella quotidianità all'interno di contesti già dati, ma continuamente rivisitati. Acquisiti, ma sempre riprogettabili sulla base delle scelte pedagogiche di educatrici ed insegnanti. A partire da questa modalità di vivere ed esprimere la propria professionalità si costruiscono i percorsi progettuali. La dimensione progettuale diventa quindi "naturalmente" inclusiva e richiede un pensiero ed un'azione educativa che si traduce interrogandosi continuamente sulle modalità relazionali ed esperienziali (adulti, bambini, spazi, materiali). Mette profondamente in connessione i bambini tra loro e con gli adulti in una visione integrata. Sviluppa una capacità di ascolto e attenzione al bambino flessibile, modulata, inclusiva. In questo modo è possibile una coerente progettazione educativa che tenga conto per ogni bambino delle singole potenzialità nel rispetto delle identità culturali, personali e sociali.

Cosa può sostenere questo processo riflessivo, interpretativo, esperienziale?

**La descrizione osservativa**, sostenuta dalla narrazione scritta, consente di non assegnare categorie troppo stabili e pone l'accento non su COSA fanno i bambini, ma COME lo fanno. "La pratica osservativa,

rafforzata dall'intenzionalità educativa, sostiene l'educatore nell'esercitare un pensiero interrogativo-riflessivo che può portare a rallentare o a sospendere la risposta immediata, a limitare gli agiti e condotte abitudinarie, gesti frettolosi, interventi inutili e inopportuni per interrogarsi sulla reale richiesta del bambino" (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 30). A partire dalle sistematiche osservazioni, condivise nel gruppo di lavoro, il processo progettuale si dipana ed arricchisce nella relazione con il bambino con un pensiero che si interroga e ricerca insieme: *cosa mi sta chiedendo? Cosa mi sta dicendo? Cosa posso fare?*



Il pensiero progettuale è quindi ricerca educativa, è **scelta etica ed è innovazione**, in quanto partendo dalla continua novità della vita del bambino ne reinterpreta costantemente i contesti di vita, indicando direzioni progettuali che si rinnovano sulla base delle qualità emergenti nella relazione stessa.

Il pensiero progettuale sviluppa organicità ed innovazione nel **pensiero educativo del gruppo** di lavoro, costruisce una cultura educativa attraverso il percorso circolare virtuoso che si attiva con la progettazione. La verifica periodica e costante della progettazione per valutarne l'efficacia consente di riflettere sui valori e sulle premesse dell'agire educativo inclusivo quotidiano di educatori ed insegnanti. Il confronto, lo scambio, la messa in rete di osservazioni, documentazioni, progettualità stimola **l'inclusione stessa tra gli adulti**, ridefinendo continuamente obiettivi, senso e significati delle scelte educative del gruppo di lavoro di sezione e del servizio in relazione al contesto, alle relazioni tra bambini, bambini e adulti, spazi, materiali. Il pensiero progettuale sostiene in ogni attore del processo educativo **la partecipazione intenzionale**, sistematica e responsabile costruendo una cultura educativa del servizio che si basa **sull'etica relazionale** al centro di pensieri, azioni, organizzazioni del contesto scolastico. Il pensiero progettuale quindi attraverso

gli sguardi di tutti: bambini, insegnanti, educatori, operatori, genitori facilita la **concretizzazione dell'inclusione ed innovazione educativa**, valorizzando lo sguardo sui processi, sulla capacità di sostare sui vissuti, creando e ricreando costantemente contesti inusuali, imprevisi, stimolanti, arricchenti, sfidanti, creativi.



