

MeTis  
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

*Direttore scientifico*

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

*Comitato di direzione scientifica*

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

*Comitato scientifico*

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

## Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

*Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva*

*Il programma SBAM! per la scuola primaria in Puglia*

*Risultati del monitoraggio nelle attività motorie*

*Foggia – 3 maggio 2017*

a cura di

Dario Colella

Disponibile in libreria.

*Per un nuovo patto di solidarietà*

*Il ruolo della pedagogia*

*nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*

*Seminario nazionale SIPED – Società Italiana di Pedagogia*

*Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016*

a cura di

Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri

Disponibile in libreria.

*Mesce 2012*

*Mediterranean Society of Comparative Education*

*Convegno internazionale*

*“Educazione e cambiamento sociale: verso un reale sviluppo umano”*

*Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012*

Disponibile online.

*EDA nella contemporaneità*

*Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”*

*Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.*

*Teorie, contesti e pratiche in Italia”*

*Lecce, 13-14 maggio 2015*

Disponibile online e in PDF.

a cura di  
Silvio Premoli  
e Francesca Linda Zaninelli

# Infanzie e servizi educativi a Milano

Percorsi di ricerca intervento  
con bambine, bambini e adulti  
per innovare il sistema 0-6 comunale

*Presentazione di Laura Galimberti*

*Saggi di:*

Monica Amadini, Cristina Balloi, Nadia Bassano,  
Agnese Infantino, Susanna Mantovani,  
Michele Marangi, Tiziana Morgandi,  
Giulia Pastori, Silvio Premoli, Donata Ripamonti,  
Pier Cesare Rivoltella, Milena Santerini,  
Alessia Todeschini, Francesca Linda Zaninelli



© Giugno 2020 Progedit  
Progedit – Progetti editoriali srl  
Via De Cesare 15 – 70122 Bari  
www.progedit.com  
e-mail: info@progedit.com  
Tel. 0805230627  
Fax 0805237648

ISSN MeTis 2240-9580  
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-470-1

Proprietà letteraria  
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari  
Finito di stampare nel giugno 2020  
presso Grafiche Deste srl  
Capurso (Bari)  
per conto della  
Progedit – Progetti editoriali srl

L'opera è stata pubblicata  
con l'intervento del Dipartimento di Scienze Umane  
per la Formazione “Riccardo Massa”  
dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca,  
nell'ambito dei progetti finanziati dal Comune di Milano  
con fondi ex lege 285/1997:  
“Milano Bambini”  
e “Didattica inclusiva e flessibilità – modello 0/6  
dei servizi all'infanzia milanesi:  
da una didattica per pochi a una didattica per tutti”.

## INDICE

Presentazione Milano e i suoi piccoli cittadini <i>di Laura Galimberti</i>	VII
La ricerca pedagogica al servizio dell'innovazione nei servizi educativi della città di Milano <i>di Francesca Linda Zaninelli, Silvio Premoli</i>	1
Approccio socio-culturale per la prima infanzia <i>di Milena Santerini</i>	12
La formazione nei servizi educativi per l'infanzia milanesi. Una storia di collaborazione tra Comune e Atenei cittadini <i>di Susanna Mantovani</i>	23
Le nuove Linee di orientamento pedagogiche per i servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano: significati, processo elaborativo e principi fondamentali <i>di Susanna Mantovani, Silvio Premoli</i>	36
Benessere e continuità educativa: intrecci tematici in formazione <i>di Francesca Linda Zaninelli, Agnese Infantino</i>	52
Promuovere corresponsabilità. Servizi educativi-famiglia <i>di Monica Amadini, Silvio Premoli, Alessia Todeschini</i>	67
Racconti pedagogici e riflessività. Narrazioni tra corresponsabilità e professionalità <i>di Cristina Balloi, Nadia Bassano</i>	78
Documentare, un'azione plurale <i>di Michele Marangi</i>	91

Osservare e pensare la qualità.

La costruzione partecipata di uno strumento di autovalutazione  
per i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Milano

*di Giulia Pastori, Tiziana Morgandi, Donata Ripamonti* 102

La formazione rivolta ai responsabili dei servizi

*di Agnese Infantino, Francesca Linda Zaninelli* 124

Il coordinamento pedagogico

tra culture, tempi e negoziazione di significati.

Sfondi e parole chiave della leadership

*di Silvio Premoli, Pier Cesare Rivoltella* 137

Gli autori

161

PRESENTAZIONE.  
MILANO E I SUOI PICCOLI CITTADINI

*di Laura Galimberti,  
Assessore all'Educazione e all'Istruzione, Comune di Milano*

I bambini di Milano sono i suoi più piccoli cittadini e i servizi educativi sono il luogo che la città offre loro per crescere e, ci piace pensare, per costruire una “attitudine” alla cittadinanza.

Milano è aperta e plurale, qui si incontrano stili e culture, in modo inclusivo. Anche nei servizi all'infanzia tutte le diversità sono accolte e valorizzate, perché ogni bambino è unico e diverso dagli altri. Si sperimenta una piccola comunità, che poi dovrà crescere. Si vive la relazione e il dialogo, che si nutre di diversi linguaggi. Si coltiva la curiosità e la scoperta dei luoghi stessi della città.

Non si tratta solo di mettere insieme, ma di creare legami e racconti. Di seguire Linee guida pedagogiche comuni, pur nel pluralismo organizzativo e delle attività degli oltre 300 servizi comunali. Di creare identità, pur nella diversità. Di coinvolgere tutta la comunità educante, che vive intorno ai bambini. Di cogliere le difficoltà delle famiglie. Non sempre è facile e non si fa da soli. Per questo la rete di collaborazione con gli Atenei è strategica. Una collaborazione che nasce oltre quarant'anni fa, ma si è rinnovata, grazie agli ultimi progetti, e ha permesso formazione, accompagnamento e innovazione, che in questo speciale «MeTis» sono ricordate e raccolte. La ricerca diventa azione in città e per la città, si confronta con le contraddizioni del territorio. Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi di Milano-Bicocca hanno lavorato affiancando l'amministrazione e le unità educative, con il contributo appassionato dei singoli docenti e ricercatori.

Il risultato è un dialogo e un confronto proficuo per educatori, educatrici e responsabili dei servizi, che con il loro lavoro quotidiano sostengono davvero il sistema dei servizi educativi, la città dei più piccoli. In una organizzazione che si sviluppa in un sistema integrato, in continuità educativa tra il nido e la scuola dell'infanzia, ben prima del decreto 65/2017. Milano resta aperta all'innovazione e alla sperimentazione perché è necessario, sempre di più, supportare e coinvolgere costantemente le famiglie e il territorio, offrire spazi di apprendimento accoglienti e flessibili, rinnovare le modalità di relazione. In un tempo e in una società in continua evoluzione. Anche in momenti di incertezza e emergenza come quelli di oggi, che ci impegnano in una riorganizzazione e revisione di pensieri e di tradizioni.

Autori e curatori ringraziano Stella Rita Emanuele per la revisione dei contributi.

LA RICERCA PEDAGOGICA  
AL SERVIZIO DELL'INNOVAZIONE NEI SERVIZI EDUCATIVI  
DELLA CITTÀ DI MILANO

*di Francesca Linda Zaninelli, Silvio Premoli*

ABSTRACT

Dal 2012 a oggi, il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e il gruppo di ricerca di pedagogia dell'infanzia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca hanno progettato e gestito due progetti di ricerca-formazione di grandi dimensioni all'interno del Settore servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano. Questo numero speciale di «MeTis» mira a restituire la complessità e l'ampiezza dello sforzo della ricerca pedagogica impegnata nell'innovazione delle pratiche educative in questi anni.

PAROLE CHIAVE: servizi educativi milanesi, ricerca pedagogica, pratiche educative.

ABSTRACT

Since 2012 to date, the Research Center on Intercultural Relations of the Catholic University of the Sacred Heart of Milan, and the research group of ECEC pedagogy of the University of Milano-Bicocca have designed and managed two large research-training projects within the ECEC Services Sector of the Municipality of Milan. This special issue reconstructs the complexity and breadth of the pedagogical research effort engaged in education and care practices innovation in these years.

KEYWORDS: Educational Services in Milan, Pedagogical Research, Educational Practices.

Dal 2012 a oggi, il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, diretto dalla professoressa Milena Santerini, e il gruppo di ricerca di pedagogia dell'infanzia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, riunito intorno alla professoressa Susanna Mantovani, hanno progettato e gestito due progetti di ricerca-formazione di grandi dimensioni all'interno del Settore servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano. Si tratta dei progetti finanziati con fondi *ex lege* 285/1997 denominati "Milano Bambini" e "Didattica inclusiva e flessibili-

tà – Modello 0-6 dei servizi all’infanzia milanesi: da una didattica per pochi a una didattica per tutti”. Entrambi i progetti hanno avuto durata biennale, poi prorogata per un ulteriore anno, per un totale di sei anni, e sono stati gestiti nella forma dell’Associazione Temporanea di Scopo (ATS), con i due Atenei alternativamente nel ruolo di capofila. Nel secondo triennio hanno fatto parte dell’ATS anche sei imprese sociali e associazioni del territorio (cooperativa sociale Aldia, l’associazione CIDI, il consorzio sociale Con.Opera, la cooperativa sociale Orsa, la cooperativa sociale Pianeta Azzurro, il consorzio sociale SIS). Si è trattato chiaramente di una grande opportunità per mettere la competenza della ricerca pedagogica alla prova di concrete problematiche educative, formative, gestionali, politiche. In sostanza è stato possibile declinare in termini pratici la disciplina pedagogica dentro uno sforzo trasformativo che è connaturato all’epistemologia della disciplina stessa (Mantovani, 2003; Premoli, 2019).

Per rendere comprensibile il senso e la struttura di questi progetti e le loro ricadute, occorre ricostruire i passaggi significativi che dal 2012 a oggi si sono succeduti, mettendone in luce i livelli organizzativi, pedagogici e metodologici, a partire da alcune informazioni relative al contesto, i servizi della città di Milano.

Il Comune di Milano gestisce, per la gran parte in modo diretto, 321 servizi educativi rivolti alla fascia 0-6 anni, oltre ad aver costruito una grossa rete di servizi privati accreditati con posti in convenzione, con un investimento economico che non ha uguali in Italia. Nei servizi educativi comunali sono accolti poco meno di 32000 bambine e bambini e lavorano quasi 3300 educatrici ed educatori. Il personale di coordinamento ammonta a circa 80 unità, tra referenze dirette sui servizi e funzioni organizzative centrali. I due dispositivi progettuali hanno dedicato una specifica attenzione a 150 servizi, con attività dedicate ai singoli collegi di durata annuale o biennale. Sono inoltre state previste attività trasversali che hanno coinvolto di fatto la quasi totalità del personale educativo e la totalità delle figure di coordinamento. L’attività svolta nel corso del 2015 relativa alla costruzione delle nuove Linee di indirizzo pedagogiche per i servizi 0-6 anni ha coinvolto la totalità del personale educativo e di coordinamento.

Nel 2012 il Comune di Milano ha lanciato un’iniziativa di riflessione e ripensamento pedagogico dei servizi educativi per la prima infanzia, attraverso l’iniziativa denominata “Maggio ’12”<sup>1</sup>, che ha generato una serie di

<sup>1</sup> “Maggio ’12” è un’iniziativa nata per promuovere un dibattito culturale intorno ai temi dei servizi educativi per l’infanzia nella città di Milano, organizzata in occasione del convegno “Bambini di oggi costruttori del nostro futuro”, tenutosi l’11 e 12 maggio 2012, che ha dato il via alla costruzione di nuove Linee guida dei servizi educativi in relazione al cambiamento delle condizioni di vita dei cittadini. A tale iniziativa ha fatto

scelte di politica educativa e di investimenti attraverso l'utilizzo della leva culturale, programmatoria ed economica rappresentata dalla legge n. 285 del 28 agosto 1997, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

Ci soffermiamo brevemente su questo provvedimento normativo per mettere in luce la rilevanza per il mondo dei servizi educativi rivolti all'infanzia. Si tratta infatti di un provvedimento che ha rappresentato una svolta dal punto di vista dello sviluppo della cultura dell'infanzia nel nostro Paese, dando prospettiva e risorse alle politiche sociali ed educative, avviando servizi innovativi e logiche di sistema in precedenza inedite e introducendo un nuovo modo di guardare ai bambini. In particolare, è stata messa al centro una logica di promozione del benessere e dei diritti dei bambini e delle bambine, chiaramente ispirata alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ratificata sei anni prima dal Parlamento italiano attraverso l'approvazione della legge n. 176 del 1991.

Gli investimenti e gli obiettivi della legge assumono un significato ulteriore oggi, alla luce della questione delle povertà educative e delle disuguaglianze di opportunità educative che anima il dibattito sull'infanzia e il mondo dell'educazione e della scuola (ASViS, 2018; Save the Children, 2018, 2019).

Sono temi e questioni implicitamente iscritte nelle intenzioni di questa legge che ha sempre messo in luce la funzione cruciale che l'educazione, attraverso i suoi processi, luoghi, strumenti e soggetti svolge costruendo spazi e possibilità, dando pari opportunità di apprendimento, benessere e crescita a tutti indipendentemente dalle condizioni di partenza e dalle storie familiari (Maia, 2018).

A questi aspetti si aggiunge, nella prospettiva della legge, la scelta di mettere in atto formule e metodologie di intervento partecipate e responsabili, non estemporanee, attraverso la realizzazione di accordi di programma tra diversi soggetti, facendo del pluralismo e della integrazione gli approcci principali per gestire progetti, servizi e azioni. Una legge che nelle sue intenzioni e azioni trova eco nel d. lgs. 65/2017 laddove l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni è finalizzato al superamento delle «disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali [...], a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali e favorisce l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini» (art. 1).

seguito "Maggio '13" in occasione del successivo convegno cittadino "La città si prende cura dei suoi bambini", al fine di proseguire i lavori di promozione del dibattito culturale intorno ai temi dei servizi educativi per l'infanzia in città.

Torniamo a questo punto alle riflessioni che emergono dalle iniziative e dal convegno organizzato a Milano nel maggio 2012 e in particolare, al bando di istruttoria pubblica che ne è scaturito.

Il Comune di Milano ha pubblicato in quel periodo un bando di selezione per l'individuazione di soggetti del Terzo settore disponibili a una «collaborazione per la realizzazione di interventi innovativi e sperimentali nel settore dei servizi all'infanzia co-finanziati tramite i fondi previsti dalla legge 285/1997 e denominato “Progetto Maggio '13”».

L'amministrazione comunale ha inteso:

favorire forme istituzionalmente innovative nella gestione, sviluppo e promozione dei servizi, fondate sulla condivisione delle responsabilità, delle risorse e delle competenze fra pubblico e privato anche al fine di stabilire e consolidare la massima integrazione possibile fra i soggetti erogatori di servizi alla persona che operano sul territorio cittadino, i servizi da loro già offerti e la rilevazione dei nuovi bisogni espressi dal territorio (Comune di Milano, 2012).

È stato così possibile individuare e selezionare tra i soggetti del Terzo settore quanti, pubblici, privati senza scopo di lucro, enti del privato sociale, operando nel campo dell'educazione e istruzione, fossero «in grado di collaborare con il Comune di Milano al fine di fornire risposte alle esigenze e alla volontà di stimolare l'innovazione e la diversificazione dei modelli organizzativi e delle forme di erogazione dei servizi e degli interventi educativi, sociali e di promozione del benessere comunitario» su differenti linee di azioni individuate come urgenti per i servizi educativi: l'innovazione nei servizi, l'educazione e il teatro, la protezione dei bambini e il coordinamento dei servizi.

Come si è anticipato, l'Associazione Temporanea di Scopo (ATS) formata tra i due Atenei milanesi, si è aggiudicata una delle linee di azione, denominata “Milano Bambini” relativa all'innovazione nei servizi sulla base di una progettazione complessa imperniata su azioni e logiche progettuali strettamente orientate alla promozione dell'esercizio del diritto dei bambini e del loro sereno sviluppo, osservati e conosciuti all'interno di contesti educativi progettati in un'ottica ecologica (Bronfenbrenner, 1979). È stata così assunta la prospettiva richiesta dal bando di messa in campo di pratiche e di metodologie orientate al

rinnovamento pedagogico, metodologico e didattico dei servizi all'infanzia, favorendone l'inclusione nel territorio e la capacità di risposta alle diverse esigenze che emergono dalla realtà multiculturale della città, attraverso un percorso partecipato dal personale educativo, dai responsabili dei servizi all'infanzia, dai cittadini in generale e da esperti qualificati degli ambiti accademici e degli ambiti socioeducativi e sanitari (Comune di Milano, 2012).

Ai soggetti del Terzo settore è stato chiesto di dare forma a una collaborazione attiva e partecipata che consentisse di procedere congiuntamente verso azioni di innovazione, di implementazione di pratiche e di metodologie più rispondenti alle mutate esigenze della comunità e dei suoi nuovi tratti culturali e sociali che, da un lato, garantisca professionalità e competenze mirate a educatori e insegnanti per potersi collocare in modo più incisivo e consapevole nel processo educativo ed evolutivo dei bambini e, dall'altro, di dare vita ad azioni di ricerca e di innovazione, di trasformazione dei contesti educativi nell'ottica di un loro miglioramento, di una maggiore qualità ed equità, di garanzie di promozione dei diritti dei bambini, primo fra tutti quello all'educazione (nello specifico, l'art. 18 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza)<sup>2</sup>.

Si è così inteso raggiungere obiettivi di miglioramento e di innovazione della qualità dell'offerta educativa, collocando i servizi nella scia del cambiamento culturale e sociale che aveva iniziato a investire la città di Milano (Mantovani, 2010, 2014; Santerini, 2010) e nella prospettiva dei diritti dei bambini (Premoli, 2012), ripensando pratiche, prassi e progetti al fine di renderli inclusivi e plurali, di assumere la diversità sociale, culturale, di genere, di origini che sempre più connota una città per vocazione plurale e accogliente come Milano. Si sottolineano, inoltre, due aspetti cruciali richiesti dall'amministrazione comunale e ampiamente protagonisti della progettualità elaborata e messa in atto dai due Atenei: la valorizzazione delle esperienze e la documentazione educativa nelle sue funzioni formativa e trasformativa.

Gli obiettivi definiti dal progetto sono stati plurimi: qualificare le attività educative nei servizi nella logica del pluralismo culturale, promuovendo una visione dialogica dei bisogni e dei diritti nel rapporto scuola-istituzione-famiglie (co-costruzione educativa con i genitori e la scuola) nell'ottica della reciprocità e della compartecipazione; creare contesti di innovazione della formazione stessa, sperimentando approcci di tipo esperienziale da parte degli operatori anche al fine di pensare e organizzare i servizi come una parte del tempo e dello spazio della città, in connessione con tutti gli altri servizi e con la cittadinanza; sviluppare competenze interculturali.

Il progetto "Milano Bambini" ha avuto come focus fondamentale la definizione della specificità degli interventi educativi per la prima infanzia cittadini, individuandola in una competenza interculturale in senso lato,

<sup>2</sup> L'articolo 18 comma 3 della Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child – CRC) stabilisce che "gli Stati parti adottano ogni appropriato provvedimento per garantire ai fanciulli i cui genitori lavorano il diritto di beneficiare dei servizi e degli istituti di assistenza all'infanzia, per i quali essi abbiano i requisiti necessari".

capace di accogliere pluralità e differenze, che si costituisce come approccio socio-culturale per la prima infanzia, come argomenta Milena Santerini nel contributo che apre questo speciale di «MeTis». Una specificità innegabile della città di Milano e dei suoi servizi che discende e si fonda anche sulla storia recente che ha caratterizzato la formazione dei nidi e scuole dell'infanzia comunali milanesi che ha visto una stretta e continuata collaborazione con gli Atenei cittadini, come ricostruisce e commenta Susanna Mantovani nell'articolo a sua cura.

La competenza interculturale come approccio pluralista all'incontro tra differenze e alla costruzione di orizzonti condivisi è stata declinata esplorando diversi temi educativi, anche in ottica di ricerca. Questi temi hanno riguardato sia ambiti legati alla vita nei servizi e nelle scuole (tempo, tempi e ritmi della scuola; imparare le regole del vivere insieme; cibo, sonno, socializzazione, autonomia), la scienza e la natura quali orizzonti da assumere nel curriculum educativo (bambini all'aperto: esplorare la natura e il vivente; esplorare ed esprimersi con materiali ricchi e sostenibili), la lingua, le emozioni e l'esprimersi attraverso i nuovi linguaggi (parlare e vivere le emozioni tra bambini e adulti; linguaggi, media e tecnologie per i piccoli e gli adulti).

Il percorso di ricerca intervento, realizzato nei e con i servizi educativi e con la conduzione delle équipes delle due Università in coordinamento stretto, ha visto quale naturale conclusione l'elaborazione delle nuove Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0-6 del Comune di Milano (Comune di Milano, 2016). Le Linee sono state presentate nel corso del convegno che si è tenuto nel 2016 a Milano a cura del Comune di Milano, del Gruppo nazionale Nidi Infanzia e l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Lichene, Zaninelli, & Pagano, 2018). L'articolo a cura di Susanna Mantovani e Silvio Premoli si sofferma su questo documento, sul processo della sua realizzazione e sui nuclei e aspetti innovativi che lo connotano, consentendo di mettere a fuoco le specificità dei servizi milanesi.

Il secondo progetto, "Didattica inclusiva e flessibilità-Modello 0-6 dei servizi all'infanzia milanesi: da una didattica per pochi a una didattica per tutti", ha posto al centro la questione dell'inclusione attraverso l'approfondimento di quattro fondamentali tematiche educative, in forte connessione con le nuove Linee di indirizzo pedagogiche: la continuità, il benessere, la corresponsabilità e la documentazione. Gli articoli di Francesca Linda Zaninelli e Agnese Infantino, di Monica Amadini, Silvio Premoli e Alessia Todeschini, di Nadia Bassano e Cristina Balloi, di Michele Marangi sono dedicati a queste tematiche e al modo in cui sono state declinate nelle azioni di ricerca e formazione proposte alle educatrici e alle insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

Il progetto ha inteso, prima di tutto, connotarsi per un alto livello di partecipazione e coinvolgimento di tutti i soggetti coinvolti e ciò è evidente laddove il bando specifica che le attività vanno

ideate e co-progettate insieme alle responsabili dei servizi, realizzate nei servizi della città e documentate e messe in rete a disposizione del personale educativo, delle famiglie e della comunità. Il fine ultimo è dare concretezza, attraverso una serie di azioni, ai temi portanti indicati dal bando promuovendo la diffusione di un modello educativo 0-6 innovativo e di qualità fondato sul benessere e la compartecipazione di tutti all'educazione dei bambini e delle bambine e in grado di far fronte alla crescente complessità della realtà metropolitana promuovendo risorse e competenze dall'interno (Comune di Milano, 2012).

La denominazione scelta per il progetto dall'amministrazione comunale è significativa rispetto alla diffusione di un modello 0-6 contestualizzato e alla sua complessità (Zaninelli, 2018) ed esplicita rispetto alle questioni scelte quali temi sfondo della riflessione: da una parte, il tema dell'*inclusive education* (UNESCO, 2009) e, dall'altra, la questione, poi fattasi normativamente attuale<sup>3</sup>, dell'integrazione del sistema integrato 0-6. Il presupposto e il principio ispiratore sono espressi nel testo stesso in cui si evidenzia che affinché

il sistema educativo nella sua globalità sia inclusivo è necessario che i servizi siano in grado di sviluppare una pedagogia centrata sul singolo bambino o bambina (*child-centred pedagogy*), rispondendo in modo flessibile e differenziato alle esigenze e possibilità di ciascuno. È educazione inclusiva quella che pone la persona al centro del suo percorso e processo educativo, offrendo benefici a tutti i bambini, con o senza bisogni educativi speciali causati da disabilità o da altre circostanze, preparandoli tutti a vivere in una società plurale e pluralistica (Comune di Milano, 2012).

E le tematiche relative alla continuità e coerenza progettuale, al benessere dei bambini e dei servizi educativi, della corresponsabilità tra adulti e della documentazione sono in questo senso accessi importanti e attuali.

I temi al centro del progetto sono stati declinati nelle proposte di ricerca-formazione laboratoriale costitutive del progetto attraverso la messa in atto di esperienze di apprendimento esperienziale, di conoscenza, di discussione, di progettazione, di realizzazione di eventi, di rielaborazione – laboratori del *pensare e del fare insieme* – basate su approcci metodologici e didattici attivi e innovativi che hanno valorizzato linguaggi musicali, teatrali, tecnologici, scientifico-naturalistici.

<sup>3</sup> Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.

Si sono assunte anche le novità legislative e ci si è mossi non più all'interno di singoli servizi e di segmenti, ma in gruppi educativi di formazione allargati composti da educatrici di nido e insegnanti di scuole dell'infanzia, non individuando più singole strutture, ma creando gruppi misti per le diverse provenienze. Si è trattata di una scelta in linea con l'idea di continuità espressa nelle Linee e nell'ottica di formazione comune espressa nel sistema integrato, avendo a disposizione le figure delle responsabili dei servizi (Posizioni Organizzative) che già si muovono nell'orizzonte 0-6.

Nel corso del progetto "Didattica inclusiva" è stato anche costruito e sperimentato uno strumento di autovalutazione della qualità dei nidi e delle scuole dell'infanzia, come documentato dal contributo proposto da Giulia Pastori, Tiziana Morgandi e Donata Ripamonti, a partire da quanto emerso dai vari processi di valutazione e monitoraggio che hanno accompagnato i progetti fin dall'inizio.

Parallelamente nel corso degli anni, in particolare nel secondo triennio, è stato sviluppato un accompagnamento dedicato alla promozione delle competenze progettuali e pedagogiche delle figure di coordinamento, così strategicamente rilevante da ricevere l'attenzione dei due distinti contributi di Agnese Infantino e di Francesca Linda Zaninelli, da una parte, e di Silvio Premoli e di Pier Cesare Rivoltella, dall'altra. Il percorso riservato alle figure di responsabili è stato orientato a consolidare i ruoli di governo e di coordinamento dei servizi, sviluppando una maggiore autonomia progettuale e gestionale e la capacità di supportare pedagogicamente la riflessività degli educatori (Braga, 2010; Premoli, 2015), con specifico riferimento alla promozione nei servizi di un approccio finalizzato al lavoro educativo, connesso alle nuove Linee pedagogiche e a obiettivi e contenuti del presente progetto. La formazione specifica per le P.O. ha mirato a implementare la capacità di guidare i collegi dei servizi verso l'innovazione e il cambiamento delle progettualità e degli interventi educativi, in particolare assumendo i temi portanti individuati come bussola dell'agire educativo e individuando strategie di traduzione in pratiche efficaci e innovative degli stessi temi (Braga & Mantovani, 2019).

Entrambi i progetti hanno promosso logiche di lavoro innovative attraverso percorsi di ricerca-formazione (Josso, 1995a, 1995b; Mantovani, 1998), finalizzati all'introduzione e sperimentazione di attività inedite con i bambini e le bambine che vivono i servizi educativi milanesi. In sostanza, sono stati attivati interventi di ricerca-azione (Reason & Bradbury, 2008), applicati in contesti formativi, in cui attraverso l'utilizzo di strategie riflessive per l'esplorazione delle pratiche e delle teorie implicite si è cercato di riconoscere e valorizzare le risorse e le potenzialità esistenti; di aprire spazi di possibilità e di cambiamento nel lavoro con i bambini, con le famiglie,

con i collegi; di sperimentare e valutare le strategie di lavoro con bambini, genitori e in collegio e aggiornare le competenze.

Inoltre, gli interventi proposti sono stati ispirati alla logica dell'apprendimento esperienziale (Reggio, 2014), che si fonda sulla convinzione che l'*azione* e il *fare* siano centrali per lo sviluppo di processi di conoscenza e cambiamento situati e duraturi. Attraverso il *fare* gli adulti, come i bambini nei primi processi di conoscenza ed esplorazione del mondo, conoscono, esplorano, riconoscono i propri limiti e i limiti posti dal contesto, prendono coscienza delle proprie idee o concezioni sugli eventi in cui sono coinvolti, e imparano a trasformare le esperienze e le attitudini in acquisizioni, saperi e competenze persistenti e trasmissibili ad altri. Il *fare* consente di sperimentare, favorisce la messa in pratica delle conoscenze e dei saperi teorici, sollecita e attiva la partecipazione del singolo e del gruppo, coinvolge e consente di affrontare situazioni aperte e poco prevedibili come quelle con le quali chi lavora con i bambini piccoli e le famiglie è chiamato a misurarsi quotidianamente (Mantovani, 2003, 2014). In sostanza, nella pratica è stata privilegiata una didattica laboratoriale a tutti i livelli e con tutti gli attori coinvolti nel progetto.

I saggi raccolti in questo speciale di «Me'Tis» mirano a restituire la complessità e l'ampiezza dei progetti di ricerca intervento realizzati in questi anni, attraverso gli sguardi prospettici sovrapposti e complementari proposti dagli autori, che si soffermano di volta in volta su esperienze, ambiti di ricerca e di pratiche, tematiche, che non esauriscono l'impegno titanico di accompagnare i servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Milano ad assumere una forma sempre più riconoscibile, orientata a offrire la massima qualità ai bambini e alle bambine che li abitano.

### *Bibliografia*

- ASviS (2018). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma: ASviS-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Braga, P. (Ed.). (2010). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Bergamo: Junior.
- Braga, P. & Mantovani, S. (2019). Incrociare gli sguardi. La formazione dei coordinatori in prospettiva integrata. In F.L. Zaninelli (Ed.), *Sperimentando lo zero-sei. Ricerca e formazione a Parma* (pp. 173-193). Bergamo: Junior.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino. (Ed. or. 1979).
- Comune di Milano. (2012). *Progetto Didattica inclusiva e Flessibilità –Modello 0/6 dei servizi all'infanzia milanesi: da una didattica per pochi a una didattica per tutti*. Bando di istruttoria pubblica. Milano: Direzione Centrale Educazione e Istruzione, Settore servizi all'Infanzia, VI Piano Infanzia e Adolescenza, legge 285.

- Comune di Milano. (2016). Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6. Milano: Comune di Milano. In <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf.pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a18d1cf59da?t=1550590146349>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. In [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Josso, M.C. (1995a). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: une médiation pour la connaissance de la subjectivité. In P. Alheit (Ed.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 75-99). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Josso, M.C. (1995b). Peut-on séparer la recherche de la formation et la formation à la recherche en formation d'adultes? In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Estudo actual da investigações en formação*. Porto: Edição Afrontamento.
- Lichene, C., Pagano, M., & Zaninelli, F.L. (2018). (Eds.). *Curricolo è responsabilità. La sfida del progetto 0-6 e oltre*. XX Convegno nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, Milano, 26-28 febbraio 2016. Bergamo: Edizioni Zeroseiup.
- Maia, E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, LII(208-209), 153-171. Roma: Anicia.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, & E. Marescotti (Eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2010). Diritti e risorse dei bambini. In A. Garbarini & M.A. Nunnari (Eds.), *I diritti dei bambini e delle bambine*. XVII Convegno Nazionale Servizi Educativi Infanzia (pp. 46-51). Bergamo: Junior.
- Mantovani, S. (2014). I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. In *Bambini*, marzo, pp. 21-29.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Mondadori.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti, famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Premoli, S. (2019). University and business cooperation, opportunità per innovare la ricerca pedagogica. In S. Polenghi, G. Elia, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 79-92). Lecce: Pensa Multimedia.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Reggio, P. (2014). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. Milano: Educatt.

- Santerini, M. (Ed.). (2010). *La qualità della scuola interculturale: nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Save the Children. (2018). *Nuotare contro corrente*. Roma: Save the Children.
- Save the Children. (2019). *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019* (G. Cederna, Ed.). Roma: Save the Children.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Zaninelli, F.L. (2010). Bambini e servizi educativi: la continuità educativa zero sei. In F.L. Zaninelli (Ed.), *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 47-74). Milano: FrancoAngeli.
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei anni. Riflessioni di pedagogia*. Bergamo: Junior.

# APPROCCIO SOCIO-CULTURALE PER LA PRIMA INFANZIA

*di Milena Santerini*

## ABSTRACT

L'educazione concepisce oggi il bambino/a immerso/a in una *cultura*, anzi nelle *culture*: non più dentro un universo "mono", ma in una realtà sociale, un mondo culturale complesso, non sempre coerente. Diversi sono i modelli familiari, il modo in cui si interagisce con l'ambiente, il ceto sociale. La differenza etnica, spesso sopravvalutata, è solo una tra le tante. I servizi per l'infanzia accolgono tutti i bambini/e a partire dalle loro differenze oltre che dai diritti che li rendono "uguali". La sfida della formazione di educatrici e educatori, come dimostrano i progetti di ricerca-azione e di formazione svolti dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca in collaborazione con il Comune di Milano, risiede proprio nell'accogliere la diversità culturale senza che diventi disuguaglianza.

PAROLE CHIAVE: cultura, infanzia, servizi educativi, competenze interculturali.

## ABSTRACT

Education today conceives of the child as immersed in a *culture*, or rather *cultures*: no longer inside a "mono" universe, but a social reality, a complex cultural world that is not always coherent. Diversities include family models, ways of interacting with the environment and social class. Ethnic differences, often overrated, are only one of many. Childcare services welcome all children and take their differences as a starting point, as well as the rights that make them "equal". The challenge for educator training, as the research-action and training projects carried out by the Catholic University of the Sacred Heart in collaboration with the Municipality of Milan have shown, lies precisely in welcoming cultural diversity without turning it into inequality.

KEYWORDS: Culture, Early Childhood, Educational Services, Intercultural Competences.

Il lento ma sicuro progresso dei diritti del bambino/a degli ultimi decenni ha portato all'affermazione di un'uguaglianza affermata anche se

non sempre realizzata. Ma, accanto a questo fondamentale principio, non si deve dimenticare l'idea di una diversità da tutelare. “Bambini tutti uguali” non vuol dire bambini senza storia e senza cultura; significa, invece, che le differenze non possono mai divenire motivo di esclusione, incomprensione o trattamento ineguale. Bambini e bambine, in realtà, come sanno bene genitori e insegnanti, sono tutti diversi: sono differenti i modelli familiari da cui provengono, le relazioni con i genitori, i dati del temperamento ereditato e il modo in cui quest'ultimo interagisce con l'ambiente, le modalità sensoriali che consentono di percepire il mondo (bambini visivi/auditivi), gli stili cognitivi (analitico/globale), i tratti di personalità, fino al possesso di intelligenze multiple, come insegna Howard Gardner. In una classe ci sono maschi e femmine (una differenza “primordiale” ben più importante delle altre), piccoli e grandi, timidi e aggressivi, nativi e immigrati, socialmente abbienti o deprivati. La differenza etnica, spesso sopravvalutata, è solo una tra le tante. I servizi per l'infanzia accolgono tutti i bambini/e a partire dalle loro differenze oltre che dai diritti che li rendono “uguali”.

### 1. *Culture al plurale*

In sintesi, si riscopre oggi l'educazione di un bambino/a immerso in una *cultura*, anzi nelle *culture*: non più dentro un universo “mono”, ma in una realtà sociale, un mondo culturale complesso, non sempre coerente. È qui che i più piccoli hanno bisogno di essere accompagnati a comprendere, dialogare e interagire quotidianamente. Se la pedagogia attiva dell'800 aveva scoperto il bambino “naturale” rivalutandone la spontaneità e la soggettività rispetto alle forzature del mondo adulto, se le psicologie del 1900 avevano descritto il bambino “costruttore di conoscenza, nel pluralismo attuale scopriamo, invece, un bambino “culturale”.

Diviene, quindi, sempre più necessaria una comprensione *densa* del bambino/a dentro al suo contesto fatto di molteplici culture. Lo sguardo pedagogico arricchito dalla dimensione antropologica esplora l'intreccio natura e cultura, come nell'immagine dell'arazzo di Jerome Kagan, i cui fili bianchi e neri intrecciati rappresentano l'eredità genetica e le esperienze di vita. L'arazzo, però, si presenta grigio allo sguardo, tanto i fili sono strettamente mescolati (Kagan, 2011).

Anche le famiglie che si occupano dei bambini 0-6 vivono riferimenti culturali plurali: tanti e diversi sono gli stili educativi, le abitudini di consumo, le scelte alimentari, i ritmi di vita, i riferimenti culturali, religiosi, politici, le esigenze di conciliazione tra tempi lavorativi e tempi della vita familiare ecc.

I servizi e le scuole per l'infanzia, ancora, sono al plurale: perché sorgono in territori/quartieri molto eterogenei, hanno sviluppato specificità e progettualità differenti, perché sono gestiti da organizzazioni diverse (Comune, cooperative sociali, associazioni, enti religiosi ecc.). Oggi il personale educativo si caratterizza per visioni, formazioni, età a volte molto distanti. Per poter raccogliere le sfide educative della città è necessario comprendere la sua pluralità, le culture della vita che in essa si muovono e si intrecciano.

L'intercultura della società globale, dunque, non riguarda solo le differenze *etiche*, ma soprattutto quelle *etiche*. Culture della vita, dei valori, delle scelte e delle abitudini devono essere messe in dialogo, anche perché spesso entrano in conflitto. In molti casi si tratta di visioni dell'educazione che nascono da mondi sociali e culturali diversi, rese però "omogenee" dalla volgarizzazione dei media e delle abitudini sociali. Da un lato, quindi, si va verso l'omologazione, dall'altra si tende ad accentuare le differenze per trovare la propria identità. L'*emotivismo* contemporaneo pone in primo piano le emozioni, i sentimenti, l'espressione della creatività individuale (massificati però da TV e web); l'invasione dei consumi in quanto dimensione pervasiva della vita viene a rendere la dimensione del desiderio (spesso uguale per tutti) ancor più centrale.

D'altronde, la pedagogia tradizionale era, sotto certi aspetti, uniforme, cioè basata sulla Tradizione e sulla Ragione; nelle società attuali, invece, in mancanza di una formazione funzionale a un ruolo sociale (madri, contadini, militari), l'individuo, solo, viene formato a "diventare" (non si sa cosa) (Simard, 2004). Il credo dell'auto-realizzazione da un lato crea maggiore libertà di essere se stessi, seguire le proprie aspirazioni e realizzare i propri progetti senza vincoli, ma espone anche le nuove generazioni al rischio del narcisismo (Pietropolli Charmet, 2010). Se, da una parte, l'educazione non è più funzionale a uno specifico ruolo sociale, allo stesso tempo non ha chiarito cosa significhi formare "a diventare se stessi". Tanto più che a questo rafforzamento dell'identità soggettiva non corrisponde necessariamente una maggiore attenzione alla persona del bambino. Anzi «sotto le vesti di questo culto dell'infanzia noi abbandoniamo il bambino a se stesso nella gestione della sua difficile situazione; celebrandolo, lo ignoriamo» (Gauchet, 2009, p. 16).

Una *pedagogia nera* come forma di violenza, sottile o aperta, che si esprime in punizioni fisiche o anche solo ricatti psicologici ma comunque come condizionamento, in cui i bambini devono essere "piegati" e sottomessi per il loro bene, viene ormai quasi unanimemente condannata; tuttavia, non si può dire veramente realizzata una *pedagogia bianca* di vera cura e rispetto dei più piccoli. All'ansia di controllo subentra in molti casi l'asten-

sione e nuove forme di solitudine. Scrive Michel Serres: «come atomi senza valenza, i ragazzi sono nudi. Noi adulti non abbiamo inventato nessun nuovo legame sociale. L'impresa generalizzata del sospetto, della critica e dell'indignazione ha contribuito piuttosto a distruggerli» (2013, p. 17).

## 2. *Educazione e bambini tra spazio e tempo*

Ogni bambino, quindi, vive in un mondo culturale a diversi livelli. Ciò porta a dare maggiore attenzione alla dimensione pedagogica dello *spazio* e non solo a quella tradizionale del *tempo* (lo sviluppo umano, il ciclo di vita). Rimane un modello su questo aspetto il classico studio di Joseph Tobin del 1985, ripetuto poi vent'anni dopo, sulle differenze tra i metodi educativi in Cina, Giappone e Stati Uniti. L'interesse era rivolto a «chiarire gli aspetti culturali che caratterizzano l'educazione della prima infanzia in una determinata nazione» (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2011, p. 11). In particolare, si voleva rintracciare le pedagogie implicite, cioè le conoscenze tacite, le pratiche date per scontate dagli educatori nel trattare con i bambini e che dipendono dai tratti culturali del loro ambiente. La tesi di Tobin e collaboratori è che «è necessario pensare contemporaneamente in termini di spazio e di tempo», diventare storici, sociologi, etnografi, antropologi e «prestare attenzione ai fattori economici, politici e culturali che agiscono nel corso delle epoche e dei diversi luoghi» (p. 287).

Quando parliamo di scambi e relazioni tra le culture, dobbiamo, di conseguenza, considerare i cerchi concentrici in cui ogni persona cresce. Secondo il paradigma di riferimento dell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979) il bambino, come soggetto attivo e competente, subisce l'influenza degli ambienti e contesti in cui vive, ma è anche capace di adattarsi a essi e di modificarli.

A un livello di prossimità si cresce in una “nicchia” di sviluppo (Super & Harkness, 1986), cioè lo spazio culturalizzato più vicino in cui un bambino sviluppa competenze e capacità, attraverso l'influenza dell'ambiente fisico e sociale. Incidono, in questo senso, i metodi di puericultura (allattamento, cure, sonno) così come le rappresentazioni dello sviluppo degli adulti che li curano, e così via. La cultura, come spiega Marie-Rose Moro (2000), offre al bambino fin dai primi mesi un codice, una griglia di lettura degli eventi per far fronte agli imprevisti, ai rischi e alla paura del mondo intorno. I diversi tipi di *maternage* influenzano, anche a livello inconscio, lo sviluppo e i comportamenti dei bambini.

Basti pensare, per esempio al concetto di *attaccamento* del bambino ai *caregivers* (madre o altra figura di accudimento), considerato un “universa-

le” dello sviluppo infantile (2009, p. 208). Tuttavia, come avviene questo processo e quali effetti abbia, può essere compreso solo in chiave di differenze a seconda dei contesti sociali e culturali. Gli studi e le ricerche più recenti mostrano, ancora, che i sistemi di *parenting* (cure primarie come cibo e igiene, sistema di contatto, stimolazione con gli oggetti e comunicazione) sono universali e presenti in tutte le culture; ma allo stesso tempo possono variare molto a seconda dei contesti culturali. Nella cura dei più piccoli, ad esempio, sono stati individuati due modelli di base: uno, presente maggiormente nelle società tradizionali, finalizzato al mantenimento dell’armonia e all’integrazione dei bambini nel mondo degli adulti, è centrato sull’approccio dell’*interdipendenza*. Il modello dell’*indipendenza*, invece, tipico delle società più industrializzate, è orientato alla precoce autonomia e allo sviluppo dell’identità individuale del bambino (Rogoff, 2004).

Le sfere dei contesti di vita, poi, si allargano man mano: l’ambiente di gioco, la scuola, il territorio di riferimento, la cultura sociale, in un intreccio tra identità individuale e sociale. A questo proposito rimane ancora valida la lezione di Erikson, secondo cui «le minime particolarità dell’educazione infantile hanno un’influenza duratura e quasi sempre determinante sulla concezione del mondo di un popolo, sul suo senso del giusto e sul suo senso di identità» (1982, p. 116). Comportamenti, apprendimenti, paure e sentimenti non appartengono mai solo al singolo individuo, ma sono condivise, in modo cosciente o meno, con la storia del suo gruppo. I conflitti, l’emarginazione, il senso dell’onore, incidono sulla coscienza di una collettività. E i bambini imparano presto che il colore della pelle o la condizione economica dei genitori influiranno sul riconoscimento della sua dignità da parte degli altri.

A livello più ampio della macro-sfera vi è infine il grande mondo della cultura mediatica e dell’opinione pubblica che amplia all’infinito l’universo delle persone, non ancora esplorato a sufficienza dalla ricerca pedagogica. È ancora tutta da studiare, infatti, la dilatazione della rete dei rapporti e conoscenze creata dalla sfera dei media e soprattutto dal web. Siamo tutti immersi non solo nell’ambiente di vita più prossimo, ma anche in una macro-cultura che comprende il senso dinamico d’identità di ogni popolo e società, la sua storia e il suo passato, oggi fortemente connessa con il world wide web, la rete di grandezza mondiale connessa attraverso innumerevoli link.

### 3. *Competenze nella lettura culturale dei processi educativi*

Nel pluralismo delle culture occorre creare nuove forme di dialogo e di scambio di senso, accompagnate dall’interpretazione dei significati delle scelte, dei comportamenti, delle azioni. Va creata una faticosa ma costrut-

tiva relazione interculturale tra adulti che accompagnano i bambini, tra educatori e famiglie con i bambini e tra i bambini. La differenza culturale delle lingue e dei modi di vita di chi viene da lontano, *dall'esterno*, diventa così un'occasione di comprendere le differenze che attraversano le società al loro *interno*. Guardando “gli altri” capiamo di più noi stessi, i cambiamenti sociali, il valore che attribuiamo alle cose. Bambini e famiglie di origine immigrata, ad esempio, sono l'occasione di capire meglio la natura culturale delle nostre pratiche, oltretutto diverse le une dalle altre.

Riusciremo a capire di più se evitassimo di pensare in termini di “Zero cultura” (la negazione della differenza: “per me i bambini sono tutti uguali”), o credere al “Tutto cultura”, cioè l'enfasi su un rigido culturalismo che fa della provenienza di un bambino o di una famiglia la spiegazione di tutto. L'intercultura etnica, in realtà, con le scoperte che dobbiamo all'arrivo degli immigrati, fa da modello e dà occasione per un dialogo all'interno delle nostre società, nelle città e nei servizi, come i progetti “Milano Bambini” e “Didattica inclusiva” (2013-2018) hanno cercato di realizzare a Milano.

Riconnettere il sociale e il pedagogico nel pluralismo culturale della città significa promuovere il passaggio di nidi e scuole dell'infanzia verso una “intercultura di seconda generazione” capace di attraversare le diverse visioni culturali e i differenti modelli educativi agiti dai servizi, dalle educatrici, dalle famiglie, dal contesto sociale, per:

- promuovere una prospettiva interculturale in senso ampio non solo pensata e rivolta alle bambine e ai bambini di origine straniera;
- essere competenti nel gestire differenze e somiglianze;
- interpretare e scambiare i significati;
- elaborare iniziative e pratiche nella logica della pluralità e nel tempo e nello spazio della città;
- promuovere una visione dialogica dei bisogni e dei diritti nel rapporto scuola/istituzione/famiglie.

Nidi e scuole dell'infanzia si presentano come i migliori laboratori di relazioni educative, fondate sulla dimensione di interscambio che intercorre quotidianamente fra bambini, educatrici, genitori e responsabile (P.O.). La formazione e l'elaborazione di proposte nate dai progetti “Milano Bambini” e “Didattica inclusiva” hanno avuto come obiettivo principale rendere educatrici, responsabili, famiglie, operatori competenti nell'ascolto, lo scambio, il dialogo, la comprensione dell'universo culturale altrui, secondo uno sguardo prospettico che tiene conto del confronto e della negoziazione.

I progetti, basati sul dialogo con e tra bambini, educatrici, famiglie, ricercatori e operatori, promuovono un reale dialogo tra le persone, secondo l'approccio ermeneutico, che richiama "un di più" di sensibilità e attenzione, un cuore e una mente formati alla comprensione profonda dei significati culturali del nostro agire.

Si tratta, quindi, di:

- favorire una lettura "densa" dei bisogni di bambine e bambini e delle famiglie;
- comprendere come le educatrici interpretano le culture dei bambini e dei singoli nuclei familiari, incrementando un approccio di comprensione più profonda del contesto spaziale e temporale;
- esplorare le idee, le "visioni" di intercultura (*etnica ed etica*) nella scuola;

Più specificatamente la ricerca-azione ha incrementato:

– *competenze di carattere generale*:

- tipo di partecipazione e interesse mostrati -apertura, curiosità verso nuovi temi;
- comprensione e ascolto dei bisogni-interessi individuali dei bambini;
- capacità di graduare i compiti per età;
- capacità di accompagnare e condurre i bambini alla scoperta e all'apprendimento;
- capacità di gestire le emozioni;
- capacità di relazione con le famiglie.

– *competenze specifiche (ad esempio)*:

- capacità di distinguere aspetti soggettivi della cultura rispetto agli stereotipi;
- capacità di discernimento tra "l'universale" e il "relativo" ;
- capacità di empatia e induzione dell'empatia;
- capacità di controllare/superare i propri pregiudizi e ridurli negli altri;
- capacità di cogliere somiglianze e differenze;
- capacità di comunicazione interculturale (superare ostacoli linguistici, fraintendimenti ecc.);
- capacità di fare mappa delle pratiche di accoglienza di tipo culturale senza gerarchizzarle ma riferendole alle singole situazioni dei bambini;
- capacità di gestire conflitti.

#### 4. Nuovi modelli nei servizi per l'infanzia "sensibili alle culture"

I progetti basati sulla formazione e sulla ricerca con le educatrici hanno avuto come obiettivo e come effetto di ripensare il modello educativo dei servizi per l'infanzia di Milano nella logica della pluralità.

La *logica del pluralismo* come ossatura portante conduce a realizzare un progetto pedagogico, organizzativo e politico che ha come fulcro la complessità in cui siamo "tutti uguali, tutti diversi".

A questo scopo, occorre portare a sistema e valorizzare le numerose esperienze e sperimentazioni delle scuole, rinnovandole e organizzandole in un quadro coerente che le renda trasferibili. I progetti, infatti, non nascono come "anno zero" ma, al contrario, valorizzano le esperienze già in atto e i molteplici progetti, iniziative e sperimentazioni presenti nella città e nelle singole classi.

La prospettiva dei progetti "Milano Bambini" e "Didattica inclusiva" portano l'ottica interculturale al di fuori della presenza delle famiglie immigrate, come momento di ripensamento su tempo-scuola, regole, alimentazione, media, linguaggi, come elementi che possono diventare oggetto di scambio e confronto a partire dalle diverse visioni "culturali" messe in gioco.

La ricerca-azione di tipo qualitativo per formare educatrici e incrementare loro competenze a partire dalle situazioni esperienziali si è realizzata soprattutto nella metodologia laboratoriale. I laboratori assumono il ruolo di "campo formativo" in cui sperimentare le relazioni interculturali in atto (*con i bambini, tra bambini, con famiglie e tra famiglie*) ricavandone motivo di riflessività e di qualificazione delle competenze interculturali delle educatrici. Dalla discussione sui laboratori nascono poi occasioni di confronto con le famiglie per dialogare su diverse visioni dell'educazione, della vita ecc.

I laboratori *con i bambini* hanno avuto quindi per scopo il miglioramento della competenza *delle educatrici e delle famiglie*, nella lettura delle differenze, nella comprensione del significato delle azioni e dei comportamenti *con e dei bambini*, le dinamiche interculturali tra di loro e con i genitori. Gli strumenti di lavoro forniti sono utili per raffinare le capacità ermeneutiche di interpretazione delle relazioni educative in un contesto culturale.

Nel progetto "Milano Bambini" i laboratori su "Parlare e vivere le emozioni" hanno avuto come obiettivo l'incremento della competenza emotiva e soprattutto il tema dell'induzione dell'empatia, cioè il processo tramite cui l'adulto suscita empatia nel bambino attraverso l'attenzione congiunta verso situazioni che richiedono partecipazione emotiva e la comunicazione di emozioni "vere" (e non solo attraverso il linguaggio razionale). Da qui nasce il favorire la riflessione sull'empatia dell'educatrice stessa, quando e come la prova, perché viene ostacolata dall'altro percepi-

to come estraneo o cattivo ecc. Oppure si realizza una riflessione su come *de-costruire* i messaggi anti-empatici mandati dai genitori ai bambini.

I laboratori sul tema “Creare cittadinanza” hanno aiutato i bambini a distinguere tra obiettivi morali e convenzioni, presupponendo che i primi siano universali e “innati”, i secondi arbitrari, relativi e più facilmente modificabili (Nucci, 2002; Santerini, 2011; Turiel, 2002). Lo scopo è rendere le educatrici consapevoli che la cittadinanza, come convivenza pacifica tra diversi, non è costruita tanto sulle leggi quanto sull’adesione morale alle leggi stesse. Per favorire la convivenza non basta imporre le norme, ma suscitare lo sviluppo morale del bambino, facendo riflettere le educatrici su quali siano gli strumenti per far evolvere il senso morale (storie da discutere, esempi, scelte da fare). Si faccia riferimento, ad esempio, alla *philosophy for children* o ai metodi di Daniele Novara<sup>1</sup> o altro.

Infine il laboratorio “Parlare, leggere narrare” sceglie la narrazione come il modo più compiuto di creare integrazione psichica, cioè coerenza a livello dell’identità (Bruner, 1992). Scopo è rendere consapevoli le educatrici dell’interdipendenza e della reciprocità attraverso i racconti, arricchendo quindi l’immaginazione per comprendere (non solo spiegare, non solo conoscere) l’estraneo, lo straniero, riconducendo le differenze, senza annullarle, alla coscienza della comune condizione umana (Santerini, 2003).

Nel progetto “Didattica inclusiva” i temi centrali, oltre a *benessere* e *continuità*, sono stati *corresponsabilità* e *documentazione*.

Nel primo, educatrici e P.O. sono stati stimolati a intraprendere azioni progettuali sulla *corresponsabilità* nei servizi, sull’alleanza educativa con le famiglie e sulle capacità, competenze e atteggiamenti necessari per sostenerla. Le parole-chiave sono state quindi riconoscimento reciproco, integrazione del sapere, partecipazione, senso di appartenenza. La corresponsabilità pone al centro i valori del dialogo e della partecipazione per contrastare forme di de-responsabilizzazione, emergenza sociale ed esclusione, incoraggia il dialogo e lo sviluppo di un modello pedagogico inclusivo, porta a costruire relazioni veramente collaborative con i genitori.

Il modello di interpretazione e condivisione dei modelli culturali può quindi aiutare a rileggere e integrare i diversi stili educativi e di *parenting* delle famiglie nel pluralismo sociale delle nostre città.

La *documentazione*, inoltre, comporta la capacità di descrivere e narrare quanto avviene nel campo educativo/didattico, tenendo conto delle interferenze psicologiche che giocano in questi processi. La narrazione, attraverso strumenti come il diario, ricostruisce in modo interpretativo i fatti, connettendo dimensione biografica a autobiografica con la riflessività.

<sup>1</sup> Si faccia riferimento, ad esempio, alla *philosophy for children* o ai metodi di Daniele Novara sulla mediazione dei conflitti o altro.

Si documenta per favorire il ritorno riflessivo dell'educatore sulle proprie pratiche, per preparare e guidare il cambiamento all'interno dell'organizzazione nella prospettiva dell'innovazione. Ancora, la documentazione realizza la condivisione delle pratiche educative e didattiche dentro il servizio e per mostrarle all'esterno, favorendo la partecipazione dei genitori e dei ricercatori. Per le educatrici si pone anche la sfida della competenza tecnologica, irrinunciabile per chi sta accanto ai bambini della generazione dello smartphone, nonché della sperimentazione di nuovi format narrativi.

Sia nei progetti sui bambini "al plurale", sia sulla corresponsabilità o la documentazione, lo scopo finale riporta alla necessità di creare una sensibilità culturale nuova nelle educatrici e nelle famiglie (e quindi indirettamente anche nelle istituzioni): vivere le emozioni, creare bambini-cittadini, sviluppare capacità di dialogare con le differenze, creare corresponsabilità tra le famiglie, documentare per narrare e scambiare significati. Il pluralismo sociale e culturale del nostro tempo non può spingere a rinchiudersi nel proprio particolare, isolandosi o escludendo; al contrario, i modelli educativi dei servizi per l'infanzia diventano occasione per creare relazioni nuove tra bambini, famiglie, educatrici capaci di gestire senza paura somiglianze e differenze. La sfida dell'intercultura nei servizi per l'infanzia di Milano, e in tutto il Paese, educa non solo i bambini ma anche gli adulti alla pluralità.