### 3. VALORIZZARE I PROCESSI

Molto spesso raccontiamo le esperienze educative che osserviamo e offriamo ai bambini utilizzando la parola **percorsi**. Il percorso, la strada, il viaggio sono metafore ricche d'immagini e rappresentazioni che ci aiutano a descrivere l'azione educativa, la scoperta, i processi di apprendimento dei bambini e nostri insieme a loro. Ogni percorso presuppone un punto di partenza, traiettorie, direzioni e strade da percorrere in un tempo più o meno lungo. Il cambio di rotta è contemplato, improvviso o già tracciato sulla mappa, così come il variare della velocità: allungare il passo, rallentare, fermarsi. Quale forma ci offre l'immagine migliore per descrivere la struttura dei processi educativi? Le idee, le esperienze, gli eventi sociali e relazionali fanno qualcosa di più che dispiegarsi lungo una linea. Così come il cerchio, che torna nel tempo ad un punto iniziale originario. L'aspetto generativo dei processi educativi, i rapporti circolari e ricorsivi che li sostengono sono forse meglio rappresentati dalla spirale. Ogni spirale descrive un processo che si avvolge su se stesso dove l'inizio può essere sempre diverso (Keeney, 1985). La progettazione educativa può diventare in sostanza una vera e propria **indagine**, una **ricerca a tante mani** dove

adulti e bambini sono impegnati con ruoli differenti nella costruzione di una cornice di interpretazione condivisa di eventi, esperienze, possibilità di scoperta, crescita e apprendimento. Perché questo processo possa esprimere al meglio il proprio potenziale intersoggettivo (tra adulti e tra adulti e bambini), e ne rispetti la natura, è fondamentale che l'adulto coltivi **l'interesse per il mondo dei bambini**. Il decentramento, la sospensione del giudizio, il darsi e dare tempo ai bambini, la disponibilità all'ascolto, l'autentica accoglienza dentro di sé della dimensione del non sapere, del non conoscere, l'apertura alla creatività, alle possibilità di lettura e interpretazione offerte dai bambini fondano le basi della struttura dialogica dell'osservazione e della progettazione educativa. Il presupposto di fondo di tale atteggiamento consiste nell'allontanare il rischio dell'arbitrarietà delle scelte nel processo di progettazione. La spirale progettuale si costituisce infatti di **interrogativi, azioni e rapporti interconnessi in modo ricorsivo**, dove gli adulti hanno un ruolo attivo nell'osservare con sistematicità e continuità nel tempo il bambino e i gruppi di bambini, raccogliere dati, prospettive e punti di vista, analizzarli, discuterli renderli confrontabili nei gruppi di lavoro, e adottare scelte educative consapevoli, esplicite e contestualizzate. Il tema della **scelta**

definisce la significatività dei processi educativi. I contesti educativi sono caratterizzati da grande complessità, apertura, libertà e densità di stimoli, tanto per i bambini che li vivono quanto per gli adulti che progettano e attraverso la progettazione ne orientano le traiettorie. All'interno di tale complessità la dimensione olistica dello sviluppo e dei processi di apprendimento dei bambini è sicuramente un riferimento irrinunciabile, che non deve però sacrificare la responsabilità degli adulti alla scelta di specifici focus di approfondimento e alla co-costruzione di obiettivi definiti e descritti attraverso strumenti che li valorizzino. L'adulto che valorizza la crescita del bambino è un adulto che produce specifiche interpretazioni, che si muove all'interno di cornici definite e condivise con i bambini e il gruppo delle colleghe, che interpreta tali cornici come flessibili e permeabili, capaci di modificarsi attraverso nuove osservazioni e l'inclusione di ciò che non era stato previsto. Il **tempo** è la cornice all'interno della quale i processi educativi sono pensati, progettati e si concretizzano, ed è la dimensione che accompagna il cambiamento e lo sviluppo dei bambini. **Sostare nell'incertezza**, interrogarsi, rinunciare alle abitudini, alle risposte pronte, alle soluzioni immediate, darsi tempo per **osservare e garantire spazio al pensiero riflessivo che precede**