### *Bibliografia*

- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Erikson, E.H. (1982). *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore.
- Gauchet, M. (2009). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Kagan, J. (2011). *La trama della vita. Come geni, cultura, tempo e destino determinano il nostro temperamento*. Torino: Bollati Boringhieri.
- LeVine, R.A., & Norma, K. (2009). L'attaccamento nella prospettiva antropologica. In R.A. LeVine & R.S. New (Eds.), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei* (pp. 205-230). Milano: Raffaello Cortina.
- Moro, M.R. (2000). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Dunod.
- Nucci, L.P. (2002). *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*. Trento: Erickson.
- Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.

- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Simard, D. (2004). *Education et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Saint Nicolas (Québec): Les Presses de l'Université Laval.
- Super, C.M., & Harkness, S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2011). *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tochon, F.V. (1997). *Eduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*. Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality. Social Development, Context, and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA FORMAZIONE NEI SERVIZI EDUCATIVI  
PER L'INFANZIA MILANESE.  
UNA STORIA DI COLLABORAZIONE  
TRA COMUNE E ATENEI CITTADINI

*di Susanna Mantovani*

ABSTRACT

Nelle pagine del contributo è ricostruita e commentata la storia che ha caratterizzato la formazione degli educatori e insegnanti dei servizi comunali milanesi. In particolare, viene ricostruita la collaborazione che si è sviluppata a partire dalla metà degli anni Settanta a oggi tra il Settore Educazione e gli Atenei cittadini, dalla esperienza del CIE (Centro Innovazione Educativa) ai più recenti progetti di ricerca formazione.

PAROLE CHIAVE: servizi educativi milanesi, formazione professionale e ricerca educativa, collaborazione Università cittadine e Comune, progetti recenti di ricerca formazione.

ABSTRACT

This contribution traces and comments the history of professional development of educators and teachers in the City of Milano, focussing on the collaboration between Municipality and local Universities and on the strong link between research and formation. It sketches the professional development process coordinated for two decades, during the years of development of ECEC in Milan, by CIE (The Center of Innovation in Education of the City) and its transformation and recurrent features in recent projects.

KEYWORDS: ECEC in Milan, Professional Development and Educational Research, Collaboration between City Universities and the Municipality, Recent Training Research Projects.

*Premessa*

I progetti che sono il tema delle riflessioni di questo numero speciale di «MeTis», *Infanzie e servizi educativi a Milano*, sono complessi, articolati, preparati con una intenzionalità specifica e condivisa tra soggetti diversi che declinano in modo nuovo benché radicato in una tradizione consoli-

data il tema dello sviluppo professionale per gli educatori e gli insegnanti delle prime età in una grande città come Milano. Progetti che intendono tenere insieme e proporre alcuni tratti comuni a tutti i servizi educativi e al tempo stesso scoprire, rispettare e promuovere la pluralità di interpretazioni dell'educazione e dei luoghi d'infanzia che caratterizzano Milano, città plurale.

Il Settore Educazione del Comune di Milano è da oltre quarant'anni impegnato in modi sempre rinnovati, ma fundamentalmente coerenti, nella formazione permanente di tutti i professionisti che operano nelle scuole e nei servizi all'infanzia: educatrici, insegnanti e figure responsabili di diverso livello.

Lo sviluppo professionale degli operatori, la formazione in servizio, è un fattore fondamentale per la qualità di tutte le organizzazioni che impegnano risorse umane. Ciò è evidente per i professionisti nella scuola e, in particolare, nella scuola dei piccoli e dei piccolissimi, luoghi che sono il primo sensore dei cambiamenti culturali in atto, dei nuovi bisogni educativi e di conoscenza che si fanno avanti e che oggi sono investiti da aspettative crescenti da parte delle famiglie e dei genitori. La formazione permanente deve attrezzare educatori e insegnanti sia per metterli nelle condizioni di promuovere lo sviluppo e gli apprendimenti dei bambini nei contesti educativi, sia per fare crescere una professionalità che sia in grado di creare contesti educativi ricchi, attivare relazioni significative tra adulti e bambini, tra bambini e tra adulti, sviluppare le capacità di interpretare le trasformazioni sociali e delle famiglie e di ascoltare e di sostenere i genitori nel loro compito in un'ottica di corresponsabilità.

Le Raccomandazioni del Consiglio europeo del maggio 2019 per L'Educazione e la Cura dell'infanzia (ECEC, *Early Childhood Education and Care*) (Consiglio dell'Unione Europea, 2019) recepiscono, sintetizzano e aggiornano i concetti del *Quality Framework* del 2014<sup>1</sup> (European Commission, 2014), sottolineando come uno dei fattori più importanti per la qualità dell'ECEC, dei servizi educativi rivolti ai bambini dalla nascita ai sei anni, sia la presenza di «professionisti ben qualificati dalla formazione iniziale e permanente necessari per adempiere al proprio ruolo» (Raccomandazione 5). Le insegnanti e le educatrici rappresentano, infatti, uno degli indicatori più significativi della qualità dell'offerta educativa e la loro professionalità è determinante per il benessere dei bambini, per il loro apprendimento e per gli esiti, anche a lungo termine, della loro esperienza nei servizi educativi e nelle scuole.

La formazione permanente nelle scuole dell'infanzia e nei nidi comunali ha, a Milano, una tradizione antica, che si è sempre rinnovata e nella

<sup>1</sup> Cfr. anche Lazzari (2016).

quale si può rintracciare uno sviluppo coerente, ancorché capace di adattarsi ai mutamenti dei contesti sociali, familiari e istituzionali che si sono succeduti negli anni: analisi dei bisogni, messa a punto di progetti rivolti in modo progressivo a tutti gli operatori affiancati da altre offerte scelte dagli individui e dai gruppi in riferimento alle loro realtà professionali specifiche; coinvolgimento delle figure direttive nella progettazione della formazione; documentazione innovativa; nesso con la ricerca, in collaborazione con le istituzioni culturali presenti sul territorio e prima di tutto con le Università.

È una storia di rete, più forte in alcuni periodi, più lasca e frammentata in altri, ma sempre presente, diversamente interpretata nel tempo, che ha visto anni ricchi e anni più opachi o di semplice resistenza, sforzi di adesione della formazione agli sviluppi politico-istituzionali del sistema, continuità di valori di fondo, quali l'inclusione di tutti i bambini e di tutte le bambine, il coinvolgimento delle famiglie e dei genitori, la cura per la dignità dei luoghi d'infanzia e l'innovazione. L'"innovazione e la regolarità" o "non episodicità"<sup>2</sup> pur nella varietà di offerta, sono tratti tipici della tradizione milanese nella formazione in servizio e sono oggi considerati dalla ricerca fattori strategici affinché la formazione sia efficace e abbia un impatto duraturo sulla professionalità e, di conseguenza, sulla qualità dell'ECEC milanese.

Sono tutti aspetti che sono stati scandagliati anche nel corso di ricerche che, come accennato, hanno individuato in Milano uno dei casi di buone pratiche italiane da indagare, come il caso del progetto "CARE" da cui sono tratte alcune delle considerazioni sopra espresse rispetto all'innovazione e a Milano<sup>3</sup>. *Innovazione e tradizione* sono tratti significativi e importanti e considerati cruciali in molti ambiti inclusa la formazione delle risorse umane (Faberger, 2003).

Nel breve contributo che segue cercherò di mettere in evidenza alcuni momenti e aspetti di un lungo percorso che ha riguardato la storia della formazione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali di Milano, realizzata in collaborazione tra il Settore Educazione del Comune di Milano e le Università milanesi.

<sup>2</sup> Relativamente al "caso" Milano si veda il Progetto europeo CARE "Curriculum and Quality Analysis and Impact review of European Early Child Education and Care", progetto a cui hanno preso parte 11 Paesi europei, coordinato da Paul Leseman (Università di Utrecht). Al gruppo di ricerca italiano, coordinato da Susanna Mantovani, insieme a Giulia Pastori, Chiara Bove, Piera Braga, Francesca Linda Zaninelli, Silvia Cescato, Tiziana Morgandi, Valentina Pagani e Gaia Banzi. In particolare, si veda Bove, Mantovani, Jensen, Karwowska-Struczyk, & Wysłowska (2016) e Pastori, Zaninelli, Bove, & Braga (2017).

<sup>3</sup> Si veda nota 2.

È la storia di un lungo percorso che mi ha vista molte volte coinvolta e sempre testimone da prospettive diverse<sup>4</sup> delle quali si possono riscontrare ancora oggi alcune tracce.

### 1. *La prima fase: il CIE*

La formazione per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia ha avuto inizio in modo sistematico nel 1975 con la collaborazione tra CIE (Centro Innovazione Educativa) e l'Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi di Milano e proseguita dal 1998 con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nata dallo sdoppiamento della prima università statale.

L'inizio ricordato, il 1975, è di poco successivo alla fondazione stessa del CIE, diretto dal sociologo dell'educazione Vincenzo Cesareo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e creato con l'obiettivo di mettere a punto interventi regolari di formazione per i dipendenti del Comune di Milano.

Il CIE fu subito dotato di una mediateca e di un laboratorio video, voluti dall'esperto di formazione, il gesuita Mario Reguzzoni, presidente dell'OPPI e figura centrale del CIE. La mediateca e il laboratorio video si dimostrarono ben presto strumento importante per le prime documentazioni e per i primi materiali formativi basati su videoregistrazione in anni in cui la formazione e la ricerca muovevano i primi passi nell'utilizzazione di supporti multimediali.

Nella metà degli anni Settanta, l'amministrazione comunale di Milano, come altre, spingeva per favorire lo sviluppo e la qualificazione delle scuole dell'infanzia comunali. Nel 1975, infatti, le scuole allora "materne" raggiunsero un numero superiore a 250 evidenziando la necessità di dare strumenti comuni di lavoro a tutte le insegnanti, di sostenerne la professionalità.

Vincenzo Cesareo, in qualità di direttore del CIE, coinvolse i docenti delle Università milanesi dalle competenze pedagogiche e psicologiche sull'infanzia riconosciute e creò un gruppo di lavoro stabile, che si rinnovò nel tempo e nei vari progetti<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> In qualità di membro del Comitato scientifico del CIE, di formatore, di ricercatore, di promotrice e corresponsabile di servizi innovativi come il "Tempo per le famiglie" nel 1985, come responsabile di progetti in anni recenti, ma anche, seppur per un breve periodo nel 1992-93, nel 1992-93, in qualità di assessore all'Educazione del Comune di Milano.

<sup>5</sup> Il primo gruppo fu composto da Cesare Scurati, pedagogista dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, da Luigi Anolli, psicologo della stessa Università, da Susanna Mantovani, pedagogista, e Fulvio Scaparro, psicologo, entrambi prima dell'Università degli Studi di Milano e successivamente dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e da Palma Bregani, psicologa dell'Università degli Studi di Milano.

Il gruppo, consapevole della necessità di disporre di formatori con competenze anche diverse e complementari, ma che condividessero obiettivi e impostazione metodologica nel compito di formazione specifica di servizi così numerosi, selezionò una quarantina di formatori da inviare nelle scuole fino ad arrivare alla copertura di tutte nell'arco di quattro anni.

La questione di una "formazione dei formatori", che permetta di attingere a risorse che condividano alcune impostazioni, conoscano il territorio e i servizi e abbiano un orientamento coerente relativamente alle finalità educative delle scuole e dei servizi all'infanzia e della formazione, è una questione difficile per qualunque committenza che debba affrontare un intervento di questa scala di grandezza. È una questione tuttora molto sentita e dibattuta e che grazie al CIE trovò in questo gruppo un'interessante ed efficace soluzione.

Da questo punto di vista, infatti, con il lavoro compiuto in quegli anni e con i progetti che si concretizzano attualmente, approfonditi nei contributi di questo numero monografico, che sempre prevedono coordinamento ed elementi formativi per i formatori, l'esperienza milanese si dà come caso esemplare e, a mio avviso, unico in Italia<sup>6</sup>.

Per molti anni, ogni lunedì mattina il gruppo di universitari condusse attività di supervisione e di coordinamento ai formatori individuati e implementò, attraverso vari strumenti, un percorso di formazione all'osservazione nei contesti educativi attraverso sia strumenti esistenti sia creati *ad hoc*. In una prima fase, la formazione all'osservazione era finalizzata a sensibilizzare l'attenzione mirata degli insegnanti verso i bambini e a creare uno sguardo comune attraverso l'analisi in gruppo con la supervisione dei formatori sui protocolli raccolti. In una seconda fase, le competenze osservative acquisite e comuni furono la base per la progettazione educativa.

Alle scuole che avevano completato il percorso formativo o alle scuole che dovevano ancora attendere l'intervento venivano offerte consulenze e laboratori per approfondire temi da loro richiesti.

Gli "sportelli" di consulenza e il format di laboratori che via via si accumulavano crearono nel tempo un centro risorse al CIE al quale le scuole potevano attingere. Già da allora, dunque, si ebbe un'anticipazione delle esperienze di formazione laboratoriale prevista nei progetti realizzati negli ultimi anni, benché allora rivolte soltanto alle figure professionali, senza il coinvolgimento di bambini e genitori.

Si è trattato di un progetto sistematico, disteso nel tempo, che ha tenuto presente le differenze delle scuole, ha creato documentazione, ha prodotto e pubblicato materiali quali filmati, testi e altre documentazio-

<sup>6</sup> Molti di questi formatori della prima ora hanno avuto in seguito una brillante carriera come ricercatori o professionisti. Ricordo, tra gli altri, Lucia Carli e Anna Rezzara.

ni; a titolo di esempio, il testo sui giochi strutturati e i materiali tuttora in circolazione (Anolli & Mantovani, 1983). Parallelamente a tali azioni formative rivolte agli insegnanti ed educatori e alle pratiche di documentazione e pubblicazione, veniva condotto un intervento di formazione per le figure di coordinamento allora esistenti e operanti nei nidi e nelle scuole, dando forma a un impianto basato strettamente sulla collaborazione tra la dirigenza comunale (la direttrice centrale e le ispettrici) e il comitato scientifico del CIE.

Al termine del progetto, mentre si incominciava a fare formazione nei nidi che, successivamente, nel 1982, passarono dal Settore servizi sociali al Settore educazione, venne condotto un esteso lavoro di valutazione della formazione. Si è trattato di un lavoro di valutazione che ha coinvolto tutto il gruppo e che ha rappresentato al contempo un percorso di ricerca e una riflessione pedagogica sulla formazione erogata, la sua qualità, i suoi esiti (CIE, 1983). Fu un'analisi complessa che mise in evidenza variabili il cui peso è oggi ben noto e che costituì a sua volta un elemento di novità. Il testo che racchiude il lavoro di valutazione, oggi non facilmente reperibile, è un condensato di temi, riflessioni ancora molto discussi e dibattuti. Ne ricordo due tra tutti: l'importanza della supervisione formativa e il ruolo cruciale delle figure di coordinamento.

È importante aver presente che in altri contesti, anche di città molto impegnate nel sostegno alle scuole dell'infanzia e ai servizi per l'infanzia, la verifica dell'impatto del massiccio intervento svolto sui professionisti non veniva richiesta dalla committenza e non era pratica consueta. I risultati indicarono con chiarezza come il ruolo del coordinatore/dirigente, regolare e di supporto/supervisione, fosse cruciale affinché la formazione avesse un impatto duraturo: un aspetto in seguito ampiamente dimostrato dalla ricerca sulla formazione.

La prima fase durò cinque anni, ma anche in anni seguenti continuò approfondendo altri temi con un parziale rinnovamento del comitato scientifico (del quale, tra gli altri entrò a far parte Riccardo Massa) e in particolare mettendo in primo piano la collaborazione nel definire il modello di coordinamento e la formazione dei diversi livelli di figure responsabili e di coordinamento. Nel tempo si estese la formazione rivolta ai nidi e si incominciò a lavorare supportando con la formazione le prime esperienze di raccordo e continuità, e i temi che riguardavano le relazioni con le famiglie.

Sistematicità, durata nel tempo, alternanza di proposte comuni e proposte a scelta, creazione di centri risorse, primi approcci laboratoriali per gli insegnanti, strumenti e documentazione multimediali, verifica e investimento nella formazione dei formatori sono tra gli elementi caratterizzanti di questa stagione, ormai lontana, che è stata in qualche modo incubatore del presente.

Soffermarsi su questo primo investimento in formazione che coinvolse in modo sistematico e continuativo le Università può essere significativo da un lato, per sottolineare come la progettazione e l'erogazione della formazione permanente abbiano spesso anticipato i tempi sia nei temi, sia negli strumenti, sia nell'impegno regolare in iniziative di ricerca azione; dall'altro, per comprendere gli antecedenti che hanno reso possibile quanto avvenuto negli ultimi anni, nei progetti che ci riguardano da vicino. Nell'intervallo tra il 1975 e il 2009, va detto, non sempre o non più fino al progetto "Milano Bambini", abbiamo assistito, pur in forme rinnovate, alla stessa ampiezza e sistematicità di intervento, anche se un filo rosso è sempre stato presente.

Nel 1989 si svolse una conferenza di servizio<sup>7</sup> che portò a ricche pubblicazioni e che fu caratterizzata da un lungo lavoro di preparazione che coinvolse tutti i nidi e le scuole per fare il punto. La conferenza di servizio vide, anche in questo caso, la collaborazione con le Università cittadine e portò alla pubblicazione di diversi volumetti sui temi trattati e discussi.

Da allora a oggi possiamo delineare un percorso caratterizzato da tradizione e innovazione che individuate a grandi linee, possono essere grossolanamente individuate:

1. 1975-1989 Radicamento della formazione permanente ed emergere del modello di coordinamento.
2. 1989-2000 Consolidamento. Gli anni dei nuovi servizi (ad esempio il "Tempo per le famiglie").
3. 2000-2010 Sviluppo e ricerca.
4. 2005-2015 e oltre. Nuovi modelli per una formazione partecipata e sostenibile. I progetti "Milano Bambini" e "Didattica inclusiva e flessibilità".

## *2. La seconda fase: dalla conferenza di servizio*

La seconda fase, che abbiamo individuato, già a partire dagli anni immediatamente precedenti la conferenza di servizio, vede molte nuove sperimentazioni sotto la spinta del tema della flessibilità. Succede, infatti, che l'organizzazione dei servizi, soprattutto quelli per i piccolissimi, non sembrava più sufficientemente a rispondere ai bisogni dei nuovi contesti familiari e della città che cambiava. Nascono così in questi anni nuovi servizi, definiti integrativi e, di conseguenza, nuovi bisogni e nuovi modelli di formazione.

<sup>7</sup> Il riferimento è alla conferenza di servizio cittadina dei servizi educativi per l'infanzia che si tenne nel 1989 e che ha rappresentato un momento di svolta culturale importante per i servizi comunali.

Nel 1998, la legge 285/1997 dà riconoscimento e risorse ai nuovi servizi nati negli anni precedenti, a Milano il primo di questi, il “Tempo per le famiglie” aperto nel 1986 (Anolli & Mantovani, 1989).

Successivamente, diviene più evidente e richiede riflessione e formazione mirata la presenza di famiglie che vengono da altri Paesi, la necessità di affinare la professionalità per coinvolgere i genitori quando ormai gli anni dello sviluppo dei servizi sono lontani e la partecipazione non ha più la spinta delle origini, come quando, negli anni Settanta, grandi numeri di genitori e di semplici cittadini partecipavano alle discussioni sui regolamenti dei servizi.

La formazione è via via meno compatta ma pur sempre ricca di molte esperienze e, oltre ai temi del lavoro con le famiglie, emergono quelli della ridefinizione degli spazi e dei tempi dei servizi, le riflessioni sul quotidiano (Caggio & Mantovani, 2004) e, in modo crescente, accompagnando le diverse fasi di riorganizzazione centrale, il tema della formazione delle figure di sistema.

Il tema della pluralità che caratterizza la città fa da sfondo, spinge a riflessioni su come adeguare i servizi e dà luogo alla partecipazione dei responsabili e degli educatori a ricerche che portano con sé una specifica intenzione formativa.

Ricordiamo, come ulteriore esempio di collaborazione con le Università, due importanti ricerche che hanno coinvolto estesamente nidi, scuole e “Tempi per le famiglie” in quegli anni e che non solo hanno avuto una ricaduta formativa dato l’impianto di ricerca azione, ma sono state seguite da interventi formativi *ad hoc*.

La prima, negli anni 1989-99, è la ricerca, finanziata dalla Fondazione Spencer, “Italian Conceptions of Community, Participation and Social Responsibility. Childhood as a Metaphor”, promossa dai ricercatori Rebecca S. New e Bruce Mallory dell’Università del New Hampshire e da Susanna Mantovani (New, Mallory, & Mantovani, 2001). La ricerca esplorava, attraverso interviste, focus e questionari, le idee e rappresentazioni di genitori, di educatori e di insegnanti sugli obiettivi dell’educazione infantile, il significato degli investimenti nei servizi e della partecipazione. Milano fu una delle quattro realtà italiane coinvolte, scelte per la qualità e l’impegno nello sviluppo dei servizi e della loro qualità, insieme a Reggio Emilia, Trento e San Miniato.

Negli anni 2002-2007, le scuole dell’infanzia di Milano furono coinvolte nella ricerca “Children Crossing Borders” (CCB), coordinata da Joseph Tobin dell’Arizona State University e, per l’unità italiana, da Susanna Mantovani<sup>8</sup>. Milano, insieme a Parigi, Berlino, Birmingham e Phoenix, è

<sup>8</sup> La ricerca “Children of immigrants in early childhood settings of five countries. A study

stata una delle città nelle quali, attraverso l'approccio di video etnografia multi-vocale (Tobin, Wu, & Davidson, 2000), vennero messi a punto e prodotti (con una forte collaborazione degli insegnanti coinvolti) filmati su una giornata tipo in scuole dell'infanzia frequentate da un'alta percentuale di bambini di famiglie immigrate. I cinque video realizzati furono in seguito presentati e discussi con genitori e insegnanti anche incrociando i filmati prodotti nei diversi Paesi. In una fase successiva della ricerca vennero coinvolte le figure di coordinamento attraverso una formazione che rinnovasse e potenziasse la loro capacità di condurre gruppi di discussioni con insegnanti e genitori in particolare su temi delicati e controversi (Tobin, 2016).

Tra il 2007 e il 2009, grazie a una convenzione con il Comune di Milano, Settore Scuola dell'infanzia, il CeSPeF<sup>9</sup> ha svolto il progetto di ricerca-azione "Stare bene insieme. Il bambino tra famiglia e scuola" (professor Luigi Pati, professoressa Paola Zini) che ha portato alla realizzazione di un percorso di formazione sulla prevenzione dell'abuso e del maltrattamento nell'ambito delle scuole comunali. Nello specifico, il progetto ha inteso promuovere nuove modalità di partecipazione tra scuola e famiglia, facendo dialogare la cultura educativa degli insegnanti con la cultura educativa delle famiglie.

Sempre in questi anni si può ricordare l'approfondimento del tema della qualità attraverso la familiarizzazione con strumenti quali la scala SVANI; in questo caso in collaborazione con l'autrice, professoressa Anna Bondioli, di un'università sempre lombarda ma non milanese, l'Università di Pavia, anticipando anche in questo caso la sperimentazione di strumenti di autovalutazione che aprono la strada al *RAV*, *Rapporto di Autovalutazione per la scuola dell'infanzia*, prodotto in anni successivi da Invalsi (Invalsi, 2016).

Prima della fase che si aprì intorno al 2012 con il progetto "Milano Bambini", che ha rappresentato un profondo rinnovamento della formazione permanente, è bene ricordare il progetto "Infanzia Insieme"

of parents and staff beliefs" o "CCB" ("Children Crossing Borders") è stata finanziata per la parte internazionale dalla Fondazione Bernard Van Leer (222.2004.039), coordinata da J.J. Tobin (Arizona State University). La sezione nazionale (MIUR 2005) è stata coordinata da Susanna Mantovani (Università degli Studi di Milano-Bicocca) con Chiara Bove, Giulia Pastori e Francesca Linda Zaninelli, e ha coinvolto l'Istituto di Scienze e Tecnologie Cognitive del CNR di Roma (coordinatore Tullia Musatti) e le Università di Firenze (coordinatore Enzo Catarsi) e Parma (coordinatore Enver Bardulla). Per approfondimento si veda: Mantovani (2007, pp. 323-339); Bove (2007, pp. 341-359); Zaninelli (2009, pp. 135-156); Zaninelli (2008, pp. 49-71).

<sup>9</sup> Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare (CeSPeF) è stato inaugurato nel 1996 presso la sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

(2009-2010) che vide anch'esso la collaborazione delle Università milanesi Cattolica del Sacro Cuore (professor Pier Cesare Rivoltella) e Bicocca (professoressa Susanna Mantovani). Il progetto si concentrò sulle figure di coordinamento, in fase di ridefinizione di ruoli e compiti e su approcci innovativi e-learning accompagnati da una familiarizzazione con le tecnologie. Il progetto vide anche percorsi di formazione rivolti a insegnanti ed educatori coinvolti nella sperimentazione delle prime sezioni primavera aggregate alle scuole dell'infanzia e avviate nel Comune di Milano.

### 3. La terza fase: “Milano Bambini” e “Didattica inclusiva e flessibilità”

“Milano Bambini” ha rappresentato una svolta sia per il reperimento delle risorse, sia per la procedura di scelta dei soggetti responsabili della formazione. Per individuare i soggetti da incaricare della formazione fu scelta la strada dei bandi pubblici ai quali le due Università milanesi hanno risposto presentandosi in collaborazione e coinvolgendo anche nel progetto “Didattica inclusiva e flessibilità” soggetti del Terzo settore.

Con il progetto “Milano Bambini”, nel 2012, è stato profondamente aggiornato l'approccio che vede oggi l'intreccio tra forme più consuete di formazione per collegio, di attività laboratoriali che hanno coinvolto bambini e genitori e un forte investimento in documentazione e valutazione.

Nel report, già menzionato, del progetto “CARE” sul caso Milano, le esperienze di “Milano Bambini”, alle quali in queste note si fa solo cenno, sono state approfondite attraverso interviste a testimoni privilegiati, responsabili e insegnanti, e mediante una ricostruzione documentale che ha consentito di individuare alcuni dei fili conduttori e delle innovazioni che si sono succedute negli anni nei progetti di formazione permanente con un notevole impegno di progettazione, monitoraggio e attenzione all'uso delle risorse. Si è trattato di un processo che permette oggi di individuare una cultura specifica nelle scuole e nei servizi all'infanzia milanesi e nelle consuetudini di approccio allo sviluppo professionale di tutti gli operatori. Si tratta in gran parte di una consuetudine di co-progettazione tra soggetti diversi che coinvolge i protagonisti delle scuole e dei servizi all'infanzia. Una collaborazione complessa, ma importante che si è espressa anche nella stesura delle *Linee pedagogiche* (Comune di Milano, 2016; Arcari, Strippoli, Bonini, & Viola, 2017, pp. 107-112).

Nel report “CARE”, Milano viene definita un contesto-chiave (*key context*) per la capacità negli anni di *anticipare l'innovazione* e di mantenerla viva e a un tempo con tratti diversificati, ma all'interno di un impianto comune per una rete molto ampia di servizi, tenendo sempre presenti temi quali

l'inclusione, i diritti dei bambini, la partecipazione delle famiglie, l'investimento sulle figure di sistema, le Posizioni Organizzative, indicate come *moltiplicatori*.

Le *Linee pedagogiche* hanno poi accompagnato il progetto successivo, "Didattica inclusiva e flessibilità" che, come già detto, ha coinvolto oltre alle due Università anche i soggetti del Terzo settore impegnati sulla realtà milanese nella gestione di servizi educativi e di formazione. "Didattica inclusiva e flessibilità" ha avuto avvio nel 2015 e si è concluso come progetto di formazione e di innovazione formativa nei servizi educativi, nidi e scuole dell'infanzia, prima dell'estate del 2019. Nel corso di questo progetto, così come del precedente, alla formazione laboratoriale rivolta ai servizi si sono affiancati percorsi di formazione rivolte alle Posizioni Organizzative e ai coordinatori di nidi in appalto, aprendo anche a spazi di riflessione sui percorsi in équipe comprendenti i formatori stessi.

Una specificità di questo ultimo progetto appena concluso è stata l'aver costituito gruppi educativi in formazione in ottica 0-6 anni: educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, riuniti sotto la responsabilità della stessa posizione organizzativa, hanno attraversato temi educativi e linguaggi in situazioni riflessive e laboratoriali, accogliendo pertanto la prospettiva educativa unitaria e integrata del d. lgs. 65/2017.

#### 4. *Per concludere*

Ripercorrendo quarant'anni di impegno nello sviluppo dei servizi all'infanzia, delle scuole e dei professionisti che ne costituiscono la struttura portante, emergono aspetti di grande interesse, di continuità, di innovazione, di creatività, di sensibilità alla sostenibilità che, pur se documentati e presentati in numerose occasioni, corredati da pubblicazioni di interesse scientifico e professionale, sono anche testimonianza di una caratteristica milanese che è quella del fare prima di tutto e poi di rendere pubblico in modo rigoroso e con sensibilità critica ciò che si fa, di fare pensando, pensando insieme, innovando, in modo plurale. Uno stile milanese che è anche di fare senza darsi troppa importanza e senza parlare troppo di sé, perché fare il meglio che si può è una cosa normale.

Questo tratto, un *understatement* raro e prezioso è, a mio avviso, un modello per i bambini, per i loro genitori, per le giovani educatrici e insegnanti che si affacciano oggi a professioni delicate, importanti, troppo spesso sotto-valutate e poco riconosciute.

Il piccolo volume pubblicato nel 1983 dal CIE dal titolo *Aggiornamento nella scuola dell'infanzia*, al quale si è fatto cenno, contiene un paragrafo inti-

tolato “Riflettere per proseguire”. La riflessione in questi anni c’è stata, ha permesso di proseguire recuperando la tradizione, sviluppando la lettura dei contesti sociali, dando vita a sperimentazioni e innovazioni importanti, anche in tempi difficili e complessi come quelli attuali.

### Bibliografia

- Anolli, L., & Mantovani, S. (1983). *Giocchi finalizzati e materiali strutturati*. Milano: FrancoAngeli.
- Anolli, L., & Mantovani, S. (1989). Oltre il nido, il tempo per le famiglie. In A. Bondioli & S. Mantovani (Eds.), *Manuale critico dell’asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Arcari, B., Strippoli, M., Bonini, E., & Viola, T. (2017). Asterischi sulle linee dei servizi all’infanzia del Comune di Milano. In C. Lichene, F.L. Zaninelli, & M.T. Pagano (Eds.), *Curricolo è responsabilità. La sfida del progetto 0-6 e oltre. Atti del XX Convegno Nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia. Milano, 26-28 febbraio 2016* (pp. 107-112). Bergamo: Zeroseiup.
- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione Interculturale*, 5(3), 341-359.
- Caggio, F., & Mantovani, S. (Eds.). (2004). *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior.
- CIE. (1983). *Aggiornamento nella scuola dell’infanzia. Esperienze di formazione in servizio*. Milano: FrancoAngeli.
- CoRE. (2011). Competence Requirements. In *ECEC. Final Report*. University of London & University of Ghent.
- Faberger, J. (2003). Schumpeter and the Revival of Evolutionary Economics: An Appraisal of the Literature. *Journal of Evolutionary Economics*, 13.
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Mantovani, S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell’infanzia in cinque Paesi. *Educazione Interculturale*, 5(3), 323-339. Trento: Erickson.
- Mantovani, S. (2010). Italy. In P. Oberjuemer, P. Schreyer, & M.J. Neuman (Eds.), *Professionals in ECEC Systems. European Profiles*. Leverkusen: Barbara Budrich Publisher.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Mondadori.
- New, R.S., Mallory, B., & Mantovani, S. (2001). Adult relations in Italian CEC. In *Innovation in Early Years*. Detroit: Wayne University, Merrill Palmer Institute.
- Pastori, G., Zaninelli, F.L., Bove, C., & Braga, P. (2017). Apprendimenti dei bambini e responsabilità degli educatori. Dati e riflessioni dal progetto europeo CARE. In C. Lichene, F.L. Zaninelli, & M.T. Pagano (Eds.), *Curricolo è responsabilità. La sfida del progetto 0-6 e oltre. Atti del XX Convegno Nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia, Milano, 26-28 febbraio 2016* (pp. 87-106). Bergamo: Zeroseiup.
- Tobin, J. (Ed.). (2016). *Preschool and Immigrants in Five countries*. Londra-Parigi: Peter Lang.

- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D.H. (2000). *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 1989).
- Zaninelli, F.L. (2009). Servizi educativi e famiglie migranti. In A. Fortunati & G. Tognetti (Eds.), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (pp. 135-156). Bergamo: Junior.
- Zaninelli, F.L. (2008). Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(2), 49-71. Firenze: Firenze University Press.

### *Sitografia*

- Bove, C., Mantovani, S., Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (2016). *CARE. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*. In [https://pure.au.dk/portal/files/104055911/D3.3\\_final\\_submission\\_12.10.16\\_compressed.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/104055911/D3.3_final_submission_12.10.16_compressed.pdf)
- Comune di Milano. (2016). <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf.pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a18d1cf59da?t=1550590146349>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2009). *Raccomandazione del Consiglio del 22 Maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. In [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- European Commission. (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care Under the Auspices of the European Commission*. In [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- [https://www.unicatt.it/cattolicaperlascuola/scuola-CESPEF\\_pratiche\\_partecipazione.pdf](https://www.unicatt.it/cattolicaperlascuola/scuola-CESPEF_pratiche_partecipazione.pdf)
- Invalsi. (2016). [https://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav\\_Infanzia.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf)

LE NUOVE LINEE DI ORIENTAMENTO PEDAGOGICHE  
PER I SERVIZI EDUCATIVI 0-6 ANNI  
DEL COMUNE DI MILANO:  
SIGNIFICATI, PROCESSO ELABORATIVO  
E PRINCIPI FONDAMENTALI

*di Susanna Mantovani, Silvio Premoli*

ABSTRACT

Il contributo presenta le Linee di orientamento pedagogiche per i servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano, evidenziandone il significato e le funzioni previste fin dalla determina dirigenziale che attribuì l'incarico di supportarne l'elaborazione all'Università Cattolica del Sacro Cuore e all'Università degli Studi di Milano-Bicocca; ripercorrendone il processo elaborativo, caratterizzato dal coinvolgimento di tutti i professionisti dell'educazione in servizio all'interno del Settore servizi all'infanzia e dalla supervisione delle Università milanesi; presentando i principi fondativi che ispirano e orientano il documento. Le Linee pedagogiche rappresentano una tappa fondamentale nel percorso, in equilibrio tra valorizzazione della storia e della tradizione e introduzione di innovazioni pedagogiche, ispirate dalla letteratura e dalle buone pratiche a livello nazionale e internazionale, di definizione della specificità dei servizi educativi per la prima infanzia della città di Milano.

PAROLE CHIAVE: prima infanzia, Linee pedagogiche, diritti dei bambini, pluralismo, innovazione pedagogica.

ABSTRACT

This contribution introduces the Pedagogical Guidelines of the Municipal Educational Services for children between zero-six years in the city of Milano as foreseen by an official resolution of the Educational Sector of the city, which charged the Catholic University of the Sacred Heart of Milan and the University of Milano-Bicocca to support and supervise the process of elaboration. In the contribution the authors highlight the meaning and functions of the Guidelines, illustrate the participatory character of the process involving all professionals engaged in the ECEC Services and presents the founding principles that inspire and guide the document. The Pedagogical Guidelines are proposed as an "open document" and are founded on the history and tradition of the City and at the same time aim to introduce pedagogical innovation. They represent a fundamental step for a new and balanced educational approach. They are inspired both by current research and literature and by good and original practices, rooted in the City of Milano and its long lasting experience and engagement in ECEC.

KEYWORDS: Early Childhood, Pedagogical Guidelines, Rights of the Child, Pluralism, Pedagogical Innovation.

### 1. *Significato e funzioni delle Linee pedagogiche*

Con la determina dirigenziale n. 749/2014 (23 dicembre 2014) della direzione centrale Educazione e Istruzione, Settore servizi all'infanzia del Comune di Milano viene approvata la proroga al 31 dicembre 2015, con conseguente rifinanziamento, del progetto "Milano Bambini" nell'ambito dell'attuazione del Quinto Piano Infanzia e Adolescenza della Città di Milano. Premesso che il progetto "Milano Bambini" aveva come obiettivo «sviluppare un sistema educativo per migliorare la vita delle persone della comunità di Milano, difendere e promuovere i diritti e le potenzialità dei bambini e delle bambine e lavorare per la definizione e la realizzazione delle caratteristiche identitarie dell'infanzia nella città multiculturale»<sup>1</sup>, l'incarico affidato con la proroga è volto a definire l'identità pedagogica dei servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Milano. Tale determina rappresenta un raro esempio di documento amministrativo con elevata sensibilità pedagogica, frutto del lavoro comune sviluppato nel corso degli anni tra Ente locale e Atenei milanesi.

In linea di continuità con il processo di coinvolgimento che ha avuto inizio con gli incontri nella città in preparazione alle iniziative del "Maggio '12"<sup>2</sup>, nel corso dell'anno 2014 il gruppo di lavoro, condotto da Maurizia Pagano e composto da Posizioni Organizzative (coordinatori pedagogici) ed educatrici, ha prodotto un documento programmatico, preparatorio delle Linee di indirizzo pedagogiche per i servizi educativi 0-6 anni. Si tratta di una prima riflessione collegiale e partecipata, che si interroga su modelli e pratiche attuali, orientata ad «assumere coerenza interna, chiarezza della cornice organizzativa, scelte strategiche per i prossimi anni»<sup>3</sup>.

Il Comune attribuisce quindi all'ATI costituita da Università Cattolica del Sacro Cuore e dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca l'incarico

<sup>1</sup> Primo paragrafo della determina dirigenziale n.749/2014 (23 dicembre 2014), direzione centrale Educazione e Istruzione, Settore servizi all'infanzia, Comune di Milano.

<sup>2</sup> "Maggio '12" è l'iniziativa, promossa dal Comune di Milano, per promuovere un dibattito culturale intorno ai temi dei servizi educativi per l'infanzia nella città di Milano, da cui si è originato il processo di innovazione pedagogica che ha caratterizzato i sette anni successivi.

<sup>3</sup> Comunicazione ufficiale della Direzione Centrale Educazione e Istruzione, Settore servizi all'infanzia, Comune di Milano, inviata in data 23 dicembre 2014 all'Università Cattolica del Sacro Cuore e dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, p. 2.

di «elaborare, in accordo e collaborazione con la direzione servizi educativi Prima Infanzia, le Linee pedagogiche 0-6 per i nidi e le scuole dell'infanzia, in ottemperanza con il piano obiettivi della direzione». Tra le principali condizioni poste dalla determina dirigenziale spicca la necessità del coinvolgimento e del confronto con educatori e responsabili.

La complessità e pluralità sociale e culturale del contesto cittadino, la vocazione antica ad accogliere il nuovo, a connettere e a fare rete, la pluralità organizzativa dei servizi per l'infanzia fanno di Milano una città in grado di essere laboratorio, cantiere e risorsa per l'intero Paese nella realizzazione del “sistema integrato 0-6 anni”.

Fin dall'inizio appare chiaro che il processo deve essere centrato su un doppio binario che preveda al contempo l'integrazione di tendenze emergenti a livello nazionale e internazionale, da una parte, e la valorizzazione dell'identità dei servizi della città, dall'altra. In questo senso, l'incarico si qualifica come naturale sviluppo del lavoro di ricerca formazione realizzato dal progetto “Milano Bambini”, finalizzato a mettere a fuoco le specificità del modello milanese di progettazione e gestione dei servizi educativi 0-6.

Contemporaneamente il lavoro richiede di aprire un dialogo con riferimenti fondamentali quali ad esempio, i contributi del *Transatlantic Forum for Inclusive Early Years* (cfr. Peeters & Vandekerckhove, 2015); il *Quality Framework* (European Commission, 2014), i *Key data on ECEC in Europe* (Eurydice, 2019), il dibattito sollevato dall'approvazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, e soprattutto dal decreto legislativo n. 65 (cfr. Briceag, 2019).

La determina ha quindi stabilito che le Linee pedagogiche sarebbero state elaborate dal gruppo di lavoro individuato dai due Atenei e diretto dalle professoresse Milena Santerini e Susanna Mantovani, assumendo i seguenti riferimenti:

- gli orientamenti emergenti nell'ambito della ricerca e delle *best practices* nazionali e internazionali;
- il documento programmatico, elaborato dalla direzione con modalità partecipativa nel corso del 2014;
- gli esiti delle sperimentazioni e dei progetti più significativi emersi nelle ultime decadi nei servizi per la prima infanzia del Comune di Milano, a partire dal progetto “Milano Bambini”.

Il processo prevede occasioni di raccordo e condivisione tra Università e direzione e momenti di confronto e partecipazione con educatori e P.O.

Emerge una scelta fondante: la costruzione delle Linee pedagogiche deve avvenire attraverso un processo partecipato.

La direzione si è impegnata a favorire l'implementazione delle nuove Linee pedagogiche come priorità per il quinquennio 2016-2021 e ha identificato, quindi, tale implementazione quale obiettivo prioritario dei percorsi formativi che promuoverà e sosterrà negli anni a venire.

In questo processo di sviluppo appare necessario integrare istanze di innovazione e valorizzazione delle identità, patrimonio del passato e apertura verso il futuro, specificità locali e cornici globali e internazionali.

In particolare, come indicato poco sopra, la terza area di riferimenti stabiliti dalla determina evidenzia l'importanza di stabilire una linea di continuità con il lavoro svolto nei decenni precedenti. Come emerge nell'articolo di cui è autrice Susanna Mantovani in questo stesso numero speciale della rivista «MeTis», nei circa quarant'anni in cui si dipana la storia della collaborazione tra il Comune di Milano e le Università milanesi sono state elaborate riflessioni e progetti, ma non sono mai esistite prima del 2016 delle vere e proprie Linee di orientamento pedagogiche. Invero vennero redatte da Cesare Scurati delle indicazioni pedagogiche nell'ambito del Centro innovazione educativa che operò per molti anni per la formazione degli operatori del Comune di Milano, le quali, però, non videro la partecipazione della base, cioè di educatori, educatrici e responsabili. Nel corso degli anni affiorano alcuni elementi ricorrenti che presentano caratteristiche ricorsive rispetto agli ultimi anni del lavoro formativo e consulenziale, svolto dalle Università: i progetti realizzati progressivamente coinvolgono un numero sempre maggiore di servizi educativi; le indicazioni costruite emergono dall'incontro di scelte apicali della direzione e di elementi emersi dalla base; il processo di disseminazione di ogni indicazione elaborata avviene in modo graduale in tutti i servizi, con tempi inevitabilmente lunghi, viste le dimensioni del sistema dei servizi educativi comunali.

## *2. Il processo per l'elaborazione delle nuove Linee di orientamento pedagogiche del Comune di Milano*

La costruzione delle Linee pedagogiche, come si è detto, ha preso le mosse prima che tale incarico fosse affidato alle due Università milanesi, attraverso un complesso e decisamente ampio lavoro di coinvolgimento di tutti i professionisti dell'educazione operanti all'interno dei servizi per la prima infanzia del Comune (si sta parlando in quel momento storico di quasi 4.000 professionisti). Si è così pervenuti all'elaborazione di un corposo documento programmatico, frutto di un processo partito da una

base partecipativa enorme per pervenire inevitabilmente a una versione finale curata da un gruppo più limitato. Nel momento, poi, in cui l'incarico è stato affidato, è avvenuto un confronto a più riprese tra le Università e la direzione, da cui sono emerse quattro prospettive fondamentali per pervenire in modo efficace a un risultato significativo.

La prima prospettiva prevede di *contestualizzare*, cioè di includere in un orizzonte locale fortemente connotato il lavoro. Occorre avviare il processo a partire da domande come: quali sono e come si caratterizzano i servizi educativi milanesi? Qual è la specificità di Milano? Chi sono bambine e bambini che abitano i servizi di Milano? Chi sono le loro famiglie? Chi sono le educatrici dei servizi per l'infanzia di Milano? Quale è il valore aggiunto dei servizi educativi milanesi?

La seconda prospettiva afferisce all'idea di *semplificare*, di concentrarsi sull'essenziale, individuando le idee portanti, esprimendole in modo chiaro e forte, al fine di indicare le priorità nella complessità. Si è in sostanza scelto di costruire un documento basato su pochi e ben strutturati nuclei.

La terza prospettiva richiama l'esigenza irrinunciabile di *comunicare* in modo consapevole e mirato con tutta la città e con tutti gli interlocutori, evitando di concentrarsi esclusivamente sugli addetti ai lavori.

La quarta prospettiva consiste nell'*offrire una visione integrata*. Di fronte a un documento programmatico sostanzialmente diviso in due parti (le scuole dell'infanzia e i nidi), nella direzione emergente anche a livello normativo della continuità 0-6 anni nei servizi per la prima infanzia, è parso assolutamente necessario elaborare un documento unico e unitario.

Sulla base di queste prospettive, il gruppo di ricerca ha scritto a più mani una prima bozza delle Linee, a partire dal documento programmatico e dagli altri riferimenti previsti dalla determina, cioè gli orientamenti emergenti nell'ambito della ricerca a livello nazionale e internazionale e gli esiti delle sperimentazioni e dei progetti più significativi emersi nelle ultime decadi nei servizi per la prima infanzia del Comune di Milano, primo fra tutti il progetto "Milano Bambini". Come si può intuire, ciò ha richiesto, da un lato, un'analisi della letteratura nazionale e internazionale e, dall'altro, una ricerca documentale su progetti e percorsi formativi realizzati nell'ambito del settore dei servizi educativi per la prima infanzia a partire dai primi anni Ottanta.

La bozza in questione è stata presentata alla direzione e a un gruppo di professionisti interni (responsabili ed educatrici), cui è stato affidato il compito di elaborare una versione del documento che potesse essere sentita maggiormente "propria" da parte del personale.

La nuova versione del documento è stata al centro di una nuova fase di confronto tra Università e gruppo di professionisti interni per pervenire a una versione soddisfacente e adeguata alle finalità previste.

Di fatto, si è venuto a creare un gruppo misto che ha lavorato alla definizione della versione finale delle Linee attualmente disponibile online sul sito del Comune di Milano (Comune di Milano, 2016).

Il lavoro di elaborazione delle Linee pedagogiche ha avuto una durata di circa un anno nello svolgimento delle sue diverse fasi. Si è trattato di un processo complesso, faticoso, a volte conflittuale, che ha però consentito di pervenire a un risultato estremamente interessante e significativo, unico nel suo genere in Italia e in Europa per la dimensione quantitativa del sistema dei servizi educativi della Città di Milano e per l'elevato numero di professionisti coinvolti nelle varie fasi della stesura delle Linee<sup>4</sup>.

### *3. Dai primi orientamenti e interrogativi per l'elaborazione delle Linee di indirizzo ai quattro principi fondamentali: diritti dei bambini, pluralismo, benessere e continuità*

Le riflessioni del gruppo di ricerca hanno generato nella prima fase elaborativa alcuni orientamenti e alcuni interrogativi che hanno guidato la stesura delle Linee di indirizzo, per poi giungere, all'interno del processo partecipato descritto in precedenza, all'identificazione di quattro principi fondamentali: diritti dei bambini, pluralismo, benessere e continuità.

#### *3.1 Milano plurale*

Milano è certamente «per storia e carattere una città plurale, inclusiva, capace di conciliare attitudini diverse. Mai riducibile a una sola delle sue molte facce. Era così un tempo, è così oggi» (Bigatti, 2016, pp. 302-303). È una città che si caratterizza per essere luogo di opportunità nel segno dell'impegno e dell'operosità e di conseguenza è propensa all'accoglienza di chi sceglie Milano per vivere e lavorare. Anche le famiglie che accedono ai servizi 0-6 sono plurali: tante e diverse le provenienze, tanti e diversi gli stili genitoriali ed educativi, gli stili di consumo, le scelte alimentari, i ritmi di vita, i riferimenti culturali, religiosi, politici, ecc.

Il progetto “Milano Bambini” ha esplorato per due anni alcuni temi pedagogici specifici (pluralismo e regole, pluralismo e cittadinanza, pluralismo ed emozioni, pluralismo e narrazione, pluralismo e accoglienza,

<sup>4</sup> Il gruppo misto di ricercatori delle due Università e professionisti del Comune di Milano che hanno gestito l'elaborazione delle Linee pedagogiche era composto da: Beatrice Arcari, Elisa Bonini, Federico Bordogna, Roberta D'Alessandro, Elisabetta Dodi, Gioacchina Giaramita, Agnese Infantino, Vittoria Malvestiti, Susanna Mantovani, Maurizia Pagano, Silvio Premoli, Milena Santerini, Nicoletta Scacchetti, Caterina Selmi, Concetta Simonetti Di Nisio, Laura Stefanello, Michelina Strippoli, Tiziana Viola, Francesca Linda Zaninelli.

strategie per ripensare la relazione con i genitori, esperienze ed esplorazioni di materiali, pratiche innovative nell'accoglienza e nell'ambientamento). Sono emerse ipotesi pedagogiche e strategie educative per ripensare l'agire educativo dei servizi educativi 0-6 in un contesto di pluralismo culturale. Ma soprattutto si è scelto di adottare come specificità milanese fondamentale proprio la disponibilità all'accoglienza delle pluralità sia per quanto riguarda la città nel suo insieme sia per quanto riguarda i servizi educativi in particolare. I servizi 0-6 a Milano sono plurali perché sono collocati in territori e quartieri molto eterogenei; perché hanno sviluppato specificità e progettualità differenti; perché il personale educativo si caratterizza per visioni, formazioni, età molto differenti. Anche le bambine e i bambini che vivono i servizi educativi sono tutti diversi: diverse modalità sensoriali che consentono di percepire il mondo; diversi stili cognitivi; diversi tratti di personalità; intelligenze multiple. La differenza etnica è una tra le tante. Nidi e scuole di qualità accolgono tutti i bambini le bambine a partire dalle differenze. L'orientamento all'inclusione non vuol dire considerare i bambini tutti uguali, senza storia e senza cultura, ma che le differenze non divengono motivo di esclusione, incomprensione o trattamento ineguale (Santerini, 2017).

### *3.2 Ripartire dal bambino e dal suo mondo*

Chi sono e come sono le bambine e i bambini milanesi? Certamente, ci sono dei tratti specifici relativi all'età (bambina/o 0-6 anni), ma quali esperienze caratterizzano le biografie di bambine e bambini a Milano? Si segnala una forte eterogeneità di esperienze in un contesto marcato dal pluralismo culturale (non solo inteso come pluralismo di etnie); un significativo divario di esperienze (bambine e bambini che accedono a tante e diverse esperienze extrascolastiche; bambine e bambini con una scarsa gamma di opportunità educative; bambine e bambini precocemente adultizzati; bambine e bambini "infantilizzati"); una fatica degli adulti, genitori ed educatori, a elaborare e a incontrarsi in uno sguardo condiviso sull'infanzia e sui percorsi di crescita di bambine e bambini.

Nel cercare di individuare una cornice teorica di riferimento per le nuove Linee guida dei servizi educativi della prima infanzia milanesi, ci è sembrato proficuo fare riferimento all'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979).

Secondo la prospettiva ecologica, il bambino, fin dalla nascita, è un soggetto attivo, competente, non determinato né influenzato in modo unidirezionale dalle relazioni più prossime e dagli ambienti e contesti in cui vive, ma capace di adattarsi a essi e di modificarli.

Facendo riferimento alla prospettiva ecologica, in che modo prende forma la proposta educativa dei nidi e delle scuole dell'infanzia? Quali dimensioni sistemiche vanno esplorate e valorizzate nella progettazione dei servizi educativi? E quali interconnessioni esistono tra queste dimensioni?

La progettazione dei servizi per la prima infanzia va ripensata in chiave ecologica a partire dall'ascolto del bambino e dalla comprensione del suo mondo, ponendo attenzione ai bisogni del bambino, alle figure che del bambino si prendono cura (i genitori, la famiglia allargata, le tate e le baby-sitter) e ai diversi contesti di vita in cui il bambino vive (scuola, quartiere, ambiti di attività extrascolastica, ecc.). Appare, allora, improcrastinabile segnare un passaggio dall'enfasi sull'osservazione a un nuovo paradigma orientato a integrare l'osservazione con l'ascolto e la comprensione del bambino, soggetto pienamente dotato di *agency* (Corsaro, 2004) per ridisegnare i servizi educativi. Dagli studi della sociologia dell'infanzia emerge una rappresentazione del bambino come cittadino titolare di diritti, attore sociale con una propria visione del mondo e soggetto che possiede una propria e specifica capacità di agire (Jans, 2004). Proprio poiché i bambini hanno dei diritti è necessario che possano esprimere quello che pensano su di essi e sulle modalità di renderli concreti nella loro vita quotidiana. In questo senso la partecipazione e il coinvolgimento dei bambini è orientato alla costruzione del loro ambiente di vita (Belotti, 2010; Ronfani, 2003). È, allora, fondamentale partire, nella definizione progettuale di ogni aspetto che caratterizza la realtà e le pratiche dei servizi, dal punto di vista del bambino (in termini generali, nel momento in cui si ripensa all'impostazione di tutti i servizi educativi; in termini concreti, nel momento in cui si progettano le attività per un gruppo specifico di bambini o si definisce l'organizzazione di tempi e spazi). In sostanza, il bambino deve essere ascoltato ed è necessario ripartire da un'ermeneutica del bambino in relazione a ogni specifico aspetto del lavoro educativo e della sua organizzazione (tempi, spazi, materiali, regole e cittadinanza, emozioni, ecc.).

### 3.3 *Le mamme e i papà che interagiscono con i servizi per l'infanzia di Milano*

Soffermarsi sui temi della famiglia e della genitorialità porta con sé il rischio di far prevalere uno sguardo "idealizzato" sulla famiglia, su come dovrebbe essere la famiglia e la relazione con essa, su come dovrebbero essere i genitori (cfr. Formenti, 2012). La relazione con le famiglie è oggi il nodo critico, il problema che attraversa tutti i servizi per l'infanzia.

Quali letture, quali analisi, quali riflessioni i servizi oggi fanno di questa relazione difficile? Chi sono le famiglie che attraversano oggi i servizi, quali problemi portano, quali fatiche, quali risorse? Forse, riuscire a descrivere

in modo articolato e denso le famiglie che si incontrano e la relazione, che si riesce o non si riesce a costruire, potrebbe aiutare a uscire da una visione idealizzata, ma poco utile. Parole come partecipazione, corresponsabilità, condivisione, alleanza, oggi che problemi pongono?

Le famiglie si rivolgono ai servizi per la prima infanzia ponendo richieste che non vanno solo nella direzione della conciliazione tra tempi di cura e tempi di lavoro, ma cercano anche uno spazio di incontro, occasioni di confronto e un sostegno allo sviluppo della propria funzione genitoriale.

Accogliere le sfide poste dalle famiglie odierne pone pertanto le figure professionali che lavorano nei servizi e nella scuola dinanzi all'importanza di saper fare i conti con nuove forme di genitorialità, ma anche con nuovi significati dell'essere genitori e con inedite fragilità educative. Ciò implica, ad esempio, una curvatura intenzionale dei servizi per la prima infanzia verso un lavoro di sostegno e accompagnamento alla famiglia, in una logica di corresponsabilità e di condivisione del compito educativo (Premoli & Amadini, 2019, p. 354).