**l'azione, dare tempo ai bambini**, non anticiparne le richieste, non sostituirsi ai loro tentativi, accompagnarli affinché possano essere ricercatori e protagonisti attivi delle proprie conquiste, scoperte e apprendimenti conferisce autenticità a quel dialogo tra adulti e bambini che rende la progettazione un processo davvero circolare. Il **processo** è definito come «una successione di fatti o fenomeni aventi tra loro un nesso più o meno profondo» (Subvoce Processo, Dizionario Oxford Languages). Responsabilità degli adulti è valorizzare tanto i fenomeni quanto i nessi, dedicandosi allo studio, all'approfondimento culturale, non accontentandosi delle interpretazioni più semplici e meno laboriose, ma seguendo la spirale progettuale spingendola oltre lo stereotipo sugli interessi, le curiosità e le competenze attese nei bambini. L'atteggiamento curioso è l'atteggiamento di chi guarda, di chi continua a vedere e continua a proporre connessioni tra gli eventi, senza accontentarsi di una occhiata soltanto, senza immaginare che il rapporto causa-effetto sia negli eventi stessi. Rimanere curiosi diventa la capacità di non cadere nella trappola di una spiegazione unica; significa identificare ogni spiegazione con un'ipotesi, significa partire dai propri errori anziché dalle certezze (Telfener, 2003).

## 4. INDAGARE LA QUOTIDIANITA': IL CIRCOLO GENERATIVO OSSERVAZIONE - DOCUMENTAZIONE - PROGETTAZIONE

Siamo soliti considerare l'osservazione, la documentazione e la progettazione come azioni del pensiero disgiunte, ma dovremmo essere consapevoli che l'essenza del circolo generativo della progettazione consta di un unico atto del pensiero, che si svolge attraverso tre momenti: **osservare, documentare, progettare**. Solo per esigenze di esposizione si procederà, quindi, ad una analisi del processo progettuale focalizzando l'osservazione, la documentazione e la progettazione come tre momenti che si snodano in sequenza. Nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (2021) si legge che l'osservazione, nelle sue varie forme, più o meno orientate e strutturate, consente non solo di fermare momenti e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione che orienta l'intervento professionale. Ma qual è il profondo

senso dell'osservare? Non solo un gesto tecnico che consente di raccogliere dati informativi, ma qualcosa in più: **lo sforzo di individuare in un'esperienza di vita nessi e rapporti**, per evitare lo spezzettamento dei dati. Per riuscire ad attivarsi in questo habitus mentale l'osservatore è chiamato a usare i propri personali strumenti e la sua attitudine all'indagine esplorativa, ad usare mappe, bussole, schemi culturali e professionali che gli consentono di dare senso per comprendere e interpretare. Nell'atto di chi osserva avviene quindi un **processo di comprensione**, in quanto è richiesto di trattenere il senso di ciò che avviene, che è molto più di un atto di conoscenza oggettuale: è infatti un atto di interpretazione, in quanto il senso di ciò che vedo non è sempre automaticamente intelligibile e può essere rivestito di una forma simbolica e/o richiedere una strutturazione di senso. Nel complesso processo osservativo, che deve definirsi secondo i criteri della **sistematicità e ricorsività**, la percezione che si attiva dall'interazione con il contesto si associa alla memoria, alle conoscenze, agli schemi, alle immagini, ai ricordi dell'osservatore per costruire descrizioni e possibili interpretazioni.

Nella documentazione, che richiama l'azione della raccolta, selezione, analisi e interpretazione della prima forma documentale grezza, si