### 3.4 *Diritti dei bambini*

I servizi educativi per la prima infanzia in Europa sono caratterizzati in modo crescente da orientamenti, prospettive e approcci emergenti, che ricorrono nei diversi contesti nazionali, sulla spinta in particolare dell'influenza della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza delle Nazioni Unite (CRC: Convention on the Rights of the Child) del 1989 e delle politiche di sostegno all'integrazione promosse prima dalla Comunità Europea e poi dall'Unione Europea (Premoli, 2012).

In particolare, si fa riferimento all'affermazione di un'attenzione educativa e pedagogica all'integralità del bambino *the whole child* (Beckley, 2012); all'emersione di paradigmi antideterministici come la resilienza (cfr. Savio, 2019); alla valorizzazione dei punti di forza e la ricerca della bellezza (Prandin, 2012); all'ascolto del punto di vista dei bambini e delle bambine e alla promozione della loro partecipazione (Pramling Samuelsson, 2010); alla sensibilità culturale e all'approccio interculturale (Santerini, 2017; Mantovani, Pascal, Preissing, & Tobin, 2016; Edwards, 2003); alla crescente attenzione a rendere gli interventi socioeducativi oggetto di ricerca e di valutazione al fine di migliorarne qualità ed efficacia (European Commission, 2014); alla risoluzione della contrapposizione tra diritti del bambino e diritti degli adulti, siano essi genitori o educatori (Premoli, 2012); al coinvolgimento delle famiglie nell'azione educativa dei servizi, in una logica di partecipazione e di alleanza educativa (Premoli & Amadini, 2019); all'apertura al territorio; alla concertazione con gli altri servizi (*wrap-around services*)

e alla composizione degli sguardi professionali e disciplinari (Formenti, 2012); alla costruzione di strategie che favoriscano la continuità tra i diversi ordini scolastici (Mantovani, 2010b).

Il cuore pulsante di questa trasformazione lenta ma radicale è costituito dall'adozione di una prospettiva e di un approccio basati sui diritti dei bambini, in particolare su quelli sanciti dalla CRC, i cui articoli possono anche essere tradotti in obiettivi di politica sociale, di intervento pedagogico e socioeducativo e possono costituire un codice etico per gli operatori sociali (Reading et al., 2009). La centralità della CRC quale punto focale delle politiche e degli interventi per bambini e famiglie sintetizza la scelta di prendere le mosse da una dimensione planetaria, che è lo scenario in cui tutti oggi si muovono, e dal valore delle persone e di ogni singola persona nello specifico. Infatti, la Convenzione «valorizza contemporaneamente un orizzonte globale in merito ai diritti dei bambini e la soggettività di ciascun bambino e bambina nel rispetto del loro mondo vitale, fatto di relazioni e culture» (Premoli, 2014, p. 254).

A partire da questi presupposti appaiono evidenti i motivi della scelta che hanno convinto a fondare le Linee pedagogiche milanesi proprio sui diritti dei bambini e delle bambine, che informano e si costituiscono quale bussola e filo conduttore, riconosciuti e promossi nei servizi educativi, che rappresentano per i bambini la prima esperienza di cittadinanza attiva.

Le Linee pedagogiche

rappresentano un atto di impegno a garantire servizi educativi caratterizzati da una qualità omogenea in tutta la città, nel rispetto delle diversità dei singoli contesti sociali e culturali e delle diversità di cui ciascun bambino è portatore. In questo senso, promuovere i diritti di tutti i bambini nei servizi educativi del Comune di Milano significa progettare e agire ogni intervento nel migliore interesse dei bambini e delle bambine (Premoli & Amadini, 2019, pp. 350-351).

### *3.5 Identità, Pluralismo, Culture*

L'importanza del pluralismo come carattere specifico della proposta educativa dei servizi 0-6 anni del Comune di Milano è stata ampiamente argomentata poco sopra. Tradurre in proposta educativa tale principio significa orientarsi in una direzione inclusiva e adottare una prospettiva interculturale in senso ampio. Diviene così possibile accogliere prospettive culturali diverse, aprendo un dialogo tra famiglie, personale educativo, istituzioni e città per rilanciare una riflessione che, partendo dalle pratiche e dalle esperienze, sappia far emergere la logica culturale, l'idea che guida la nostra strutturazione dei tempi, del cibo, dei ruoli maschili e femminili,

dei giochi, dell'uso e consumo dei nostri servizi e delle nostre città. Infine, significa valorizzare le storie e le culture di cui i bambini e le famiglie sono portatori aprendo nuove negoziazioni (Mantovani, Pascal, Preissing, & Tobin, 2016).

L'educazione interculturale in senso lato non può e non deve essere delegata a personale esperto e specializzato (pur nell'importanza in molti casi di attività di mediazione), ma è uno stile educativo diffuso che caratterizza i servizi nel loro modo di essere organizzati, nelle loro forme di accoglienza, nelle loro strategie informative, negli stili relazionali e comunicativi, nella scelta dei materiali didattici. È necessaria una rinegoziazione consapevole tra educatrici e genitori, sul senso e sul valore delle pratiche di cura, fondandosi sulla grande tradizione milanese ma aprendosi contemporaneamente e con coraggio al nuovo affinché i servizi per l'infanzia mantengano e riconquistino il ruolo propulsivo e innovativo che ne caratterizza la cultura e la storia.

Riconnettere il sociale e il pedagogico nel pluralismo culturale della nostra città significa promuovere il passaggio di nidi e scuole dell'infanzia verso una intercultura di seconda generazione (Santerini, 2017) capace di attraversare le diverse visioni culturali e i differenti modelli educativi agiti dai servizi, dalle educatrici, dalle famiglie, dal contesto sociale, per:

- promuovere una prospettiva interculturale non solo pensata e rivolta alle bambine e ai bambini di origine straniera;
- generare competenza nel gestire differenze e somiglianze;
- interpretare e scambiare i significati;
- elaborare iniziative e pratiche nella logica della pluralità e nel tempo e nello spazio della città;
- promuovere una visione dialogica dei bisogni e dei diritti nel rapporto scuola/istituzione/famiglie.

L'obiettivo prioritario di una scuola plurale consiste nell'aiutare a crescere le bambine e i bambini in una città appunto plurale, imparando a fare i conti con la complessità di una realtà ancora una volta plurale e multiforme. In quest'ottica, quale bambino vogliamo formare? Un bambino capace di navigare nella complessità e nel pluralismo.

### 3.6 Benessere

Il benessere è un concetto che oggi assume significati ampi anche alla luce della riflessione internazionale: *Well being*, *bien etre*, *Wohlfuehl*, *bienestar* sono le traduzioni più consuete in alcune lingue europee, tolgono il signi-

ficato “economico” al termine italiano e sviluppano invece un significato globale che comprende i temi del diritto alla salute, al gioco, agli affetti e li estende all’idea del diritto a sviluppare tutto il proprio potenziale (Mantovani, 2014; Bradford, 2012; Kickbush, 2012).

Stare bene significa e sintetizza i principali obiettivi dell’educazione per i bambini: stare bene vuol dire salute, inculturazione positiva e interiorizzata, disponibilità e apertura alle relazioni, autonomia, senso di potercela fare e di contare (possiamo forse così dipanare il significato di *agency* che troviamo in molti documenti internazionali). Stare bene insieme, stare bene con se stessi, potersi esprimere nel gioco, poter esplorare ambienti ricchi e scoprire progressivamente le proprie inclinazioni e le proprie possibilità. Il diritto al benessere (e il benessere dei bambini si accompagna necessariamente a quello degli adulti che si prendono cura di loro e che si assumono, oggi con molto coraggio, la responsabilità dell’educare) mette in evidenza il patrimonio educativo e le potenzialità dell’ECEC: luoghi di vita, di convivialità e di socialità positiva per riprendere definizioni che ritornano nelle indicazioni e in molte ricerche (Laevers, 2005), contesti dove gli apprendimenti sono possibili e piacevoli e dove i bambini possono desiderare di cimentarsi con sfide sempre più complesse ma che intendono essere sempre serene.

I servizi educativi e la scuola dell’infanzia, che sono ancora vicinissimi agli aspetti fondamentali del benessere fisico e del raggiungimento delle autonomie, hanno la missione di andare oltre senza mai dimenticare i nessi che il bambino tutto intero deve sempre avvertire e sperimentare, offrendo contesti accoglienti, ricchi di opportunità e di proposte attraverso tutti i linguaggi, cercando di tenere sempre insieme le emozioni e le scoperte: stare bene a scuola, stare bene con gli altri bambini, sentirsi capace di provare e con il desiderio di farcela.

Questo tema trasversale, che all’inizio aveva creato qualche sconcerto interpretativo, è stato tenuto presente nella progettazione, rintracciato nell’analisi delle esperienze e offerte di formazione molto diverse che mettevano in gioco emozioni, espressività, apprendimenti in campi nuovi attraverso riflessioni, attività laboratoriali.

### 3.7 *Continuità*

Il principio della continuità è stato riconosciuto nella sua importanza fondamentale dalla legge 107 del 13 luglio 2015 che, all’art. 1, comma 181, lettera “e”, sancisce «l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni e definizione dei livelli essenziali delle prestazioni della scuola dell’infanzia e dei servizi educativi per l’in-

fanzia». Sul piano pedagogico, la continuità rappresenta il riconoscimento della centralità e l'unicità della biografia e del percorso di sviluppo di ogni bambino e bambina e la consapevolezza della necessità di costruire connessioni tra contesti educativi diversi che diano vita a un sistema coerente e integrato, dove le evoluzioni dell'offerta formativa e le trasformazioni dei bambini possano intrecciarsi senza originare discontinuità e dissonanze percepite in modo disturbante dai piccoli cittadini in crescita (Zaninelli, 2018; Braga & Mantovani, 2019).

In quest'ottica i servizi educativi 0-6 vengono invitati a divenire laboratori permanenti di ricerca e di innovazione, caratterizzati da una flessibilità organizzativa crescente, che prenda forma attraverso l'ascolto dei bisogni di bambini e famiglie.

Come notano le linee di orientamento pedagogiche del Comune di Milano,

la prospettiva della legge è pienamente in sintonia con la tradizione, le esperienze e la propensione dei nostri servizi all'infanzia. I servizi all'infanzia del Comune di Milano, da più di trent'anni, hanno riconosciuto e anticipato gli orientamenti della legge offrendo a bambine e bambini esperienze coerenti dai primi anni di nido fino all'ingresso nella scuola primaria, unificando progressivamente le responsabilità delle figure di coordinamento, promuovendo contesti educativi innovativi (quali i "Tempi per le famiglie", le sezioni primavera, le ludoteche, i centri prima infanzia, ecc.) in cui collaborano professionalità e competenze diverse (2015, p. 12).

Queste Linee pedagogiche pongono l'accento sull'unitarietà del percorso 0-6 nei servizi all'infanzia del Comune di Milano, un percorso culturale e pedagogico all'insegna della cura ed educazione che tiene presenti le due storie (nidi e scuole) e nello stesso tempo intende ricomporre il percorso 0-6.

#### *4. Prospettive milanesi*

Le Linee pedagogiche, costruite attraverso un processo partecipato, aspirano a dichiarare e rendere più esplicito e coerente il "modello Milano". La complessità e pluralità sociale e culturale del contesto cittadino, la vocazione antica ad accogliere il nuovo, a connettere e a fare rete, la pluralità organizzativa dei servizi per l'infanzia fanno di Milano una città in grado di essere laboratorio, cantiere e risorsa per l'intero paese nella realizzazione del "sistema integrato 0-6" (Comune di Milano, 2016, p. 13).

Secondo una postura tipicamente milanese, le Linee pedagogiche sono nate dall'impegno di valorizzare la tradizione e la storia dei servizi, i va-

lori e le competenze consolidati in quarant'anni, e di introdurre elementi innovativi, indicando ai servizi stessi le prospettive cui orientarsi per poter affrontare le nuove sfide per disporsi in modo adeguato ad accompagnare la cura, l'educazione e gli apprendimenti dei piccoli milanesi nei prossimi anni.

Le Linee pedagogiche sono certamente e inevitabilmente prescrittive, ma soprattutto orientano e ricompongono, invitano a elaborare iniziative e pratiche nella logica della pluralità nel tempo e nello spazio della città, a promuovere una visione dialogica dei bisogni e dei diritti nel rapporto scuola-istituzione-famiglie.

Il pluralismo organizzativo, metodologico, culturale, progettuale, rappresenta la cifra dei servizi 0-6. Le Linee pedagogiche rileggono questo pluralismo e ripropongono i temi trasversali e caratterizzanti il pluralismo, rendendolo pienamente risorsa della città e per la città:

- reinterpretando il ruolo dei servizi e dei professionisti coinvolti oltre la separazione tra cura, educazione, apprendimento;
- non opponendo relazione e *curriculum*;
- valorizzando lingue, linguaggi e tecnologie;
- suggerendo a tutti gli attori in gioco (educatrici ed educatori, mamme e papà, bambine e bambini) di ascoltarsi, di dialogare e di coinvolgersi;
- prefigurando l'integrazione con il territorio e la città, in un *continuum* con altri servizi sociali, educativi, culturali e con il contesto urbano quale opportunità formativa da non perdere;
- proponendo un'idea di professione orientata in modo stabile al fare ricerca educativa quale dispositivo di innovazione pedagogica meditata, condivisa, non casuale.

### Bibliografia

- Beckley, P. (2012). *Learning in Early Childhood: A Whole Child Approach from Birth to 8*. London: Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Belotti, V. (2010). Penso che andrò a leggermi la convenzione. I diritti secondo i ragazzi in Italia. *Cittadini in crescita*, 1, 9-21.
- Bigatti, G. (2016). *Milano, una città plurale* (pp. 301-307). Bologna: il Mulino.
- Bradford, H. (2012). *The Wellbeing of Children under Three*. London: Taylor and Francis Routledge Publications.
- Braga, P., & Mantovani, S. (2019). Incrociare gli sguardi: la formazione dei coordinatori in prospettiva integrata. In F.L. Zaninelli (Ed.), *Sperimentando lo Zero-sei*. Bergamo: Junior.
- Briceag, B. (2019). Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni: costruire la continuità educativa nella prima infanzia. *Formazione e insegnamento*, XVII(1), 103-108.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Corsaro, W.A. (2004). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino.
- Edwards, S. (2003). New Directions: Charting the Paths for the Role of Socio-cultural Theory in Early Childhood Education and Curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251-266.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Bruxelles: DG Education and Culture, European Commission.
- Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Formenti, L. (Ed.). (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Kickbush, I. (2012). *Learning for Wellbeing. A Policy Priority for Children and Youth in Europe. A Process for Change*. Brussels: Universal Education Foundation.
- Laevers F. (2005). *SICS (ZIKO). Wellbeing and Involvement in Care. A Process Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for experiential Education, Leuven University.
- Mantovani, S. (2010a). I bambini tra i due e i tre anni al nido tra anticipo e sezioni primavera: uno strumento di osservazione. In F.L. Zaninelli (Ed.), *Pedagogia e infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2010b). Diritti e risorse dei bambini. In A. Garbarini & A. Nunnari (Eds.), *I diritti delle bambine e dei bambini. XVII Convegno nazionale Servizi educativi Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mantovani S. (2012). Bambini e servizi per l'infanzia. In M. Corsi & S. Ulivieri (Eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Mantovani, S. (2014). I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, 3, 21-29.
- Mantovani, S., Pascal, C., Preissing, C., & Tobin, J. (2016). Parents and Teachers Perspectives in Curriculum and Pedagogy. In J. Tobin (Eds.), *Preschool and Immigrants in Five Counties*. Bruxelles: Peter Lang.
- Meda, S.G. (2016). Milano città meticciosa? Il ruolo dell'associazionismo etnico nel dialogo interculturale. In R. Lodigiani (Ed.), *Rapporto sulla Città Milano 2016. Idee, cultura, immaginazione e la Città metropolitana decolla* (pp. 153-174). Milano: FrancoAngeli.
- Peeters, J., & Vandekerckhove, A. (2015). A Meeting Place for Policy-Makers and Researchers: The Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 329-337.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Participation and Learning in the Early Childhood Education Context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 121-124.

- Prandin, A. (2012). Posizionamenti estetici e ricerca della bellezza. In L. Formenti (Ed.), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti*. Milano: Apogeo.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S. (2014). L'approccio basato sui diritti dei bambini nel Child & Family Welfare che cambia. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Premoli, S., & Amadini, M. (2019). La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture differenti nei servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Reading, R. et al. (2009). *Promotion of Children's Rights and Prevention of Child Maltreatment*. *Lancet*, 373, 332-43.
- Ronfani, P. (2003). I diritti fondamentali dei minori. In R. Bosisio, L. Leonini, & P. Ronfani (Eds.), *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti* (pp. 7-34). Roma: Donzelli
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Savio D. (2019). Verso un sistema educativo integrato per l'infanzia. In A. Bobbio & D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6* (pp. 187-274). Milano: Mondadori.
- Super, C.M., & Harkness, S. (1986). *The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture*. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità 0-6*. Bergamo: Junior.

# BENESSERE E CONTINUITÀ EDUCATIVA: INTRECCI TEMATICI IN FORMAZIONE

di *Francesca Linda Zaninelli, Agnese Infantino\**

## ABSTRACT

Il contributo tratta dei percorsi di formazione laboratoriali condotti nei servizi educativi 0-6 anni comunali sulle tematiche del benessere dei bambini e dei servizi e della continuità educativa. I percorsi tematici sono affrontati insieme e non singolarmente per dare evidenza di quanto, nella realtà quotidiana dei servizi all'infanzia e nelle competenze progettuali degli educatori e insegnanti, siano accessi all'educazione intrecciati e interdipendenti, siano il presupposto e l'obiettivo l'uno dell'altro e come tali vanno portati alla riflessione nei servizi educativi all'infanzia.

**PAROLE CHIAVE:** benessere, continuità, interdipendenza tematica e progettuale, servizi educativi 0-6, competenze osservative.

## ABSTRACT

The contribution deals with the laboratory training courses conducted in the municipal education services 0-6 years on issues of the well-being of children and services and educational continuity. Thematic pathways are approached together and not individually to show how in the everyday reality of ECEC and in the design skills of educators and teachers have access to intertwined education and interdependent, are the prerequisite and the objective of each other and as such should be brought to reflection in the Educational Services for children.

**KEYWORDS:** Well-Being, Continuity, Thematic and Design Interdependence, 0-6 Educational Services, Observational Skills.

## 1. *Premessa*

Il benessere delle bambine e dei bambini e la continuità educativa sono due assi portanti dell'attuale dibattito pedagogico, principi guida del pro-

\*Francesca Linda Zaninelli ha curato la Premessa, i paragrafi 1.1, 1.2, 4 e la revisione complessiva dell'articolo; Agnese Infantino i paragrafi 2 e 3.

cesso educativo e indicatori di qualità per contesti di apprendimento inclusivi e plurali. Al tempo stesso, sono temi pedagogicamente complessi da trattare: impalpabile il primo, non immediatamente definibile, sfruttato e da ripensare nelle sue forme e significati il secondo.

Nelle prossime pagine, prima di entrare nel vivo del processo di formazione laboratoriale posto in essere tra e sui due temi nei servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano<sup>1</sup>, intendiamo dare conto di come ciascuno dei due temi è stato assunto, la prospettiva da cui è stato indagato e proposto alla riflessione e alla progettualità nei servizi, come si è costruita una trattazione unitaria e intrecciata, dando modo a educatori e insegnanti di porsi in una prospettiva di benessere e di continuità educativa.

Iniziamo con l'entrare nel merito di ciascuno dei due concetti per dare evidenza della loro interdipendenza e stretta connessione anche rispetto all'osservazione e conoscenza dei bambini, assumendo riferimenti e proponendo alcune situazioni in contesto esemplificative della riflessione e delle prassi implementate.

### 1.1 *Il benessere dei bambini e delle bambine*

Con benessere ci riferiamo a un costrutto particolarmente presente in studi recenti a livello internazionale, del quale però non vi è una chiara e univoca comprensione (Brooks, 2005; Acton, 1994; Holmes, 2005; Ryan & Deci, 2001). Usare questo costrutto significa in un certo senso muoversi in una pluralità di definizioni e di significati che lo rendono sfuggente in ottica evolutiva ed educativa (Morrow & Mayall, 2009; Pollard & Lee, 2002; Acton, 1994).

Nella necessità di porsi rispetto al tema in una prospettiva che sia pedagogicamente pregnante e mirata, riteniamo consono assumere l'idea di benessere espressa nel *Learning for Well Being Consortium of Foundations in Europe* (2011) quale realizzazione del «potenziale specifico di ciascun bambino attraverso il suo sviluppo fisico, emozionale, mentale, spirituale, in rapporto a sé stesso, agli altri e all'ambiente», che comprende una prospettiva olistica dell'infanzia, un'idea di bambino complesso e a tutto tondo che «come un pesce nell'acqua» si sente e sta bene nei suoi contesti, si percepisce via via competente, interessato a sperimentarsi nei propri limiti e possibilità, conoscere gli altri e il mondo che lo circonda (Laevers,

<sup>1</sup> L'articolo presenta i percorsi di ricerca formazione svolti nel corso dei primi due anni del progetto "Didattiche inclusive e flessibilità" (2015-2017) che hanno coinvolto una parte dei 72 servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni del Comune di Milano e le rispettive Posizioni Organizzative.

2005)<sup>2</sup>. Il benessere si traduce in posture, sguardi, gesti e modalità di essere e di stare in situazioni che sono osservabili e facilmente conoscibili dall'adulto e mette sotto la lente di ingrandimento l'interdipendenza tra i bambini e la quotidianità dei contesti di vita e di apprendimento. Entrano nella discussione gli aspetti che attengono alle piccole frustrazioni e difficoltà, le conflittualità e problematicità commisurate alle fasi di sviluppo e alle conoscenze dei bambini.

Il concetto di benessere è ricondotto frequentemente, parlando di infanzia e di bambini in letteratura pedagogica e nei documenti di prospettiva, al tema altrettanto pregnante e attuale dei diritti (Onu, 1991) e, riferendosi a contesti quali nidi e scuole dell'infanzia, al diritto all'educazione fin dalle età più piccole e alla conoscenza che «dà forza, dà sicurezza. Non è sufficiente a creare un benessere e una soddisfazione complessiva dell'essere al mondo, ma è un ingrediente indispensabile» (Mantovani, 2010b, p. 50). Seguendo una definizione che si ispira a risoluzioni adottate dalle maggiori organizzazioni internazionali (OMS, Convenzione ONU, Unicef), il benessere dei bambini e delle bambine implica una focalizzazione sui processi di apprendimento intesi come autoregolazione, ingaggio e ruolo attivo del soggetto che apprende, tra dimensione individuale e di gruppo. In questa ottica, un indicatore del benessere osservabile in situazioni educative è, come suggerito da Leavers (2005), il coinvolgimento dei bambini e quindi la motivazione, l'interesse, l'impegno nell'esplorare, tentare e costruire, iscritto in quelle situazioni, né troppo facili né troppo difficili, che consentono al bambino di agire secondo le sue competenze del momento, determinando apprendimenti a livello profondo.

Secondo Susanna Mantovani (2010a),

La progressiva autonomia, l'iniziativa e il persistere nell'esplorare e nelle attività sono segnali di benessere e di adattamento attivo del bambino all'ambiente [...] La motivazione ad apprendere è la base dell'autonomia/autoregolazione che è possibile se il bambino è in una situazione di benessere e cioè non è sovrastimolato, né sottostimolato [...] la curiosità, il coinvolgimento, la progressiva perseveranza nelle interazioni e nelle attività, contrapposte al rifiuto, l'indifferenza, l'apatia sono segnali di motivazione» (pp. 151-152).

È ancora Susanna Mantovani (2010a) che mette in luce la connessione esistente tra il benessere dei bambini e il diritto alla conoscenza che

<sup>2</sup> Leavers ha messo a punto uno strumento, "Ziko", da utilizzare in processi di autovalutazione al fine di implementare la qualità dei servizi e contribuire allo sviluppo delle competenze professionali degli educatori. In esso si rintraccia questa metafora per definire il benessere.

dà forza, dà sicurezza. Non è sufficiente creare un benessere e una soddisfazione complessiva dell'essere al mondo, ma è un ingrediente indispensabile. Ho l'impressione [...] che quando oggi pensiamo e parliamo dei bambini accentuiamo i temi che riguardano il benessere emotivo [...] in termini di protezione e di garanzia ma non sempre in senso curativo [...] la prima cura a cui dobbiamo pensare dei nostri figli: innanzitutto conoscenza di sé e consapevolezza della propria identità (pp. 46-47).

Ci si cura del benessere dei bambini e delle bambine avendo cura della loro intelligenza e delle loro potenzialità e capacità, come della continuità delle loro esperienze e della loro vita, non proteggendoli dal loro tempo e cultura, ma attrezzandoli e offrendo loro le sicurezze per viverci ed esserne partecipi (Brooks, 2005; Department of Health and Children – Ireland, 2010).

### 1.2 *La continuità educativa 0-6*

Sviluppare una prospettiva sulla continuità vuol dire collocarsi nel pensiero di John Dewey e della connessione all'idea di esperienza educativa. L'esperienza educativa è ispirata e si richiama al principio di continuità e a quello di crescita che Dewey (2014) tematizza affermando che: «ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione influenza, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti» e da ciò discende che il principio di continuità «dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno» (pp. 21-22) e la continuità è il criterio «con cui discernere le esperienze che sono educative da quelle che non lo sono» (p. 23).

Nel farsi dell'esperienza è sempre e costantemente riscontrabile una forma di continuità o di “continuum sperimentale” e ciò che importa, educativamente parlando, è che la continuità sia tradotta in possibilità, in positività e, quindi, in apprendimenti o esperienze qualitativamente di grado più elevato (p. 23).

L'esperienza è letta e intesa a sua volta quale “problema da risolvere” e soluzioni da individuare, come apprendimenti e crescita, ovvero «il crescere come svolgimento, non soltanto fisicamente ma anche intellettualmente e moralmente inteso, è un esempio del principio di continuità» (p. 22). Ne consegue, secondo il principio di crescita, che si può parlare di successo educativo quando, attraverso la continuità delle esperienze, si assiste a una crescita o a uno sviluppo effettivo dell'individuo come capacità o competenze di acquisizioni e di apprendimento di nuove esperienze, di interazioni con il mondo circostante positive e costruttive, con la dispo-

nibilità costante a nuove e importanti esperienze (Zaninelli, 2018). «I due principi della continuità e dell'interazione», prosegue nel suo pensiero Dewey (2014),

non sono separati l'uno dall'altro. Essi si collegano e uniscono. Essi sono, per dire, la longitudine e la latitudine dell'esperienza. Situazioni differenti si succedono l'una all'altra, ma in virtù del principio della continuità qualcosa passa da quella che precede a quella che segue. Via via che l'individuo passa da una situazione all'altra, il suo mondo, il suo ambiente si espande o si contrae (p. 31).

Continuità pertanto come assunzione di responsabilità di educatori e insegnanti verso una progettazione ordinata e coerente delle esperienze sociali e di conoscenza, dell'essere del bambino in educazione e del suo essere continuamente in apprendimento e del proprio ruolo educativo quale adulto.

All'educatore «spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro» (p. 37), che consenta al bambino di comprendere il mondo nelle sue tante facce, gli altri e sé stesso, diventando a sua volta responsabile e partecipe. Lo stesso educatore è immerso in un processo di apprendimento che lo vede impegnato nel conoscersi in situazione e nel proprio ruolo, nel comprendere come il bambino conosce il mondo e se stesso, procede nei suoi apprendimenti e nella costruzione delle sue competenze sociali, riflessive, morali, cognitive ed emotive, nell'interrogarsi rispetto alle proprie idee adulte sul bambino, il suo sviluppo ed educazione (Emiliani, 2002; Bruner, 1997).

La continuità sta anche in un'idea di gradualità, di traiettorie, di sequenza di azioni e di eventi, di dimensione storica e implica «un concetto di sviluppo e/o di crescita senza salti macroscopici», l'idea che a ogni fase di sviluppo o momento in cui si trova il bambino ne segue «necessariamente uno capace in un certo qual modo di legittimare (di dare un senso) al momento precedente» (Bertolini, 1986, p. 20).

Ne discende una prospettiva di continuità quale costruzione di una esperienza che è al pari attuale e presente, in funzione dell'azione e del futuro, comprensiva del passato che l'ha prodotta, che ha dato forma alle possibilità e alla dimensione storica del singolo, del gruppo e dell'istituzione (Zaninelli, 2018).

La continuità si traduce in una connessione tra ciò che è stato, il passato e la forma che l'esperienza ha in parte assunto e il futuro, quella che assumerà, sia rispetto all'individuo che a una comunità o istituzione, nell'esperienza del presente che le tiene entrambe in sé e nella interazione e reciprocità tra l'esterno e l'oggetto dell'esperienza che si trova in una si-

tuazione strutturata, come quella dei servizi educativi, e l'interno che è il soggetto da conoscere e sostenere: «qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni e prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione» (Dewey, 2014, p. 29).

A oggi con il d. lgs. 65/2017, la continuità del sistema integrato di educazione per l'infanzia assume una nuova centralità in educazione, portando in primo piano questioni da sempre comprese, ma mai realmente tematizzate, come quella della formazione comune degli educatori o della progettualità unitaria, integrata e inclusiva tra i segmenti nido e scuola dell'infanzia.

Riprendere la riflessione intorno a tale connessione è cruciale per lasciarci alle spalle la ricerca di continuità come raccordo «per riparare alla frammentarietà del percorso scolastico che si snoda in sistemi composti da scuole con storie, legislazioni, organizzazioni, programmi differenti e, nonostante le ultime riforme della scuola, non coordinati» (Cagliari, 2017, pp. 183-184) e per superare la distinzione, ancora in atto, tra apprendimento per esperienza relegato negli anni dell'infanzia, riservato alle istituzioni prescolastiche ed extrascolastiche, inteso come intuitivo, ingenuo e concreto, e apprendimento formalizzato, più complesso, sempre più astratto e riflesso, la cui titolarità è della scuola dai 6 anni in su (Cagliari, 2017, p. 184; Zaninelli, 2018).

## 2. *Continuità e Benessere: presupposti di un progetto di formazione*

La continuità e il benessere sono assunti nelle Linee pedagogiche del Comune di Milano (2016) tra i principi ispiratori. Hanno anche trovato posto tra i quattro nuclei tematici di approfondimento formativo laboratoriale del percorso realizzato col progetto “Didattica inclusiva e flessibilità” negli anni 2015-2018. La prospettiva di continuità educativa, come abbiamo già detto<sup>3</sup>, è iscritta in alcune scelte compiute dall'amministrazione comunale sia rispetto alle figure delle responsabili che alle scelte in ambito di formazione in servizio permanente.

I servizi all'infanzia del Comune di Milano, da più di trent'anni, hanno riconosciuto e anticipato gli orientamenti della legge offrendo a bambine e bambini esperienze coerenti dai primi anni di nido fino all'ingresso nella scuola primaria, unificando progressivamente le responsabilità delle figure di coordinamento,

<sup>3</sup> Si veda *infra* il contributo di Susanna Mantovani, pp. 23 sgg., e di Susanna Mantovani e Silvio Premoli, pp. 36 sgg.

promuovendo contesti educativi innovativi (quali i “Tempi per le famiglie”, le sezioni primavera, le ludoteche, i centri prima infanzia, ecc.) in cui collaborano professionalità e competenze diverse (Comune di Milano, 2016, p. 12)<sup>4</sup>.

Dalle Linee e da quanto costruito in termini di riferimenti tematici nel progetto formativo emerge una intenzionalità che comprende continuità e benessere in un unico orizzonte connotato dalla ricerca di uno “stile educativo coerente”, attento alla percezione del bambino e della bambina nella sua globalità, olistico e garante di un contesto di apprendimenti e di benessere. L’*approccio olistico*, che è oggi universalmente accettato come il più appropriato, richiede non solo una visione d’insieme del bambino e delle forme in cui si rendono possibili gli apprendimenti, ma anche una visione complessiva della vita quotidiana e della traiettoria dello sviluppo negli anni, che accompagni e sostenga la spirale e i balzi dello sviluppo, mantenendo il senso complessivo delle esperienze e l’ancoraggio alla propria identità e alla propria storia. Ci muoviamo in una idea di continuità e di benessere delle esperienze di apprendimento che contrasta il rischio di frammentazione, di sovrastimolazione casuale o di difficoltà nella identificazione del senso delle esperienze, che nelle pratiche educative è

educazione alla transizione, sostegno al cambiamento, processo dinamico che coinvolge il bambino nella riorganizzazione delle proprie risorse; è connessione tra i servizi e con il contesto sociale [...], è dunque costruire insieme con intenzionalità educativa un curriculum aperto [...], assume, dunque, il valore e il significato di filo conduttore e ponte tra le diverse istituzioni educative e con le altre occasioni culturali e sociali presenti sul territorio con cui i bambini e le bambine interagiscono (Comune di Milano, 2016, p. 13).

La qualità che è implicitamente iscritta nel progetto unitario e in continuità 0-6 è osservabile e rilevabile nelle situazioni di benessere emotivo, cognitivo ed esperienziale che si offrono ai bambini, riconoscendo così il benessere quale finalità di ogni intervento educativo e, al pari, condizione della sua efficacia traducendosi, tra le altre, nella partecipazione delle bambine e dei bambini nella vita del servizio e nel creare per loro situazioni inclusive e comprensibili in cui possano sviluppare le loro iniziative e azioni, garantendo spazi di ascolto e di comunicazione.

<sup>4</sup> Nelle Linee è anche scritto che «Nel 1981 nel Comune di Milano i nidi d’Infanzia entrano di “diritto” a far parte del Settore Educazione, avviando la costruzione del percorso 0-6. Il cambiamento di prospettiva ha posto con forza l’attenzione sulla continuità e complessità dello sviluppo e sulla centralità e potenzialità del bambino nei processi di apprendimento e di costruzione di significati, relazioni, conoscenze, immaginazioni, progetti e contesti, evidenziando il carattere di unicità dello 0-6».

Il benessere dei bambini nei servizi mostra la sua interdipendenza con il

benessere organizzativo: il senso di appartenenza degli operatori e l'assunzione di responsabilità individuali e di gruppo sono elementi essenziali che consentono di perseguire il benessere di tutti i bambini e di tutte le bambine. Benessere che si esprime nell'impegno per la propria crescita professionale, nell'arricchimento del proprio patrimonio culturale e professionale, per metterlo a disposizione di tutto il gruppo di lavoro, nell'apertura verso le famiglie e il territorio e nella spinta a sperimentare nuove forme di essere e stare con i bambini e nuovi strumenti didattici. È, infine, la capacità dei servizi educativi di essere vissuti e percepiti dai cittadini quali luoghi aperti, bene comune, spazi di incontro e di confronto possibile (Comune di Milano, 2016, p. 8).

Le Linee pedagogiche sono lo sfondo in cui ha preso forma il progetto di formazione laboratoriale biennale rivolto al personale dei servizi 0-6 comunali, orientato a sostenere le professionalità educative e a sviluppare competenze osservative rispetto agli indicatori e ai tratti di contesto, a implementare pratiche innovative e di qualità attraverso alcune piste di lavoro:

– Benessere: sviluppare e sostenere competenze e attitudini negli adulti che si traducano nella progettazione di situazioni e luoghi di benessere (*well-being*) e di continuità per tutti i soggetti coinvolti, adulti e bambini, contesti inclusivi di apprendimento, di conoscenza e di scoperta, e sostenere in coerenza il potenziale specifico di ogni bambino;

– Continuità: sostenere una comunità educativa corresponsabile, educativa plurale e coerente, una comunità orientata e propensa a sostenere, monitorare eventuali sperimentazioni 0-6 e al pari, in prospettiva sistemica, promuovere esperienze educative di benessere connesse nelle relazioni e nei passaggi che siano per i bambini momenti di crescita e di apprendimento.

L'intreccio e la sovrapposizione tematica e metodologica ha evidenziato l'opportunità di lavorare in un'ottica di continuità e unitarietà tra operatori dei servizi educativi, tra 0-3 anni e 3-6 anni, assumendo uno sguardo critico e curioso verso i propri contesti, individuando indicatori di benessere e di qualità per parlare ai bambini e osservarli, per tornare a conoscerli e a interrogarsi su di loro, sul loro crescere e sul loro apprendere. Ne sono scaturiti percorsi che hanno garantito l'approfondimento delle singole tematiche e al contempo la loro circolarità e reciproca contaminazione, anche attraverso documentazioni e scambi.

In altre parole, abbiamo progettato percorsi che garantissero spazi specifici di riflessione e di implementazione nei servizi, in modo intrecciato e congiunto; continuità e benessere sono stati assunti come orizzonte di senso l'uno dell'altro, garantendo, nella distinzione dei percorsi, una connessione progettuale stretta, una riflessione e tematizzazione periodica con i docenti e le responsabili e le tutor attraverso la calendarizzazione di incontri di supervisione e di équipe tematiche. Non è pensabile progettare situazioni di continuità educativa tra servizi, anche quale semplice transizione (Bronfenbrenner, 1989; Molinari, 2010), se non si assume come indicatore il benessere dei bambini e, viceversa, non si può dare il benessere in situazioni di non continuità, in cui il cambiamento non sia coerente e graduale, non sia stabile e intenzionale.

### 3. I percorsi formativi e laboratoriali

I percorsi di formazione laboratoriale hanno mantenuto l'intreccio tra azioni tematiche e riflessive, affidate a un docente formatore, e azioni pratiche e sperimentali in laboratorio, affidate a un conduttore<sup>5</sup>. Come si può facilmente comprendere, gli incontri di formazione e di laboratorio si sono svolti nei servizi educativi e sono stati documentati attraverso modalità individuate, concordate e condivise.

I percorsi sono durati due anni e sono stati sviluppati sui bisogni dei singoli gruppi di educatori e insegnanti in formazione. I report conclusivi delle due annualità di formazione mettono in luce chiaramente i nuclei del lavoro e il fatto che l'approccio laboratoriale ha costituito sia l'occasione per sperimentare un linguaggio inedito nei servizi e per sperimentarlo prima tra adulti e poi con i bambini, sia il contenuto sul quale ancorare il percorso formativo tematico.

È intorno al laboratorio in sé, e per il linguaggio utilizzato, che ha girato il percorso e si sono sviluppate le riflessioni più interessanti, a partire dal rimettere in primo piano la competenza osservativa e progettuale di chi si occupa di educazione.

<sup>5</sup> Il tema della continuità è stato affrontato in 14 gruppi educativi (composti di educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia) seguiti da 12 formatori e 10 conduttori. I linguaggi dei laboratori, intrecciati a continuità, sono stati il teatro, la musica, lingua/lingue e natura. Sono stati percorsi di 24 e di 12 ore a seconda delle precedenti formazioni di questi gruppi. Lo stesso è stato per i gruppi in formazione sul tema del benessere: 12 gruppi di educatrici e insegnanti seguiti da 10 formatori e 7 conduttori di laboratorio. I linguaggi laboratoriali sono stati i medesimi. Laddove esperto di situazioni e proposte laboratoriali sui linguaggi, il formatore ha svolto anche il ruolo di conduttore di laboratorio. Sulla struttura dei percorsi si veda Premessa.

Sviluppare competenze osservative e progettuali è emerso quale presupposto necessario a una postura educativa orientata alla possibilità di decentrarsi da situazioni quotidiane e vedere/cogliere nuove possibilità e risorse nei bambini, come è scritto in uno dei report conclusivi<sup>6</sup>.

Come scrive una partecipante, è importante riflettere su «come a volte noi non ci accorgiamo dei dettagli, che invece sono quelli che fanno la differenza. Riuscire a osservare bene, in profondità, ciascun bambino, anche quelli che si fanno meno vedere perché magari meno esuberanti, più chiusi e riservati. Il messaggio che mando è: ti vedo, ti conosco e quindi sono qui per te. Questo crea benessere».

Orientando lo sguardo sui segnali e comportamenti verbali e non dei bambini è emerso che «alcune buone pratiche comunicative che sono state portate in formazione come paradigma di una relazione educativa di qualità e potenzialmente capace di generare benessere nel bambino e nell'adulto» hanno dato forma alla continuità tra le esperienze e le relazioni in essere.

Il benessere ha visto attenzioni formative incentrate sulle modalità di comunicazione degli adulti con i bambini, sulla strutturazione degli spazi fisici e relazionali e, quindi, sulla cura educativa e su proposte educative di lettura e narrazione, portando poi a interventi di modifica delle modalità di routine o di spazi o di materiali presenti nei servizi. «Un ambiente, un'educatrice o una maestra che riconosce qualità e risorse nei bambini riesce meglio a sostenere la loro curiosità e le singole intelligenze, favorendo anche lo sviluppo di relazioni efficaci nel rispetto del singolo e del gruppo. Un ambiente accogliente curato e pensato genera benessere e apre all'apprendimento» scrive una partecipante, mettendo in evidenza come approfondire il tema del benessere attraverso esperienze laboratoriali, abbiano fatto emergere l'urgenza di tornare a guardare i bambini e il loro essere parte di contesti educativi che gli adulti pensano per loro.

Si tratta di riflessioni che assomigliano e si sovrappongono a quelle che nei percorsi sul tema della continuità si sono tratteggiate. Anche nei percorsi sulla continuità, gli sguardi critici sono stati rivolti alle modalità relazionali tra adulti e bambini, agli spazi/ambienti e ai materiali, e hanno riguardato il potenziamento delle competenze osservative e progettuali negli educatori e insegnanti.

La presenza di educatori di nido e di insegnanti di scuola dell'infanzia nei gruppi formativi sul tema della continuità ha in particolare consentito

<sup>6</sup> Report finale a cura della dottoressa Tiziana Morgandi e della dottoressa Paola Canni, tutor dei percorsi formativi, rispettivamente di Benessere e di Continuità educativa negli anni 2015/16-2017/2018. I report sono stati consegnati alle Responsabili del Settore Educazione come previsto dal progetto.

di “fare insieme” esperienze di continuità 0-6 anni, di contaminarsi e di pensare insieme un linguaggio 0-6 anni, di costruire progettualità educative attraverso intenzionalità condivise e discusse insieme, riflettendo sul ruolo dell’educatore, sulla divisione dei gruppi dei bambini e sugli spazi a loro dedicati. Iniziare a impadronirsi di una visione condivisa del bambino, del suo sviluppo e dei suoi apprendimenti, così come sulle sue autonomie; su aspetti, potremmo dire, che hanno a che fare con il benessere infantile. Anche per la continuità, come nel caso del benessere, vi è stata una significativa connessione tra la formazione laboratoriale e le pratiche educative, l’essere e il fare in situazione, calati nella quotidianità dei servizi e, come afferma un’educatrice, ponendo attenzione «al ruolo dell’adulto che deve essere molto attento alla relazione, a osservare e conoscere i bambini, dedicando tempo per averli nella mente e per costruire il gruppo, tenendo conto dell’importanza del ruolo dei pari».

I percorsi sono stati monitorati attraverso incontri di supervisione tematica a cadenza periodica a cui hanno partecipato sia formatori che le responsabili dei servizi coinvolti. Il senso di questi incontri di riflessione e monitoraggio tra formatori e conduttori dei due percorsi tematici è stato di poter condividere momenti di riflessione e di farlo contestualizzandoli rispetto alle specifiche realtà educative dei servizi coinvolti, della loro storia e attualità.

La realtà comunale è infatti costellata da servizi che, benché appartenenti allo stesso territorio cittadino, non sempre si conoscono e dialogano anche a livello progettuale e organizzativo tra di loro e che hanno bisogno di costruire pratiche di connessione, di condivisione di riferimenti teorici e di un linguaggio comune. Hanno bisogno di costruire un lessico, di concordare un linguaggio e dei riferimenti comuni, non solo in prospettiva integrata 0-6, degli indicatori osservabili su questioni che richiamano strettamente la professionalità degli educatori e insegnanti.

La qualità della professionalità educativa, come è evidenziato nei documenti *Starting Strong* (OECD, 2015) o altri (OECD, 2012) intesa come pratiche educative, saperi, interazioni ecc., ha un grande impatto sul benessere dei bambini, sul loro sviluppo e sulla continuità delle loro esperienze di successo educativo.

La qualità delle offerte educative, e a seguire della professionalità degli educatori/insegnanti, include la capacità di comprendere le prospettive infantili, di comunicazione e di competenza nella realizzazione di proposte adeguate e prossime alle diverse età infantili; competenze, talenti e abilità che vanno sostenuti attraverso percorsi formativi comuni tra segmenti educativi, in ottica di continuità e orientati al benessere di tutti i soggetti e contesti coinvolti.

Gli incontri di supervisione tra responsabili scientifiche del progetto, docenti e conduttori e responsabili dei servizi educativi hanno avuto l'intento di garantire tra queste figure, direttamente e indirettamente coinvolte nella formazione, scambi, competenze tematiche e condivisioni per le ricadute e tenute dei processi formativi all'interno dei gruppi educativi nei servizi.

I materiali, documenti, protocolli e quanto altro realizzato nei servizi in formazione e in situazione laboratoriale hanno rappresentato un reattivo, un accesso al confronto, all'esplicitazione e alla ricerca di proposte, di altre possibilità di pensiero e di prassi da innovare, di contesti ed esperienze da ripensare.

#### 4. *Riflessioni conclusive*

Il senso di connettere e intrecciare nell'impostazione tematica, nella riflessione e nella condivisione delle prospettive dei formatori e dei responsabili, in primis degli educatori e insegnanti ai quali la formazione laboratoriale era rivolta, il tema del benessere con quello della continuità discende, come si evince, dall'assoluta vicinanza e implicazione reciproca dei due temi, dal loro naturale intreccio in educazione, dalla necessità condivisa di restituire ai partecipanti la complessità tematica, teorica e di prassi del fare educazione.

Discende al pari da una volontà precisa di non entrare in contraddizione su tematiche implicitamente inclusive e complesse mettendo in atto percorsi distinti e distaccati, mettendo in atto comunicazioni di segmentazione e di parcellizzazione di un discorso, quello educativo, che necessariamente si nutre di più piani, si sostanzia di intrecci e di coesistenze tematiche, di diversi accessi alla medesima e cruciale questione del diritto dei bambini e delle bambine fin dalle prime età a una educazione di qualità, a conoscere, crescere e vivere esperienze sensate che li accompagnino in tempi giusti a costruire la propria identità, il proprio sé in modo armonico rispetto al contesto di vita.

Nei diversi percorsi si è pertanto inteso trattare e proporre questi temi intrecciati ai linguaggi laboratoriali in modo dinamico, sollecitando i partecipanti a decostruire il proprio consueto, la propria prospettiva educativa, mettendosi in altre alla ricerca di continuità educative e di situazioni di benessere per tutti, adulti e bambini, intrecciando questi temi con quello delle autonomie, delle rappresentazioni degli adulti sui bambini e sui loro apprendimenti. I bambini sono stati al centro di questi percorsi che, attraverso l'intreccio dei due accessi tematici, hanno dato forma a un primo

approccio realmente olistico all'infanzia, alla sua educazione e apprendimenti, intrecciando tutte le dimensioni, cognitive, relazionali, sociali ed emotive, in una cornice di quotidianità.

Si sono offerti agli adulti contesti di riflessività ed esperienza formativa importanti per avere consapevolezza che il benessere infantile presuppone la continuità e la coerenza dell'esperienza educativa e che la continuità è indicatore di benessere infantile, dando concretezza a quanto scrive Mantovani (2010a):

È importante per un educatore imparare a leggere lo sviluppo nei contesti quotidiani, sia per verificare nel concreto e con il supporto di esempi la propria percezione dello sviluppo di ciascun bambino, sia per esercitarsi a vedere gli elementi rilevanti nella quotidianità, sia per trarre dall'osservazione dei singoli bambini criteri fondati per arricchire e modificare i contesti [...]. L'osservazione del singolo bambino nel contesto, attraverso la raccolta di esempi concreti, consente di decostruire e ricostruire le idee sullo sviluppo fondandole sui bambini concreti, uscendo dagli stereotipi (pp. 151-152).

Si tratta di un osservare utile per comprendere che: «le potenzialità ci sono ma bisogna creare ambienti nei quali i bambini possano esercitarle» (2010b, p. 48) individuando, ad esempio, un tempo giusto o il momento più appropriato per mettere a disposizione proposte o aprire a esperienze di conoscenza e di esplorazione, cercando una congruenza tra le potenzialità dei bambini e le opportunità educative. Sempre Mantovani (2010a) scrive:

Né troppo presto, né troppo tardi, al momento giusto senza accelerare, senza rallentare, senza forzare e senza ingozzare i bambini, ma anche senza paure e senza censure, senza impedire che il bozzolo si apra. Per conoscere i bambini hanno bisogno di tranquillità, di tempo, ma anche di provocazioni (anche questa è una parola chiave), di problemi curiosi, di esperienze complesse che pongono delle domande che vanno approfondite alle quali non si può rispondere immediatamente ma che vanno sviscerate, discusse. Hanno bisogno della vita di fuori, dentro e anche nella scuola. Hanno bisogno di servizi organizzati da adulti che abbiano per loro uno spazio nella mente sufficientemente grande da vederli tutti interi, senza paure e aperto agli schianti. Non devono essere protetti dal mondo, ma accompagnati a conoscerlo, perché possano parlarne, pensarci e anche trovare soluzioni, perché possano avventurarsi dove noi non possiamo arrivare» (p. 48).

Stiamo parlando di servizi ispirati a una idea di continuità e coerenza educativa nella prospettiva del benessere psicofisico, della crescita e degli apprendimenti infantili.

*Bibliografia*

- Acton, G. (1994). Well-Being as a Concept for Theory, Practice and Research. *Online Journal of Knowledge Synthesis for Nursing*, 1(1).
- Bertolini, P., (1986). Il problema della continuità educativa. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 19-45). Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Brooks, A.M. (2005). Report on the Development of A National Set of Child Well-Being Indicators. In Ireland *Sinéad Hanafin*. The National Children's Office. <http://www.dcy.gov.ie/documents/research/ReportonDevelopmentWellBeingIndicators.pdf>; [https://www.dcy.gov.ie/docs/The\\_Development\\_of\\_a\\_National\\_Set\\_of\\_Child\\_WellBeing\\_Indicat/27.htm](https://www.dcy.gov.ie/docs/The_Development_of_a_National_Set_of_Child_WellBeing_Indicat/27.htm)
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cagliari, P. (2017). Ricerche di continuità. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 183-192). Bergamo: Junior.
- Cesareo, V., & Scurati, C. (Eds.). (1986). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Comune di Milano. (2016). Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6. Milano: Comune di Milano. In <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf/pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a18d1cf59da?t=1550590146349>
- Department of Health and Children – Ireland. (2010). *The National Children Strategy: Our Children: Their Lives: Executive Summary*. Dublin. In <http://hdl.handle.net/10147/574860>
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Emiliani, F. (Ed.). (2002). *Il bambino nella vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Holmes, S. (2005). Assessing the Quality of Life: 'Reality or Impossible Dream'? *International Journal of Nursing Studies*, 42, 493-501.
- Kickbusch, I., O'Toole, J., Gordon, D., & Kropf, L. (2011). Learning for Well Being Consortium of Foundations. In *Europe*. Published by Universal Education Foundation. In [https://www.researchgate.net/publication/242734529\\_Measuring\\_Child\\_Well-Being\\_An\\_Inventory\\_of\\_Key\\_Indicators\\_Domains\\_and\\_Indicator\\_Selection\\_Criteria\\_to\\_Support\\_the\\_Development\\_of\\_a\\_National\\_Set\\_of\\_Child\\_Well-Being\\_Indicators](https://www.researchgate.net/publication/242734529_Measuring_Child_Well-Being_An_Inventory_of_Key_Indicators_Domains_and_Indicator_Selection_Criteria_to_Support_the_Development_of_a_National_Set_of_Child_Well-Being_Indicators)
- Infantino, A. (2019). Il sistema integrato 0-6: questioni aperte. In C. Lichene (Ed.), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze* (pp. 19-28). Bergamo: Zeroseiup Edizioni.
- Laevers, F. (2005). *SICS (ZIKO). Well-Being and Involvement in care. A process-oriented Self-Evaluation Instruments for Care Settings*. Kind & Geriz and Research Centre for Experimental Education, Leuven University. In <http://www.Kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laevers, F. (2005). The Curriculum as Means to Raise the Quality of ECE. Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 17-30.

- Learning for Well Being consortium of Foundations in Europe, 2011. In [https://www.academia.edu/35355009/Learning\\_for\\_Well-being\\_a\\_policy\\_priority\\_for\\_children\\_and\\_youth\\_in\\_Europe](https://www.academia.edu/35355009/Learning_for_Well-being_a_policy_priority_for_children_and_youth_in_Europe)
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, & E. Marescotti (Eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2010a). I bambini dai due ai tre anni tra nido, anticipo e sezioni primavera: uno strumento di osservazione. In F.L. Zaninelli. *Pedagogia e Infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 132-162). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2010b). Diritti e risorse dei bambini. In A. Garbarini & M.A. Nunari (Eds.), *I diritti dei bambini e delle bambine. XVII Convegno Nazionale Servizi Educativi Infanzia* (pp. 46-51). Bergamo: Junior.
- Molinari, L., (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Morrow, V., & Mayall, B. (2009). What is Wrong with Children's Well-Being in the UK? Questions of Meaning and Measurement. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 31(3), 217-229.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV, Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing.
- ONU. (1989). *Convenzione internazionale dei diritti del Fanciullo*.
- Pollard, E.L., & Lee, P. (2002). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Zaninelli, F.L., (2010). Bambini e servizi educativi: la continuità educativa zero sei. In F.L. Zaninelli (2015). *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, (pp. 47-74). Milano: FrancoAngeli.
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità 0-6 anni. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

# PROMUOVERE CORRESPONSABILITÀ. SERVIZI EDUCATIVI-FAMIGLIA

*di Monica Amadini, Silvio Premoli, Alessia Todeschini*

## ABSTRACT

Il contributo presentato vuole mettere in evidenza come la corresponsabilità educativa tra genitori ed educatori dei servizi 0-6 sia fondamentale per la creazione di un'autentica comunità educante che ha lo scopo di sostenere bambine e bambini in una crescita integrata. La corresponsabilità non si configura né come punto di partenza né come traguardo definitivo, quanto come una tensione, un assetto precario, fragile ma importantissimo, in cui il dialogo, l'ascolto delle storie reciproche, la partecipazione si fondono e intrecciano per far sì che un modello pedagogico realmente inclusivo si realizzi.

PAROLE CHIAVE: coinvolgimento della famiglia nell'educazione, dialogo scuola-famiglia, diritti dei bambini.

## ABSTRACT

This contribution aims to highlight how educational co-responsibility between parents and ECEC services educators is fundamental for the creation of an authentic educating community, oriented to support girls and boys to reach an integrated growth. Co-responsibility is not configured as a starting point or as a definitive goal, but as a tension, a precarious, fragile but important structure in which dialogue, listening to reciprocal stories, participation merge and intertwine to build a really inclusive pedagogical model.

KEYWORDS: Family Involvement in Education, School-Home Partnership, Child Rights.