raccolgono le elaborazioni culturali frutto dei processi interpretativi e delle attribuzioni di significato evocate dall'atto interpretativo: "Documentando, gli educatori entrano in un processo di riflessione ed interpretazione in cui sono sollecitati ad approfondire e ripensare il significato e il valore di ciò che è stato realizzato e a riappropriarsi degli assunti pedagogici che hanno orientato il loro lavoro. Per il gruppo di lavoro la pratica della documentazione rappresenta uno strumento di autovalutazione e autoformazione che consente il passaggio dal fare esperienza all'avere esperienza" (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, pp. 31-32) Il richiamo agli Orientamenti ricorda che nelle processualità descritte entrano in gioco **adulti e bambini**, attori plurimi del circolo generativo della progettazione, che dà senso e valore agli accadimenti che costellano le vite di una comunità viva, che si struttura per relazioni e costanti interazioni tra individualità e intersoggettività, esperienze e apprendimenti. Da questo punto di vista la documentazione, come elaborazione di significati, si configura come processo che ricostruisce il senso di un'esperienza in cui gli adulti danno spazio e profondità ai bambini, sanno conferire valore alle loro domande e alle loro ipotesi, non sono preoccupati a mostrare percorsi didattici, ma a far sì che sia il condensato

di significato dell'esperienza a spiccare sul percorso. Non più, quindi, le sequenze di apprendimento, ma il senso di quelle esperienze. Processualità intesa non come resa temporale dei percorsi offerti, ma una processualità che indaga curiosamente i modi in cui i bambini, nella loro individualità e nel loro essere comunità, elaborano contenuti derivanti dalle loro continue interazioni conoscitive con l'ambiente fisico, relazionale, simbolico. Processualità che rompe con la presunta sequenzialità degli apprendimenti e che diviene rizomatica ricerca nelle molteplici ricerche di senso che si caratterizzano per complessità e sincronicità. Nella documentazione emerge quindi il livello dell'interpretazione soggettiva e intersoggettiva delle esperienze educative e con essa l'attribuzione di significati che possono essere sviluppati con le lenti dell'approfondimento culturale, etico ed esistenziale.

Anche nel documentare il processo interpretante è vigile atto che, prolungandosi dall'atto osservativo, si protrae e permea l'atto di generazione dell'ipotesi progettuale e del rilancio.

Si evince quindi che la struttura progettuale è un'architettura fluida, aperta e obbediente ad un ciclo generativo che si alimenta ricorsivamente attraverso focus osservativi che, attraverso l'osservazione mirata, aprono a nuovi accessi di significato e alimentano rilanci,

non prevedibili a priori, ma accessibili alla nostra mente a partire dalla nostra capacità di penetrazione e conferimento di senso e che orientano nuove ipotesi esplorative e di ricerca.

Nel circolo generativo ricorsivo s'instaura così un percorso mai finito in cui **osservazione-documentazione-progettazione** ricercano nella quotidianità lo spazio di indagine, spazio in cui l'osservazione mirata diviene la lente che consente di individuare focus progettuali nuovi, da sottoporre ad analisi interpretative e da interrogare con nuovi rilanci progettuali, capaci di fare avanzare il percorso progettuale o di espanderlo verso dimensioni non ancora esplorate.



## 5. LA CURA COME ATTEGGIAMENTO RELAZIONALE E ATTENZIONE ALLA QUOTIDIANITA'

“Il gesto educativo non è irriflesso, immediato, familiare: è un gesto ponderato che si costituisce a partire da un pensiero riflessivo” (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2022, p.35). Nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021) il bambino viene riconosciuto come soggetto titolare di diritti, fra cui il diritto all’educazione ed alla cura, elementi che concorrono al raggiungimento del benessere e delle migliori condizioni di vita per ogni bambino. In quest’ottica “l’offerta formativa è concepita al meglio quando si basa sul presupposto fondamentale che l’educazione e la cura sono inseparabili [...] [poiché] la cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all’altro fiducia e valore” (pp. 6, 16) ed in questo esplica la sua valenza formativa.