In un contesto storico-sociale in rapida evoluzione,  
nei servizi all'infanzia bambini, genitori, educatrici  
vivono un processo di trasformazione dei rispettivi ruoli  
che richiede di ripensare forme e strumenti  
per sostenere la corresponsabilità educativa.  
Sulla scia di tale principio si legittimano azioni di partenariato  
e di cooperazione, atte a costituirsi quali occasioni educative  
e trasformative per tutti gli attori in gioco. (Comune di Milano, 2016)

Assumere come prospettiva una «interpretazione dinamica» (Baratta, 1999) della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (ONU, 1989) consente di sostenere che la promozione della corresponsabilità tra servizi educativi 0-6 anni e famiglie costituisca una forma privilegiata di affermazione dei diritti delle bambine e dei bambini (Amadini & Premoli, 2019). In questo senso, è possibile affermare che, ai fini della realizzazione del miglior interesse delle bambine e dei bambini, sia necessario che i soggetti adulti incaricati di occuparsi della loro educazione siano disponibili a cooperare e ad attuare proposte educative coerenti, integrate e basate sulla collaborazione, agendo in un'ottica sistemica e di cura e valorizzazione dei legami che animano il mondo vitale di tutti i piccoli cittadini in crescita (Bronfenbrenner, 1979).

### 1. *La corresponsabilità educativa: un percorso trasversale*

La corresponsabilità è una tematica davvero cruciale e trasversale nell'ambito dei servizi educativi. Sposare una prospettiva di educazione partecipata e di corresponsabilità educativa significa infatti portare questa cultura ecologica e sistemico-relazionale nella quotidianità del servizio, come pure nelle dimensioni strutturali e organizzative.

Potremmo in un certo senso affermare che la sfida sia quella di lavorare per la realizzazione di uno scenario di corresponsabilità educativa tra adulti (in particolar modo genitori ed educatrici), proprio per non mancare l'obiettivo primario dell'educazione dei bambini. Il progetto pedagogico di un servizio, infatti, «non tradisce la propria centrazione sul bambino, ma la rende più autentica, se sa assumere la complessità delle relazioni attraverso cui il bambino cresce e si sviluppa come persona, promuovendo al tempo stesso una cultura condivisa dell'infanzia» (Amadini, 2018, p. 246).

Per quanto riguarda in particolare il progetto “Didattiche inclusive”, la corresponsabilità educativa si configura come dispositivo essenziale per promuovere la prospettiva della comunità educante, attivando non solo saperi e strategie innovative, ma soprattutto relazioni costruttive, tra gli adulti in primis. La centralità di questo dispositivo trova conferma anche nel fatto che ogni area tematica su cui si fonda il progetto “Didattiche inclusive”, ossia quella del benessere, della continuità e della documentazione, possiedono profonde e sostanziali connessioni con la questione la corresponsabilità. Proviamo a considerarle nel dettaglio:

– Il *benessere* di ogni bambino e bambina, pur essendo strettamente connesso con primarie condizioni di vita, di salute e di assenza di povertà, non

può prescindere dalla qualità delle relazioni attraverso cui essi crescono, innanzitutto quelle con gli adulti che si prendono cura di loro. Il costrutto di “qualità delle relazioni” non può essere tuttavia inteso in modo univoco, ossia come relazione tra adulto e bambino, ma va necessariamente pensato in una prospettiva sistemica e, pertanto, anche come qualità delle relazioni tra gli adulti che si prendono cura del bambino. Si tratta di una questione davvero fondamentale, in quanto ci permette di comprendere che ogni bambino ha bisogno non solo di godere della positività di un’alleanza tra adulti, ma anche di fare esperienza (e quindi di interiorizzare) un modello relazionale positivo. Le reti e gli intrecci tra i diversi contesti di vita, infatti, svolgono un ruolo determinante per lo sviluppo dei bambini. Questi fanno esperienza diretta e immediata di tali interconnessioni nella loro vita quotidiana. Nella qualità e coerenza dei rapporti intrecciati tra i diversi contesti di vita risiede un immenso potenziale educativo, che può attrezzare i bambini a vivere in modo armonico e attivo nei plurimi contesti esistenziali (Pourtois & Desmet, 2005). Perseguire con intenzionalità il benessere relazionale porta quindi i servizi stessi a viverli e proporsi come luoghi di incontro, di confronto, in cui generare uno star bene trasversale, che raggiunge i bambini, le educatrici e tutte le figure professionali, le famiglie, la più ampia comunità.

– Anche la *continuità* rappresenta un’area tematica in stretta relazione con quella della corresponsabilità, in quanto quest’ultima si pone come condizione imprescindibile per dare luce alla complessità di ogni bambino/bambina, all’unicità del suo percorso, al valore della sua storia. I genitori sono interlocutori insostituibili, anche solo per il fatto che solo i familiari possono apportare elementi indispensabili per comprendere le biografie dei bambini. Ogni percorso di sviluppo è singolare, frutto di un intreccio indissolubile fra i tratti della persona-bambino, le attese dei genitori e la loro cultura educativa. E in tale intreccio svolge un ruolo determinante anche l’agire educativo dei servizi a cui il bambino accede. La collaborazione e la condivisione di rappresentazioni, pensieri, significati tra servizio e famiglia è garanzia di continuità per il percorso di crescita di ogni bambino, il quale non rischia di vivere fratture e incongruenze tra i due mondi, bensì sperimenta la ricchezza di approcci distinti ma integrati, che generano convergenze proprio intorno al bambino stesso. Creare ponti tra contesti relazionali diversi offre ai bambini la possibilità di sentirsi parte di un sistema, un sistema coerente e integrato, in cui le differenze coesistono, senza generare discontinuità inconciliabili.

– La *documentazione*, infine, acquista il proprio senso più autentico quando è sostenuta da una corresponsabilità educativa tra adulti, che sanno reciprocamente riconoscere la qualità dell’impegno educativo che servizi

e famiglie mettono in campo per la crescita dei bambini e delle bambine. Attraverso la documentazione le educatrici danno visibilità all'agire quotidiano, permettono di conoscere le ragioni pedagogiche di questo agire, i processi che lo accompagnano, le dinamiche relazionali che lo connotano. I prodotti della documentazione favoriscono quindi la comprensione, la riflessività, l'attenzione a un lavoro invisibile ma altamente complesso che viene messo in atto per sostenere i percorsi di sviluppo di ogni bambino, come pure dei gruppi di bambini e del servizio stesso. Condividere questa memoria con le famiglie è davvero essenziale per la costruzione di un racconto condiviso, che accompagna l'avventura educativa in cui ogni bambino è impegnato. Non meno importante è il fatto che corresponsabilità e documentazione siano due condizioni essenziali per promuovere una maggior consapevolezza del valore educativo dei servizi 0-6, nonché per diffondere una rinnovata cultura dell'infanzia.

## *2. Le ragioni di una formazione alla corresponsabilità*

Alla luce di queste feconde interconnessioni, l'area tematica della corresponsabilità si prefigura più come una tensione che come un punto di partenza. La costruzione di alleanze educative tra educatrici e famiglie è un traguardo, raggiungibile attraverso uno sforzo intenzionalmente perseguito, che si nutre di dialogo, ascolto, rispetto e partecipazione.

Si tratta a tutti gli effetti di una prospettiva a cui tendere, poiché la quotidianità dei servizi porta spesso alla luce le fatiche di un'alleanza che deve scalfire tendenze alla delega, conflitti, atteggiamenti di difesa reciproca, fragilità e delegittimazione.

Lavorare alla creazione di un modello pedagogico integrato, inclusivo e partecipativo è quindi un impegno tanto urgente quanto complicato, che ha bisogno di poggiare su occasioni d'incontro, su pratiche di collaborazione, su momenti di connessione tra genitori e personale educativo. Da qui il desiderio di avviare un processo formativo che mettesse a fuoco tali questioni e creasse le condizioni per un impegno diffuso nella realtà del Comune di Milano, e nei servizi 0-6 in particolare, affinché si potessero mettere in connessione le ragioni della corresponsabilità tanto quanto le pratiche collaborative, le scelte effettuate per far partecipare i genitori e i processi di costruzione di un'alleanza educativa tra famiglie e servizi.

Agire sulle condizioni della corresponsabilità significa avviare un cantiere formativo in cui vengono incoraggiati il dialogo, il rispetto delle differenze, il valore delle culture e delle appartenenze, come condizioni imprescindibili per sollecitare la partecipazione delle famiglie e attivarle

nella condivisione delle responsabilità educative, in una logica di comunità educante (Galardini, 2010).

I servizi per l'infanzia, d'altro canto, si presentano come luoghi carichi di significati educativi, ma anche di vissuti, di attese, di paure. Tale intreccio di pensieri e di emozioni viene espresso da genitori ed educatrici in diversi modi e momenti: nei cosiddetti momenti-soglia (a inizio e fine giornata) come pure nei colloqui, e in numerose altre circostanze, modellate dalle reciproche rappresentazioni che genitori ed educatrici elaborano gli uni dalle altre. In questa prospettiva, possiamo quindi comprendere come l'alleanza con le famiglie si costruisca certamente attraverso l'adozione di specifiche strategie educative, la disposizione dei contesti e l'attenzione ai materiali, ma si avvalga anche di dispositivi più "invisibili".

I diversi adulti che hanno cura dei bambini possiedono una propria cultura educativa, che permea in modo silente ma pervasivo pensieri e prassi (Harkness & Super, 1996). In questo senso, è fondamentale lavorare per l'esplicitazione e la condivisione di tali universi simbolici. Tutto ciò rende particolarmente importante sostenere, attraverso la formazione, specifiche competenze relazionali e interculturali, per saper costruire con le famiglie relazioni fondate sull'ascolto, sull'accoglienza di modelli e stili educativi diversi, sulla definizione di regole educative condivise.

Il dialogo con i genitori diventa a tutti gli effetti un indispensabile strumento del mestiere educativo. Un dialogo contraddistinto certamente da spontaneità ma anche da intenzionalità, da informalità ma pure da professionalità, avvalendosi di preziosi supporti che provengono dal mondo della ricerca e della formazione (Epstein, 2001).

In questo modo, i servizi possono realmente sperimentarsi come luoghi di benessere per tutti, adulti e bambini, nonché come autentici contesti comunitari, in cui fare concretamente esperienza del senso del noi, tragettando le aspettative familiari dalla ricerca del benessere individuale alla promozione di un benessere collettivo.

La formazione può quindi rappresentare un'occasione preziosa per condividere le ragioni che portano a promuovere stili collaborativi, sperimentando approcci inediti e metodologie innovative, che permettano alle diverse culture educative di trovare accoglienza. In un servizio improntato alla condivisione e alla costruzione di alleanze educative possono nascere nuove forme di confronto e di partecipazione, secondo una logica inclusiva entro la quale trovano riconoscimento diversi stili di *parenting*, con le loro risorse e le loro fragilità.

La partecipazione dei genitori può pertanto dar vita a un processo intrinsecamente generativo che porta a compimento le importanti finalità educative dei servizi e delle istituzioni scolastiche quali l'inclusione, la

prevenzione del disagio e la promozione sociale. I processi partecipativi, infatti, non fanno crescere solo le persone, ma anche i contesti (Amadini, 2012). Una scuola inclusiva non solo è sensibile alle diverse culture e ai diversi saperi presenti oggi nei servizi educativi, ma li sa valorizzare in una prospettiva generativa.

### 3. *Storie di corresponsabilità*

Parlare di corresponsabilità educativa vuol dire parlare di storie. Significa affacciarsi dentro la vita di ciascuno di noi, educatori, insegnanti e genitori e scoperciare visioni, dichiarare valori, dare voce all'immaginario che ci attraversa. Quale immaginario?

Quello sull'infanzia? Sì, senza dubbio, prima di tutto. Quello sull'educazione? Anche. Quello sulle regole? Perché no. Quello sul rispetto? Imprescindibilmente.

La questione delle rappresentazioni e degli immaginari incide in modo estremamente significativo nelle pratiche educative e di conseguenza ogni intervento educativo, in particolare se ha a che fare con la dimensione familiare, richiede al professionista di fare i conti con questa dimensione (Formenti, 2012; Vitale, Molteni, & Premoli, 2015).

L'educazione dei piccoli ha a che fare con quello che Paola Milani (2002) chiama «sapere intimo»<sup>1</sup>, costruito nell'esperienza quotidiana degli affetti e della condivisione di tempi e spazi, che richiede di essere onorato e considerato nelle pratiche educative: ciò può avvenire solo attraverso l'emersione, l'ascolto, la valorizzazione delle storie narrate e condivise tra adulti coinvolti nei processi educativi. Si tratta delle storie di tutti i giorni, quelle che non ci viene neanche in mente di raccontare perché sono storie che agiamo, più o meno consapevolmente. Le storie dei giochi che facevamo da piccoli, le storie di come ci hanno educati. Chi aveva una mamma rigida a tavola e vuole che il bambino non si sporchi quando mangia, chi giocava in cortile fino a sera, si sbucciava sempre le ginocchia e non capisce come mai c'è tanta resistenza a portare i bambini in giardino anche se pioviggiava un po'.

Sono quello che diciamo ai nostri figli quando hanno una crisi di rabbia, quando piangono e non capiamo bene perché. Sono le storie che ascoltavamo da piccoli e quelle che poi abbiamo raccontato. Sono storie per lo più nascoste, tra le mura di casa o della scuola, storie talvolta inconsapevoli.

<sup>1</sup> Paola Milani (2002) nel caso specifico fa riferimento all'accoglienza di bambini e bambine fuori famiglia, ma ci pare che questa idea di «sapere intimo» possa essere mutuata anche nel discorso sui servizi educativi per la prima infanzia.

Sono storie, ma, ogni tanto anche abitudini: come vestiamo i nostri bambini, quanto teniamo ad avere informazioni precise sulla *routine* quotidiana e quanto no; il rituale della nanna, il lessico familiare che sviluppiamo a casa da genitori e a scuola da educatori. Le storie di corresponsabilità sono storie che parlano di sogni, ma anche di inadeguatezze, di tentennamenti, di prove, di errori.

Il progetto “Didattiche inclusive”, mettendo al centro il tema della corresponsabilità educativa, ha cercato di dare voce a queste narrazioni sottili, di ascoltarle, di esplicitarle, di renderle ai genitori, alle educatrici, alle insegnanti, un po’ più note. Perché quando ci raccontiamo diventiamo più spessi, più interi. Sveliamo i nostri pensieri, diamo voce ai nostri ricordi, portiamo avanti le nostre passioni, diciamo il perché delle nostre scelte, a volte il perché lo scopriamo proprio mentre lo diciamo, improvvisamente, pur non avendoci mai pensato.

Ma per i genitori, i contesti in cui raccontarsi non sono molti e spesso sono ritagliati tra gli impegni di una vita frenetica: qualche parola all’educatrice quando si accompagna il proprio figlio a scuola prima di scappare a lavoro, una in più forse quando lo si viene a prendere, prima di fare la spesa, la volta alla settimana in cui non c’è la nonna o la tata. Si tentenna, si ha un po’ paura di essere giudicati. Eppure la voglia c’è. E quando il contesto lo permette, che sia un colloquio con le insegnanti, un incontro informale, un laboratorio, si aprono i rubinetti e non si smetterebbe più di parlare. E, dopo, si sta bene.

Anche per le educatrici e le insegnanti raccontarsi non è affatto banale. Non è facile raccontarsi ai genitori, perché bisogna presidiare il ruolo e il rischio di commettere errori è elevato. La paura di sentirsi inadeguati, è anche qui, di casa. Non è neanche facile raccontarsi alle colleghe, un po’ per quieto vivere, un po’ perché tanto si sa già come la pensano. Eppure, quando il setting è diverso, quando le storie vengono curate, nel senso che c’è cura per le storie di ciascuno, si aprono mondi, si creano alleanze, si provocano idee, nascono progetti.

#### 4. *Linguaggi per raccontare*

Per raccontare e raccontarsi alle volte non bastano le parole, servono linguaggi differenti, forse un po’ inediti, che ci costringono a pensare di nuovo a quello a cui abitualmente non pensiamo (cfr. Mignosi, 2016).

Per questo motivo il tema della corresponsabilità educativa nel progetto “Didattiche inclusive” è stato veicolato da linguaggi anche molto diversi tra loro: il teatro, il digitale, l’arte, la natura.

È proprio dalla natura che, in una scuola, genitori ed educatrici sono partiti per raccontarsi, per conoscersi, per capirsi come non avevano mai fatto prima. L'invito fatto dal formatore ai genitori e alle educatrici che partecipavano insieme era semplice: andare in giardino, guardarsi attorno, prendere in mano un elemento naturale che parlasse della loro infanzia e raccontare. Si sono scoperti mondi: un papà peruviano con gli occhi lucidi e con in mano un ciuffetto d'erba ha raccontato che da bambino, in Perù, aveva una mucca a cui dava lui da mangiare. Era una mucca un po' atipica, pretenziosa: disdegnava il fieno ed era ghiotta di erba fresca. Lui, per farla felice, cercava in ogni modo di recuperare qualche ciuffetto d'erba strappandolo dai prati. Un'educatrice che aveva raccolto una zolla di terra si è commossa ad ascoltare questo racconto e si è commossa nel narrare quanto le piacesse fare le torte di fango, quando era piccola. Così tanto, aveva detto, che si era ripromessa di farle per tutta la vita e la sua scelta di diventare educatrice forse derivava anche da lì.

Sono storie piccole, d'accordo, briciole, potremmo dire, ma che hanno permesso di vedersi sotto un'altra ottica. Il papà peruviano non era più solo il papà che pulisce gli uffici e arriva sempre in ritardo; l'educatrice un po' timida non era più solo timida, ma una persona molto appassionata del suo lavoro; il papà peruviano era più contento di lasciarle il suo bambino adesso che era venuto a conoscenza di quella storia perché finalmente capiva perché fare le torte di fango piaceva così tanto a suo figlio.

Tutto questo, ovviamente, è stato solo un pretesto, una chiave per aprire la porta del dialogo, con l'auspicio che la prossima volta in cui si parleranno, il papà e l'educatrice, saranno un po' meno difesi, un po' meno arroccati sulle proprie posizioni e riusciranno a fidarsi e ad affidarsi maggiormente allo sguardo dell'altro. Il racconto che farà il papà di suo figlio e l'educatrice di quel bambino saranno due discorsi diversi eppure complementari e ognuno forse integrerà la visione dell'altro e riuscirà a guardare quel bambino e quel figlio da un'altra prospettiva, col risultato di farlo crescere più intero e, in fin dei conti, più felice.

Un altro linguaggio che è stato utilizzato per veicolare il tema della corresponsabilità è il digitale. La scelta di un collegio che ha partecipato al progetto "Didattiche inclusive" è stata quella di parlare di corresponsabilità educativa, prima che con i genitori, tra colleghe. Le educatrici erano infatti mosse dall'intento di creare un prodotto digitale (un video) che raccontasse la propria scuola in vista dell'*open day*.

Scegliere quali pratiche e quali momenti della giornata educativa raccontare ha aperto una grande e interessante discussione tra colleghe su come queste pratiche e questi momenti vengono vissuti dalle singole educatrici che molto spesso non si ritrovano o non condividono gli agiti delle

colleghe. Quindi da “Raccontiamo chi siamo!” si è passati a chiedersi “Chi siamo? Qual è l’identità del nostro servizio?”.

L’identità, secondo Oliverio Ferraris (2002), è come la pelle che ci ricopre: impossibile farne a meno, perché segna il confine tra l’interno e l’esterno di noi, tra la sfera della soggettività e quella dell’oggettività, ci definisce e ci consente di entrare in relazione col mondo. Per costruirla, definirla, riconoscerla, raccontarla, e ancora ridefinirla, conoscerla nuovamente e farne un nuovo racconto, a seconda dell’età che si attraversa, l’essere umano ci mette tutta una vita; e non è nemmeno così scontato che riesca, perché sono tanti e tali gli incontri e gli eventi attraverso cui l’identità si costituisce che comprenderli, svelarli, metterli a nudo è impresa spesso complessa.

E se è difficile per un individuo, capire chi si è e riuscire a raccontarlo lo è esponenzialmente per un servizio educativo, la cui identità è per definizione polimorfa: costituita dallo sguardo, dai pensieri, dalle storie di vita di tutte le persone che lo abitano. Le bambine e i bambini, i genitori, le educatrici, le responsabili, il personale ausiliario. E ancora: l’istituzione di appartenenza, la città in cui è inserita.

Eppure il desiderio di ogni servizio di raccontarsi, di definirsi, c’è ed è urgente.

“Chi siamo? Cosa raccontiamo di noi? Come? Cosa ci definisce? Perché una famiglia dovrebbe scegliere proprio noi e non, invece, un’altra scuola? Qual è la nostra peculiarità? Come dialoga il nostro modo di fare educazione con le altre scuole del Comune?”.

Tutte queste domande hanno sollecitato le educatrici e i colleghi coinvolti nei percorsi formativi, perché hanno avvertito l’urgenza di un rinnovato confronto tra colleghe. Il digitale è servito come linguaggio per dare voce alle narrazioni, agli agiti di tutti i giorni, che rischiano di apparire scontati agli occhi delle stesse professioniste, ma che rappresentano quella dimensione materiale imprescindibile che informa l’educazione, costituita di piccole cose quotidiane (Premoli, 2012).

Il video di un pranzo in una scuola dell’infanzia, ad esempio, racconta molti modi di far educazione e di stare con i bambini. Il dibattito era acceso: meglio mangiare sedute al tavolo con i bambini o al tavolo alto solo tra insegnanti? C’era chi sosteneva che condividere il pranzo con i bambini fosse imprescindibile per creare una relazione con loro anche durante le *routine*; chi, all’opposto, diceva che la presenza delle insegnanti inibiva i bambini che erano più felici se mangiavano per i fatti propri godendosi quel momento tutto per loro. Non siamo qui a dirimere la questione ma a sottolineare che la costruzione della corresponsabilità educativa ancora una volta si crea nell’esplicitare i significati, nel domandarsi il senso delle

azioni, nell'ipotizzare insieme dei percorsi. Se e solo se il racconto circola, ed è accolto nelle sue sfaccettature, si inizia a creare un lessico educativo. Educativo, ovvero non quello normativo o procedurale del "si fa così", ma affettivo, significativo, vivo, quello che permette a un gruppo di lavoro di confrontarsi per costruire insieme un pensiero, una strategia. Un lessico che per non morire e non irrigidirsi ha bisogno in continuazione di contaminarsi di vissuti, necessita di nuovi sguardi di cui nutrirsi, di nuovi significati da costruire. Proprio come accade alla lingua parlata: è viva solo se è meticciosa, fantasiosa, vogliosa di afferrare il presente.

L'etimo della parola *infanzia* (come purtroppo quello di altri termini che contribuiscono a definire il bambino, basti pensare a *minore*) è un po' infelice: l'*infans* è colui che non ha ancora l'uso della parola. Sappiamo tutti, invece, che i bambini e le bambine parlano eccome: attraverso tutti i linguaggi, i gesti, gli sguardi oltre che con i suoni e le parole (Mortari, 2009; Mortari & Mazzoni, 2010). Allora, per costruire l'identità di un servizio che pensa all'infanzia, l'unica via è quella faticosa ma appagante di ascoltare linguaggi, gesti, suoni e parole dei bambini, delle bambine, delle famiglie, ma anche quelle delle educatrici, delle responsabili, del coordinamento pedagogico e poi metterle in comune. Forse solo così si può concepire una identità che sia viva, nel segno delle diverse appartenenze, piuttosto che cercarne una sola, appiattente, omologata, rigida, ma soprattutto non realistica.

La cooperazione scuola-famiglia interroga, in ultima istanza, soprattutto il nostro modo di essere persone, uomini e donne, genitori e educatrici, figli e alunni, negli spazi pubblici e privati di una collettività che aspira a tradurre i principi della democrazia in azioni concrete. Ogni soggetto che partecipa alla vita dei servizi deve avere la possibilità di portare la sua storia, le sue attese, i suoi bisogni di ascolto, dialogo e negoziazione finalizzati a ritrovarsi nell'impresa comune di costruire nidi e scuole dell'infanzia che siano spazi di cittadinanza (Comune di Milano, 2016).

### Bibliografia

- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Amadini, M. (2018). Famiglia. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 245-256). Brescia: Scholé.
- Amadini, M., & Premoli, S. (2019). La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture educative nei servizi educativi 0/6 anni del Comune di Milano. In S. Polenghi, G. Elia, & V. Rossini (Eds.), *Atti del Convegno SIPED di Bari*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Baratta, A. (1999). *Infanzia e democrazia. Per una interpretazione dinamica della Convenzione internazionale sui diritti del bambino. Materiali per una storia della cultura giuridica*, 29(2), 495-525.
- Bobbio A., & Savio, D. (2018). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Comune di Milano. (2016). Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6. Milano: Comune di Milano. In <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf.pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a18d1cf59da?t=1550590146349>
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Formenti, L. (Ed.). (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Galardini, A.L. (2010). *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*. Roma: Carocci.
- Harkness, S., & Super, C.M. (1996). *Parents Cultural Belief Systems: Their Origins, Expression and Consequences*. New York: Guilford Press.
- Mignosi, E. (2016). *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo*. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Milano: Junior.
- Milani, P. (2009). *Bambini e ragazzi in comunità: dimensioni dell'educare e formazione degli educatori*. In P. Bastianoni & A. Taurino, *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica* (pp. 147-185). Roma: Carocci.
- Milani, P. (2002). *Famiglie e responsabilità genitoriali*. In Caritas italiana & Fondazione Zancan (Eds.), *Cittadini invisibili. Rapporto 2002 su esclusione sociale e diritti di cittadinanza* (pp. 205-268). Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (Ed.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2010). *La ricerca con i bambini. Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, 4, 5-29.
- Oliverio Ferraris, A. (2002). *La ricerca dell'identità*. Firenze: Giunti.
- ONU. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Tirrenia (Pi): Edizioni Del Cerro.
- Prandin, A. (2012). *Posizionamenti estetici e ricerca della bellezza*. In L. Formenti (Ed.), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Vitale, A., Molteni, V., & Premoli, S. (2015). *Il valore della quotidianità nelle comunità per bambini e adolescenti*. In S. Premoli, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teoria e pratica*. Roma: Carocci.

# RACCONTI PEDAGOGICI E RIFLESSIVITÀ. NARRAZIONI TRA CORRESPONSABILITÀ E PROFESSIONALITÀ

di Cristina Balloi, Nadia Bassano

## ABSTRACT

Il presente contributo ha l'obiettivo di elaborare un'analisi sulle ricadute pratiche dei percorsi formativi sulla corresponsabilità all'interno dei servizi all'infanzia.

A partire da un approccio qualitativo e con l'utilizzo del metodo della *Grounded Theory*, si sono analizzati i racconti pedagogici scritti da dodici tra i formatori coinvolti nel progetto.

I risultati hanno fatto emergere quattro questioni-chiave che evidenziano come il dispositivo formativo abbia generato nuovi apprendimenti, prospettive e orizzonti pedagogici a favore dei bambini, famiglie ed équipe educative.

Allo stesso tempo i risultati hanno consentito di mettere in luce degli aspetti inediti circa l'*expertise* degli educatori, la costruzione identitaria dei servizi in atto e le possibili prospettive di sviluppo e innovazione nei servizi all'infanzia del Comune di Milano.

PAROLE CHIAVE: identità professionale, riflessività, apprendimento trasformativo.

## ABSTRACT

This contribution is focused on analyzing educational practices, generated by several training courses on co-responsibility and participated cooperation realized in ECEC services.

Throughout a qualitative approach and the *Grounded Theory* method, several pedagogical narrations, written by twelve trainers involved in the training project, have been analyzed.

Analysis results highlight four key-points verifying the efficacy of the training proposal, which promoted the sharing of new knowledge, ideas and educational practices forward all participants (children, families and educational teams).

At the same time, results enlighten also unexpected features about educators' expertise, an unreleased growth of the sense of identity in involved services, thus showing some possible perspectives of development and educational innovation in ECEC services of the city of Milan.

KEYWORDS: Professional Identity, Reflexivity, Transformative Learning.

## 1. *Introduzione*

Il percorso “Didattiche inclusive e flessibili” ha accolto la sfida, non solo didattico-formativa, ma anche metodologica, di provare a declinare alcune aree tematiche di grande rilevanza pedagogica per i servizi per la prima infanzia (“corresponsabilità”, “documentazione”, “benessere”, “continuità”) con differenti “linguaggi”: natura, teatro, multimedialità, musica, arte<sup>1</sup>. Il potenziale comunicativo di cui tali linguaggi sono portatori, combinato con l’irripetibilità di ogni servizio, ha dato alla luce percorsi formativi ed esperienziali inediti, difficilmente prevedibili, per questo non standardizzabili entro rigide categorie.