La cura, nei servizi e nelle scuole dell’infanzia, deve quindi essere svincolata dal semplice accudimento fisico per assumere una dimensione più profonda e significativa. Infatti, presuppone la **presa in carico** dell’altro con una postura ricettiva, di **ascolto**

**e attenzione profonda.** Assumendo questa visione, “Il gesto educativo [di cura] ...diviene filo conduttore lungo la giornata che assicura la connessione tra tutte le esperienze del bambino, da quelle dedicate ai bisogni funzionali del corpo a quelle di libero movimento, dalle attività di gioco a quelle di esplorazione, manipolazione e scoperta. [p 35] ...È un gesto di cura che va verso il bambino [...] è la capacità di ascolto e di relazione sensibile e supportante dell’educatore che si traduce in gesti, i quali esprimono un’accoglienza incondizionata e comunicano al bambino un’accettazione piena e valorizzante che lo sostiene nella fiducia in sé e nel suo agire autonomo” (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2022, p.35).

Nasce quindi da un pensiero riflessivo per due ragioni. Presuppone che alla base della relazione educativa di cura l’adulto abbia maturato una precisa idea di bambino: co-costruttore di significati e conoscenze ed individuo in evoluzione, con competenze che si modificano e di cui l’adulto deve tener conto. Precede l’azione del gesto di cura, perché deve essere progettato in modo da offrire un contesto ricco, accogliente e stimolante per ogni bambino.

Quanto detto sopra pone l’accento sull’adulto (educatrice o insegnante), sul suo ruolo ed i suoi agiti, poiché è chi governa la relazione che si assume la responsabilità di operare con attenzione

e progettualità.

Più in particolare, nella relazione educativa di cura, l’adulto dovrebbe assumere un **atteggiamento decentrato e di sospensione del giudizio** per entrare realmente nel mondo di ogni bambino (ti conosco e ti riconosco). Dovrebbe accogliere ogni manifestazione del bambino come un intreccio di dimensioni fisiche, emotive, cognitive e sociali inscindibili (ti accolgo nel tuo insieme). Dovrebbe valorizzare ogni esperienza del bambino, dai momenti di cura e routine alle attività spontanee o strutturate, perché c’è un significato educativo in ogni gesto ed ogni gesto può essere fonte di apprendimento (tu per me sei prezioso). Dovrebbe infine pensarsi come modello ed immagine attraverso cui il bambino impara ed apprende il gesto di cura (facciamo insieme).

Ma l’atteggiamento di cura non deve esaurirsi nella “sola” attenzione rivolta al bambino: il gesto educativo di cura riguarda anche il contesto di vita (scolastica) in cui i bambini vivono.

Sarà quindi necessario porre attenzione a diverse caratteristiche che concorrono a creare un buon clima educativo che comunichi il messaggio di cura:

- la predisposizione di **spazi curati e armoniosi** che devono trasmettere al bambino traccia di sé, dei suoi desideri e bisogni, quindi del suo valore (es: materiali e giochi che rispondano ai suoi

desideri ma anche alle sue potenzialità, allestimento di spazi utili al movimento o al bisogno di stare solo);

- l'attenzione al **tempo del bambino** che non sempre si accorda con il tempo "istituzionale" e che deve prevedere interventi di preavviso (per permettere al bambino di comprendere il momento contestuale in cui entra) o momenti di desincronizzazione (per permettere ai bambini di re-stare su quell'attività);

- infine, ma non meno importante, anche il **non verbale** dell'educatrice o insegnante, la posizione che assume rispetto ai bambini, lo sguardo, il tono della voce, i microcontatti che trasmettono al bambino cura e attenzione.

Ecco quindi, che tutto ciò che è quotidianità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia deve diventare oggetto di **cura progettuale**.

## 6. ESSERE COMUNITÀ': L'EDUCAZIONE COME PROCESSO INCLUSIVO

La forma del **pensiero progettuale**, proprio perché aperta ai rilanci e all'interpretazione, è quella che meglio restituisce l'idea di una scuola ricca di esperienze e di contaminazioni, che interpreta l'azione educativa in dialogo con i processi di crescita e di apprendimento di tutti i suoi protagonisti: bambini, educatrici o insegnanti e genitori.

Il pensiero progettuale è attitudine alla riflessione e al **confronto**, presupposto metodologico nell'acquisizione di un apparato strumentale che possa rendere evidente il lavoro che si fa a scuola. Ma perché è importante dare evidenza a quello che succede a scuola?

Il servizio educativo è un luogo di socialità in cui s'intrecciano i comportamenti, le attività, le emozioni di bambini e adulti. La complessità di questo intreccio genera significati che sono diversi per gli attori che vi prendono parte e che per questo vanno esplicitati e prima ancora ricercati; bisogna cioè prendersene cura e per farlo è necessario aprire la scuola alle riflessioni di chi la abita restituendole in maniera leggibile, coerente ed organizzata.

I bambini cercano significati nelle



esperienze che vivono, nelle ricerche che fanno, nei giochi, nelle scoperte e nelle loro relazioni; gli adulti scoprono l'importanza di leggere l'esperienza che i bambini fanno nei servizi educativi dalla loro **prospettiva**. Come si legge nei recenti Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia "l'espressione 'guardare con gli occhi dei bambini' [...] intende comunicare proprio che è l'osservazione di come i bambini vivono e comprendono l'esperienza che deve guidare l'intervento educativo" (2022, p. 7). Le famiglie, nel momento in cui fanno il loro ingresso nei servizi, compiono una scelta di cui riconoscono non solo il valore in termini di sostegno all'economia familiare (vedi il recente Documento a cura della Commissione Europea<sup>2</sup>), ma anche in termini di opportunità educative e di socializzazione, dando così importanza alla dimensione sociale della crescita dei loro figli.

Spetta a educatrici e insegnanti il compito di tradurre gli interrogativi e le esperienze di chi vive la scuola in **significati condivisi**, terreno generativo di dibattito e luogo di confronto e di argomentazione.

Si tratta di un compito tanto più complesso quanto più i servizi si trovano a far fronte ad una pluralità di domande, bisogni, lingue e culture differenti.

L'osservazione, in quanto anima

dell'approccio progettuale, permette di cogliere le differenze in prospettiva interculturale e di investire attenzione nell'incontro con le famiglie, in questa fase cruciale per la vita educativa del bambino. Chi lavora nei servizi ha la possibilità di captare la peculiarità degli stili genitoriali e la rappresentazione dei compiti di cura e di metterli in relazione, in un'ottica di ascolto e di attenzione. Sentirsi parte di un contesto comunitario significa per tutti, bambini e adulti, sapere di non essere soli; significa sapere che ci sono persone che si prendono cura del loro sentire, del loro essere e stare in relazione.

La progettualità, proprio perché capace di tenere insieme le differenze, genera **inclusione** e l'inclusione si estende ad ogni piano della progettualità; si tratta di una dimensione che permea l'agire educativo a partire dal lavoro di equipe, dove si esprimono storie personali e professionali a volte molto distanti tra loro, diversi modi di agire il proprio ruolo e il proprio stare in relazione.

La dimensione comunitaria riguarda infatti anche il gruppo di lavoro, nella misura in cui il gruppo si interroga sul suo stesso funzionamento, sulle divergenze, sulle convergenze, su come fare coesistere al proprio interno le differenze che coinvolgono gli adulti, così come i bambini; il benessere e la cura del gruppo di lavoro è un elemento centrale nella

vita dei servizi, perché diventa elemento generativo di idee, proposte, riflessioni che diventano patrimonio comune di tutta la **comunità educante**.

I servizi, in questo modo, diventano mezzo per lo scambio di conoscenze, per la costruzione di una visione coerente dello sviluppo e dei percorsi di crescita dei bambini, rendendo così possibile la **condivisione** della responsabilità educativa. Si esprime in quest'ottica anche l'intenzionalità di realizzare pratiche in grado di costruire relazioni anche con altre agenzie del territorio, primi fra tutti i gradi più prossimi di istruzione scolastica. La scelta di dotarsi di strumenti e di documentazione individuale (*Percorso di crescita, Piano Educativo Individualizzato, Portfolio*) in grado di accompagnare, in un'ottica narrativa, il percorso di crescita del bambino, consente di condividere con gli adulti che si occupano o si occuperanno di lui un linguaggio comune. Significa per quel bambino, o per quella bambina, sentirsi narrato e vedersi restituite le conquiste e le complessità che, sebbene piccolissimo, ha già affrontato. Significa sapere che lo sguardo dell'adulto è con lui e per lui, sottraendolo all'anonimato e restituendolo a una comunità di cui possa fin da piccolissimo sentirsi già parte. Questa visione di scuola è ciò di cui Edgar Morin parla ne *I Sette saperi necessari all'educazione del futuro*

(2001), auspicando una rigenerazione della solidarietà e della responsabilità proprio a partire dalla scuola come laboratorio di vita democratica e di partecipazione comunitaria.

Sempre Morin definisce la scuola un luogo di apprendimento del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, delle prese di coscienza delle necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'**ascolto** e del rispetto delle voci minoritarie e devianti.

Ai servizi spetta il compito di dare significato e valore a questa dimensione e di restituirla in modo che non sia solo incoraggiata la possibilità di una crescita individuale ma anche collettiva e sociale. Venendo a conoscenza dei processi e dei significati che i bambini costruiscono a scuola, le famiglie hanno la possibilità di avvicinarsi alla cultura dell'infanzia e di costruirla insieme a chi quotidianamente opera nei servizi.



## 7. FORMAZIONE E COORDINAMENTO PEDAGOGICO

L'agire educativo, quando si ancora a uno strumento di lavoro come la traccia progettuale, acquista la possibilità di essere documentato, trasmesso e quindi condiviso; la documentazione diventa strumento per riflettere su pratiche e significati, parlare dei bambini e dei loro apprendimenti, alimentare scambi e confronto a partire dai vissuti di chi normalmente non trova spazio di parola nella nostra società.

Ridare spazio agli argomenti dei bambini, sui bambini, con i bambini è un mezzo per alimentare quello che Morin definisce l'apprendimento democratico; l'argomentazione consente la comprensione e quindi lo **scambio**, il suo valore è quello di alimentare il dibattito che si genera tra i diversi attori, sviluppando sapere e conoscenza condivisa.

L'idea di apprendimento democratico è quella che meglio restituisce l'idea di una scuola aperta e inclusiva, consapevole che non esiste lo sviluppo individuale senza la dimensione comunitaria e la coscienza - sempre citando Morin -, che l'umano è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Coltivare l'apprendimento democratico è il compito di chi opera nella scuola quotidianamente, consapevoli che lo stesso non sarà mai un punto di arrivo ma un processo che si costruisce solo grazie al protagonismo dei suoi diversi attori.

Il coordinamento pedagogico zero-sei del Comune di Parma si costituisce nell'anno educativo 2016/2017 dopo un'esperienza di coordinamenti pedagogici con segmenti disgiunti per la fascia di Nido e la fascia di Scuola d'Infanzia. Una storia, che per le Scuole comunali comincia a fine anni '60 e per i Nidi ad inizi anni '70, dopo l'emanazione delle leggi che ne hanno sancito l'istituzione. L'avvio dell'esperienza del coordinamento unico ha richiesto uno sforzo di profonda congiunzione delle due culture pedagogiche di riferimento per inaugurare un percorso di sintesi tutt'ora in corso. Non quindi somma delle due esperienze, bensì profonda rielaborazione culturale delle storie dei servizi, delle culture sull'infanzia e delle storie collettive delle comunità di pratiche di apprendimento riflessivo che si sono costruite nei servizi educativi di Nido e di Scuole d'Infanzia. Il lavoro sull'approccio progettuale ha consentito al coordinamento pedagogico di avviare una profonda opera di revisione dei presupposti pedagogici espliciti ed impliciti alle pratiche educative dei servizi, consentendo la costruzione di un pensiero comune capace, nella sua complessità, di tenere dentro e rappresentare le specificità nate dalla

storia dei servizi e di metterle in dialogo con le istanze provenienti dal nuovo. Oggi il coordinamento pedagogico 06 si caratterizza per essere un nucleo forte di competenza e professionalità in cui anche le differenti provenienze formative e professionali si congiungono e consentono al gruppo di funzionare secondo logiche di co-costruzione dei saperi e di integrazione delle competenze professionali.

Il coordinamento pedagogico 06 può quindi essere assimilato ad un luogo di riflessione ed elaborazione culturale, luogo capace di inglobare tematiche forti, di dibatterle, analizzarle e socializzarle ai servizi educativi. Il coordinamento pedagogico si caratterizza per apertura, confronto, vive della ricchezza dei servizi e ne è capace di rielaborare culturalmente i tratti esperienziali.

Soprattutto a partire dalla formazione rivolta ad educatrici ed insegnanti, che ha visto le coordinatrici pedagogiche impegnate ad elaborare una nuova modalità di lavoro sull'approccio progettuale, il coordinamento si è sempre più delineato come luogo di autoformazione e formazione per le comunità di pratiche educative.

L'attenzione al sistema culturale si diffonde anche oltre il mondo dei servizi e si apre alla città nel confronto e costante interlocuzione che i coordinatori pedagogici ricercano con le agenzie formative e culturali del territorio, con

i Servizi sociali, le agenzie sanitarie e tutti i luoghi che si occupano di infanzia, culture e città. Nello specifico l'azione formativa curata dal coordinatore pedagogico pone la riflessione come la pratica in grado di caratterizzare in termini qualitativi l'interazione fra il contesto educativo esperienziale e l'elaborazione formativa dell'esperienza educativa: la pratica della riflessività consente di analizzare e riflettere sull'azione educativa. L'attenzione alla quotidianità educativa, attraverso l'esercizio riflessivo che si origina dalla lettura e discussione socializzata dei protocolli osservativi grezzi e della documentazione pedagogica, diviene il dispositivo formativo che intreccia il sapere formalizzato con il sapere esperienziale. La formazione in servizio offre spazi di pensiero sulla quotidianità, consente al gruppo di discutere, analizzare, esplicitare impliciti pedagogici e individuare traiettorie di pensiero capaci di orientare il lavoro educativo e alimentare gli spazi della progettazione educativa.

Riflessione, pensiero, ricognizione, autovalutazione e valutazione formativa dell'esperienza educativa sono atti possibili grazie alla pratica connessa alla documentazione pedagogica, che consente di operare logicamente sui contenuti, trasformarli in concetti, dare visibilità alle connessioni e contribuire a costruire nuovi costrutti di sapere.

Nell'azione formativa curata dalla coordinatrice pedagogica prendono forma nuovi saperi che si caratterizzano per essere contestualizzati, aperti, flessibili, dinamici e plasmabili secondo le prospettive e gli approcci propri di quel gruppo educativo di riferimento e la cultura di appartenenza dei partecipanti al processo formativo.



## *Bibliografia*

- *Carta dei Servizi Nidi e Scuole d'infanzia (a.s. 2024-2025), Comune di Parma*, <https://www.comune.parma.it/it/amministrazione/documenti-e-dati/carta-unica-dei-servizi/archivio/carta-dei-servizi-nidi-e-scuole-dinfanzia>
- *Dizionario online Oxford Languages.*
- *DLG n. 65/2017 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.*
- *Keeney B.P. (1985), L'estetica del cambiamento, Astrolabio, Roma.*
- *MIUR (2021), Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei.*
- *MIUR (2022), Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.*
- *Morin E. (2001), I Sette saperi necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina Editore, Milano.*
- *Pugnaghi A. (2021), Riscoprire l'infanzia. Spunti di riflessione sul fare educazione nei servizi 06, Universitas Studiorum, Mantova.*
- *Telfener U., Casadio L. (2003), Sistemica, Bollati Boringhieri Editore, Torino.*