Da qui, la scelta di *raccontare* alcuni tratti del percorso realizzato: il racconto, infatti, rappresenta una verità, un punto di vista sulla realtà che un soggetto elabora in uno spazio-tempo delimitato e preciso (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013). Esso, dischiudendo qualcosa che “conta”, che vale la pena ricordare, può offrirsi quindi come veicolo di condivisione, di co-costruzione di saperi impliciti, sprigionando così il suo potenziale riflessivo e formativo (Cadei, 2017).

Il presente contributo, pertanto, è guidato da una triplice prospettiva: da un lato, dare voce alle pratiche formative, attraverso un’analisi sistematica di alcuni racconti emersi durante i lavori; dall’altro, mettere a fuoco alcuni *dettagli significativi* del percorso, che “dicono” di una pratica non solo formativa e didattica, ma educativa, culturale, insita nel quotidiano (De Certeau, 2013); infine, offrire un’occasione di (meta)riflessione circa il percorso *in toto*, individuando alcune prospettive pedagogiche di ordine trasversale.

## 2. *Nel vivo dei racconti*

La combinazione tra linguaggi, aree tematiche e “culture educative locali” attivata nei servizi milanesi ha dato vita a una pluralità di esperienze e iniziative. Queste, a partire dalla pratica educativa quotidiana, hanno messo in luce non solo una grande *expertise*, spesso implicita e “nascosta” tra le pieghe delle pratiche, ma anche una grande carica innovativa. Per restituire allora un’immagine ricca, multi-sfaccettata dei servizi, proponiamo allora un’analisi delle testimonianze di alcuni tra i protagonisti che hanno contribuito a costruire i diversi itinerari formativi, tenendo insieme tanto le logiche trasversali quanto le peculiarità emerse.

<sup>1</sup> Nel presente contributo, salvo differenti indicazioni, i termini “linguaggio/ linguaggi” saranno utilizzati in un’accezione ampia, che rimanda alla plurivocità delle proposte messe in campo durante il percorso formativo in oggetto.

## 2.1 Metodologia

Per definire gli aspetti-chiave che hanno caratterizzato i percorsi di formazione secondo il punto di vista dei formatori, si è deciso di analizzare i documenti prodotti dagli stessi al termine dell'intero progetto formativo. Ai formatori del percorso "corresponsabilità" dell'ultima annualità è stato infatti chiesto di produrre un racconto pedagogico in cui identificare gli elementi principali che hanno caratterizzato i rispettivi percorsi di formazione.

Per la scrittura è stata data indicazione di utilizzare un approccio di tipo narrativo poiché esso consente di rendere visibile l'esperienza e i suoi significati (Clandinin, 2013). Secondo tale prospettiva il racconto «si configura come il modello conoscitivo più adeguato [...] per avvicinarsi alla pratica e al sapere vivo dell'esperienza» (Tacconi, 2017, p. 7) ed è per questo motivo che si è privilegiato l'utilizzo di tale strumento.

Per rilevare le caratteristiche principali si è deciso di utilizzare i documenti prodotti come *set* di dati e di analizzarli utilizzando un approccio di tipo qualitativo. Tale approccio consente infatti di esplorare in profondità i dati, cercare le connessioni tra essi per interpretare e descrivere l'oggetto di indagine (Choen, Manion, Bell, & Morrison, 2011; Denzin & Lincoln, 2018). I racconti sono stati analizzati con il metodo della *Grounded Theory* che utilizza un sistema di codifica dei dati emersi per creare la teoria dal basso, con un approccio induttivo, senza che essa venga forzata o adattata secondo teorie predeterminate (Glaser & Strauss, 1967). La codifica è il processo di selezione di segmenti di testo che rappresentano le categorie di significato (Charmaz, 2006).

L'attribuzione dei nomi delle categorie o etichette deve tendere il più possibile a essere simile alle parole utilizzate dal produttore del testo oggetto di analisi (Charmaz, 2006). L'analisi dei dati del presente contributo è stata svolta con l'utilizzo del software "NVivo" che è stato creato per l'analisi di testi, immagini e documentazione multimediale (Coppola, 2011). Sono stati analizzati 9 racconti pedagogici scritti da 12 formatori del percorso "corresponsabilità". I racconti sono stati catalogati con un codice identificativo<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A ogni racconto è stato attribuito un numero per renderlo univoco e riconoscibile per il processo di analisi. Le citazioni dei racconti riportate nel presente contributo verranno indicate con la dicitura "Racconto e numero identificativo attribuito", ad esempio "Racconto 7". I racconti oggetto dell'analisi sono archiviati nel software "NVivo" e stoccati nei cloud del progetto. Tale set non è stato oggetto di altre ricerche e quindi è la prima volta che i racconti vengono utilizzati per la ricerca e vengono divulgati in termini di pubblicazione.

Dall'analisi svolta si sono rilevati 4 nodi<sup>3</sup> (etichette o unità di significato) che rappresentano le questioni-chiave che hanno caratterizzato il percorso svolto secondo il punto di vista dei formatori:

- a) Il linguaggio come strumento di apprendimento.
- b) Dalla pratica alla riflessività: uno strumento di apprendimento trasformativo.
- c) Narrare la propria identità.
- d) Il coinvolgimento di tutti gli attori.

Dalla riflessione circa i suddetti nodi sarà in seguito possibile delineare alcune prospettive critico-pedagogiche utili per descrivere le ricadute pratiche dei percorsi formativi all'interno dei servizi coinvolti.

## 2.2 *Voci dalle pratiche*

Procediamo allora, con uno sguardo pedagogico di tipo critico-riflessivo, con un affondo a partire da ciascuno dei punti emersi dall'analisi dei racconti pervenuti.

### 2.2.1 *Il linguaggio come strumento di apprendimento*

La peculiare natura del percorso formativo, nel suo intreccio tra momenti di formazione "classica" e "laboratoriale" (incentrati quindi su un linguaggio in particolare), ha messo in luce come i diversi linguaggi, ciascuno con le proprie specificità, abbiano assunto funzioni affini. Ne possiamo individuare almeno tre, che agiscono a livelli diversi:

- a. Il linguaggio come *oggetto* di apprendimento;
- b. Il linguaggio come *facilitatore* dell'apprendimento;
- c. Il linguaggio come *facilitatore/mediatore relazionale*.

Alla base dell'efficacia dell'utilizzo dei linguaggi in contesto formativo, vi è il concetto vygotskijano di «mediazione» (1978). L'apprendimento umano, infatti, avviene sempre attraverso un *medium* culturale (inteso in senso ampio), sia esso un oggetto, un contesto, un linguaggio (Olson, 1979). Per apprendere si costruiscono relazioni con il mondo esterno: relazioni sempre mediate da oggetti, strumenti, codici ("artefatti", tanto materiali quanto cognitivo-concettuali), che consentono di attribuire

<sup>3</sup> Il termine "nodo" è mutuato dal software "NVivo" che definisce appunto con tale termine le etichette o unità di significato emerse in sede di analisi dei dati.

senso all'esperienza stessa (Mantovani, 1995). In questo specifico caso, l'espressione artistica, la sperimentazione di dispositivi tecnologici o partecipativi, l'immersione nel mondo naturale, hanno promosso lo sviluppo di esperienze significative, in quanto intense non solo da un punto di vista sensoriale ed emotivo, ma anche relazionale (Dewey, 2014). Ciò ha altresì favorito la scoperta di lati insospettati dell'"altro": in molti casi, il linguaggio utilizzato si è posto, come scrive una formatrice, quale «materiale, mediatore e metafora della [nostra] formazione» (Racc. 8).

Allo stesso tempo è vero che, per questioni legate ai tempi e agli obiettivi della formazione, il linguaggio stesso non ha costituito l'autentico oggetto di apprendimento ma, piuttosto, uno *strumento per* sperimentare e sperimentarsi in contesti educativo-formativi e relazionali inusuali (cfr. Cattaneo, 2010). Come scrive infatti un'altra formatrice, il linguaggio, o meglio il «pluri-linguaggio, [rappresenta un] elemento che facilita la comunicazione rendendola maggiormente fruibile da tutti e tutte» (Racc. 6).

Tali linguaggi, declinati in forma laboratoriale, hanno quindi rivestito la funzione di *facilitatori, in primis, durante gli incontri formativi*. Le esperienze musicali, teatrali, artistiche, naturali, infatti, si sono offerte come mediatori non solo didattici (Damiano, 2013), ma anche comunicativo-relazionali, volti a proporre la sperimentazione di sguardi differenti a partire dall'interno dei colleghi: «Se la videocamera è materiale e produce un video da visionare su schermo oppure se la videocamera è fatta di parole e costruisce un racconto è (quasi) lo stesso, l'importante è concentrarsi sulla scelta dell'inquadratura» (Racc. 1).

In seguito, la condivisione di esperienze significative a partire dalle proposte laboratoriali ha promosso il decentramento dello sguardo dal proprio punto di vista per abbracciare visioni "altre", non solo tra educatori e bambini, ma anche tra educatori e famiglie. Il percorso, quindi, e i laboratori in particolare hanno costituito un'opportunità tutta nuova per «trovare e ri-trovare nuovi approcci, anche concreti, per costruire la relazione con le famiglie e con il gruppo di lavoro» (Racc. 9); ma, anche, per «ri-conoscersi e promuovere il riconoscimento da parte delle famiglie della professionalità delle educatrici stesse» (Racc. 2).

### 2.2.2 Dalla pratica alla riflessività: uno strumento di apprendimento trasformativo

Il tema della riflessività che si origina dalla rivisitazione del "fare" e dell'agire pratico è risultato un tema focale individuato trasversalmente all'interno di tutti i racconti dei formatori.

Dai dati emerge con evidenza che i formatori hanno individuato la riflessione sulle pratiche come elemento peculiare del processo di formazio-

ne. I formatori descrivono tale elemento secondo una prospettiva prevalente: *la riflessività sulle pratiche come strumento del dispositivo formativo*. Come si può evincere dai seguenti passaggi dei racconti pedagogici, la dimensione della riflessività come strumento formativo è stata descritta dai formatori con l'individuazione degli esiti e delle ricadute che si sono rilevate mediante il suo utilizzo all'interno dei collegi.

La riflessività, pertanto, contribuisce non solo ad accrescere la capacità di osservare e decentrare il proprio sguardo, ma anche ad abbassare il rischio di standardizzazione della propria idea di "famiglia" sulla base di cliché cristallizzati e ancorati ad esperienze precedenti (Racc. 4).

Educativo, ovvero non normativo o procedurale (si fa così) ma affettivo, significativo, vivo (costruiamo insieme un pensiero, una strategia). Un lessico che per non morire e non irrigidirsi ha bisogno in continuazione di contaminarsi di vissuti, necessita di nuovi sguardi di cui nutrirsi, di nuovi significati da costruire (Racc. 3).

Secondo tale prospettiva la riflessività si caratterizza come una strategia metodologica di formazione che, partendo dall'esperienza pratica, accompagna gli educatori alla rivisitazione della stessa. La riflessività è un percorso che sostiene gli educatori ad abbandonare la naturale attitudine orientata "al fare" a favore di un'attività di rievocazione e ricostruzione che consente loro di attraversare i diversi livelli di consapevolezza del loro agire (Tramma, 2003). La riflessività in questo caso diviene quindi un percorso rielaborativo che racchiude in sé un'attività ermeneutica volta alla ricerca dei significati, ma anche all'individuazione degli elementi necessari a comprendere come rimodulare l'azione pratica (Mortari, 2009). La riflessività può così promuovere lo sviluppo di una messa in discussione e assunzione di nuove prospettive in grado di modificare la pratica mediante un'analisi dei presupposti su cui si fonda (Mezirow, 2016).

Progettare, vivere e rielaborare l'esperienza ci ha permesso, pertanto, di lavorare su più piani, su tanti aspetti della relazione fra educatori e genitori, vivendo la possibilità di "lasciarsi andare", ma con la consapevolezza di ciò che si sta agendo (Racc. 8).

In generale si rileva che la scelta metodologica dell'utilizzo della riflessività rappresenta uno strumento che genera apprendimento negli educatori perché si caratterizza come dispositivo capace di riesaminare criticamente le teorie e le rappresentazioni del proprio agire (Premoli, 2015) introducendo nuove modalità nel "fare educativo". Si sviluppano così nuove com-

petenze e nuovi saperi che sono in grado di incidere nella trasformazione della pratica, perché la riflessività produce negli educatori apprendimenti di tipo intenzionale (Mezirow, 2003).

### *2.2.3 Narrare la propria identità*

L'unità di analisi più importante, in termini di trasversalità nei racconti e soprattutto in termini di numero di unità di testo selezionate, è relativa alla dimensione della narrazione della propria identità professionale e di servizio.

Dall'analisi dei dati risulta che la riflessione sulla dimensione dell'identità abbia assunto un ruolo fondamentale nei percorsi formativi. A differenza della riflessività che, come si è visto, si caratterizza come scelta metodologica progettata da parte dei formatori, la necessità degli educatori di riflettere e narrare la propria identità si evidenzia invece come esito inatteso o comunque non programmato dal percorso formativo.

Il desiderio di ogni servizio di raccontarsi, di definirsi, c'è ed è urgente. Chi siamo? Cosa raccontiamo di noi? Come? Cosa ci definisce? Perché una famiglia dovrebbe scegliere proprio noi e non invece, un'altra scuola? Qual è la nostra peculiarità? Come dialoga il nostro modo di fare educazione con le altre scuole del Comune di Milano? (Racc. 3).

La citazione tratta da uno dei racconti riassume in modo efficace le peculiarità identificate dai formatori all'interno dei collegi. Dalla testimonianza dei formatori emerge con evidenza che la riflessione sul tema della corresponsabilità, in modo particolare con la famiglia, abbia prodotto una riflessione sul profilo identitario professionale del singolo, per poi spostarsi al gruppo e da questo arrivare alla riflessione su quali elementi dell'identità del servizio comunicare alle famiglie e sul come farlo in modo efficace.

L'elemento dell'identità del singolo educatore e del gruppo si caratterizza in prevalenza con la necessità di essere riconosciuti da parte delle famiglie nel proprio ruolo e competenze. Lavorare sulla corresponsabilità con la famiglia ha generato infatti un processo di definizione identitaria del gruppo di lavoro a partire dal bisogno di essere riconosciuti e di rendere visibile il lavoro educativo che si attua con i bambini.

La domanda attorno a cui il gruppo ha girato un po' in folle per parecchio tempo è stata "perché non riconoscono il nostro ruolo?". In realtà il girare a vuoto capitava perché la vera domanda da porsi era un'altra: "come si fa a mostrare ai genitori la nostra competenza professionale, che definisce il ruolo?" (Racc. 1).

Forse la grande fatica cui le educatrici sono oggi chiamate, allora, è proprio quella di riuscire a raccontarsi: raccontare il loro lavoro, non tanto per metterne in rilievo le criticità, quanto per offrire alle famiglie degli scorci, unici nel loro genere, sulla vita dei bambini (Racc. 4).

I processi rilevati dai formatori nei collegi pongono in risalto la declinazione pratica di uno dei concetti fondamentali dell'identità sociale: la ricerca «dell'autostima intesa come la valorizzazione del sé» (Cohen Emeric, 2017, p. 33). Il sé in questo caso è interpretato nella sua dimensione professionale e il bisogno di riconoscimento del suo valore si attiva nel rapporto diadico con la famiglia che rappresenta il principale interlocutore in grado di soddisfarlo.

Definire gli aspetti che si desidera raccontare o che si vuole vengano riconosciuti richiede inevitabilmente un percorso di ricerca autoriflessiva che mira a definire ed esplicitare il proprio statuto identitario (Blumer, 1969). Questo genera un processo di consapevolezza interna al singolo e al gruppo con la condivisione e talvolta ridefinizione degli elementi identitari costitutivi del collegio e del lavoro pedagogico. Il tema della corresponsabilità con le famiglie ha quindi prodotto un effetto secondario ma non irrilevante che evidenzia la necessità trasversale nei collegi di sentirsi riconosciuti sul piano professionale da parte delle famiglie. Il profilo identitario che richiede di essere riconosciuto non risulta in prevalenza consapevole, costruito e definito, ma necessita di un percorso per identificare con chiarezza gli elementi che caratterizzano l'identità professionale e pedagogica del servizio affinché possa essere condivisa con le famiglie. Per attuare la corresponsabilità educativa con le famiglie sembra quindi necessario che gli educatori *si sentano legittimati e valorizzati nel loro lavoro educativo e nelle competenze professionali*. Il percorso formativo intrapreso ha messo in luce la necessità di sostenere le équipes educative nella *costruzione e consapevolezza del proprio profilo identitario educativo* prima di comunicarlo e dividerlo con le famiglie affinché questo rappresenti una prospettiva reale di interazione e confronto per la corresponsabilità.

#### 2.2.4 *Il coinvolgimento di tutti gli attori*

La qualità di un servizio per la prima infanzia si riscontra nella capacità di mettere al centro tanto lo sviluppo integrato del bambino, quanto il rapporto con le famiglie e con l'ambiente sociale circostante (Borghi, 2015): la corresponsabilità si evidenzia di conseguenza come una *conditio sine qua non* solo per la crescita dei più piccoli, ma anche per la vita del servizio stesso. Tuttavia, nella pratica educativa quotidiana, non sempre appare con

chiarezza quanto la coesione all'interno del gruppo di lavoro costituisca il primo tassello per co-costruire e agire una logica di corresponsabilità educativa (Amadini, 2017).

Il percorso formativo, allora, ha costituito un'occasione per mettere a fuoco i *diversi livelli di interdipendenza* che innervano il servizio dall'interno: tra collega e collega, tra i diversi team educativi (nel collegio), tra i team educativi e le famiglie stesse. Infatti, recita un racconto, «ciò che è rimasto ai servizi al termine del percorso formativo sono state [...] la riflessione sull'importanza dell'agire con corresponsabilità sia tra educatrici e genitori sia all'interno del collegio» (Racc. 2). L'interdipendenza all'interno del gruppo, al contempo, si costruisce solo grazie a uno scambio con l'esterno: «è difficile nei servizi pensarsi come gruppo se non lo si sperimenta quotidianamente in situazioni differenti dall'apertura del servizio» (Racc. 7).

La corresponsabilità, allora, si mostra nella sua natura intrinsecamente processuale, che la costituisce al contempo come fine comune da raggiungere, per il bene del servizio, ma anche come nucleo fondante di una relazione collaborativa tra tutti gli attori che abitano il servizio stesso: se nutrita e corroborata dalla condivisione di pensieri, pratiche, esperienze, essa può condurre verso «l'ingaggio della comunità educante affinché l'accoglienza non sia “un compito” esclusivo degli educatori ma diventi pratica che costruisce Polis e che coinvolge tutti i soggetti deputati all'educazione dei bambini e delle bambine» (Racc. 6).

In tale prospettiva, si evidenzia il servizio come un sistema complesso e aperto (Triani, 2018), che non può quindi rinunciare all'apporto della famiglia, vero «snodo vitale della rete educativa» (Pati, 2014, p. 358).

Incentrare un servizio sull'infanzia, per cui, significa lavorare costantemente sui processi comunicativi e relazionali, percorrendo la via «faticosa ma appagante di ascoltare linguaggi, gesti, suoni e parole» (Racc. 3) di *tutti* i protagonisti del servizio: dalle responsabili, agli educatori, alle famiglie, ai bambini e alle bambine, tutte le voci chiedono di essere ascoltate per la co-costruzione di un ambiente significativo, che tuteli la specificità dei reciproci ruoli educativi, in riferimento a obiettivi educativi comuni (Pati, 2016). A tal fine, la condivisione di esperienze significative ha consentito un avvicinamento tra i diversi attori, ponendosi ancora una volta come facilitatore.

### 3. Per concludere: prospettive euristiche

L'analisi critica dei quattro nodi emersi dai racconti pedagogici ha fatto emergere la complessità e la pluralità che caratterizza l'attuazione pratica del tema della corresponsabilità all'interno dei servizi all'infanzia del Co-

mune di Milano. Il pluralismo insito alla stessa idea del percorso in oggetto ha trovato ampio riscontro nelle forme cui la combinazione tra linguaggi, aree tematiche e “culture educative locali” hanno dato vita, mostrando altresì non solo una grande *expertise*, a volte implicita e sommersa, nei servizi milanesi, ma anche una grande carica innovativa.

La dinamicità, la complessità e anche i percorsi di creazione identitaria in corso dichiarano una *tensione* verso l'innovazione, in cui quest'ultima può essere interpretata come un pensiero divergente che, evitando di ricalcare schemi predefiniti e tentando percorsi rischiosi, riesce a giungere a soluzioni e contributi difficilmente prevedibili, ma ad alto valore aggiunto (Rossi, 2008).

Per questo, le “Didattiche flessibili e inclusive” avviate e realizzate negli ultimi anni hanno rappresentato, da una parte, una sorta di alveo per delle possibili, nascenti, Comunità di Pratiche per lo 0-6, dall'altra, una importante occasione non solo formativa, ma anche di contaminazione, di “meticciamiento” fra servizi, specialisti, istituzioni differenti, che ha dato luogo a piste euristiche e di ricerca che chiedono di essere rilette e rilanciate.

Il dispositivo formativo ha così, da un lato, immesso nei servizi nuovi stimoli, teorie, visioni e prospettive; dall'altro, è risultato un inconsapevole facilitatore in grado di far emergere le peculiarità culturali e identitarie dei servizi all'infanzia, tracciando le possibili piste di sviluppo e innovazione sul tema della corresponsabilità educativa.

La natura composita del dispositivo, tra linguaggi e riflessività, ha favorito il moltiplicarsi tanto degli sguardi educativi all'interno del servizio, quanto di nuove modalità di interazione tra i diversi attori dei servizi stessi, promuovendo così visioni inedite della corresponsabilità. Il racconto e la condivisione delle pratiche educative quotidiane ha attivato infatti anche un processo di “narrazione della corresponsabilità”. Accogliere la necessità degli educatori di raccontare il proprio operato educativo, rendendolo al contempo più comprensibile non solo per le famiglie, ma anche per gli educatori stessi, ha avviato un virtuoso circolo riflessivo dal forte valore professionalizzante.

In questi termini, l'attivarsi stesso di dinamiche di corresponsabilità si mostra come un processo generativo su più fronti: non solo come traguardo necessario per irrorare la vita del servizio, mettendo il bambino al centro, ma anche per aiutare gli educatori a mettere a fuoco i punti fondanti della loro identità professionale. Esso rappresenta allora una componente essenziale per la professionalizzazione del lavoro educativo, componente che chiama in causa la necessità di ridefinire e narrare la propria identità professionale, rendendola raccontabile, prima che agli altri, a se stessi. In

questo senso, si definisce una interessante pista euristica che vede all'intreccio *tra corresponsabilità, identità e riconoscimento professionale, la narrazione come possibile strumento non solo identitario, ma anche relazionale e professionale.*

Un ultimo aspetto infine, che nei racconti qui presi in analisi resta un po' nell'ombra (verosimilmente anche a causa della natura stessa dei testi in oggetto), è il protagonismo dei bambini.

Tale dato sollecita a un'ulteriore riflessione, nella misura in cui una corresponsabilità autentica chiede di essere fortemente centrata sul bambino, vero fulcro su cui i diversi sguardi educativi sono chiamati a convergere (Pourtois & Desmet, 2015). La relazione educativa "sul campo", quella tra educatrici e bambini, infatti, seppure costituisce il "cuore" del lavoro educativo, nei racconti compare in misura limitata, perlopiù in riferimento ai linguaggi/laboratori. Da questo punto di vista, la corresponsabilità educativa sembra per certi versi una partita giocata "tra adulti", in cui la relazione con il bambino pare a tratti restare sullo sfondo.

Tale rapporto, anche se acquisito e consolidato, sembra difficile da raccontarsi all'infuori del qui e ora del processo educativo, sebbene i bambini restino al centro del processo educativo dei servizi milanesi.

A tal proposito, allora, un'ulteriore sfida culturale dell'innovazione, può forse essere proprio il cercare di provare a proporre *un'idea di corresponsabilità a partire dallo sguardo del bambino*: come rendere i più piccoli co-protagonisti dell'agire educativo, rendendoli a loro volta soggetti narranti delle pratiche educative? Una pista interessante potrebbe essere quella di riflettere, a partire dal dispositivo formativo in oggetto, immaginando da un lato di sfruttare i linguaggi per moltiplicare le possibilità espressive e comunicative per *tutti* gli attori dei servizi, dall'altro, di promuovere nei collegi una capacità riflessiva ancora più calata sul campo, che faciliti il recupero della relazione educatore-bambino quale perno fondativo della propria identità professionale. È forse allora a partire dal recupero e dal potenziamento della sua dimensione squisitamente relazionale che il lavoro educativo può porsi quale punto di partenza tanto per una *cultura della corresponsabilità professionale*, quanto di una *professionalità corresponsabile*.

### Bibliografia

- Amadini, M. (2017). Lavorare insieme per educare: il lavoro del gruppo. In S. Kanizksa & A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale*. San Bonico (PC): Pearson.
- Blumer, H. (1969). *La metodologia dell'interazionismo simbolico*. Roma: Armando Editore.
- Borghi, B.Q. (2015). *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità di vita dei bambini*. Trento: Erickson.

- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cattaneo, A. (2010). Costruire. Modelli teorici, ambienti, artefatti. In A. Cattaneo & P.C. Rivoltella (Eds.), *Tecnologia, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 77-106). Milano: Unicopli.
- Cohen Emeric, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociale e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erikson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Choen, L., Manion, L., Bell, R., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. London-New York: Routledge.
- Coppola, C. (2011). *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: Franco-Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Certau, M. (2013). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani, G. (1995). *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*. Bologna: il Mulino.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Mezirow, M. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, M. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Avere cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Olson, D.R. (1979). Elementi per la teoria dello sviluppo cognitivo. In C. Pontecorvo (Ed.), *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Pati, L. (2014). Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro? In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*, pp. 353-362. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita*. Brescia: La Scuola.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2015). *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Savigny-sur-Orge: Philippe Duval.
- Premoli, S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Tacconi, G. (2017). *Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative*. In M. Castoldi & M. Chicco (Eds.), *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte*. Trento: Iprase.

- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholè.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

# DOCUMENTARE, UN'AZIONE PLURALE

*di Michele Marangi*

## ABSTRACT

Il contributo riflette sull'impatto del digitale nelle prassi di documentazione dei servizi per l'infanzia, su tre assi interconnessi tra loro: l'équipe, per riflettere sulle proprie prassi operative e sulle dinamiche organizzative; l'aula, con i media come strumenti didattici integrabili con le attività tradizionalmente svolte con i bambini e le bambine tra 0 e 5 anni; l'esterno, utilizzando i media come ristrutturazione del rapporto con le famiglie e come opportunità per documentare e raccontare ad altri servizi o ai gestori pubblici lo stile educativo del proprio contesto operativo.

**PAROLE CHIAVE:** documentazione pedagogica delle pratiche educative, servizi educativi 0-6 anni, media per l'educazione.

## ABSTRACT

The contribution reflects on the impact of digital in the documentation practices of childcare services, on three interconnected axes: the team, to reflect on their operating practices and organizational dynamics; the classroom, with the media as teaching tools that can be integrated with activities traditionally carried out with boys and girls between 0 and 5 years; the outside, using the media as a restructuring of the relationship with families and as an opportunity to document and tell other services or public managers the educational style of their operating context.

**KEYWORDS:** Educational Practices Documentation, Early Childhood Education and Care, Media Supporting Educational Processes.

I servizi per l'infanzia hanno sempre posto molta attenzione alle prassi documentative, sia nei processi gestionali e procedurali da parte delle équipe educative, sia in riferimento alla concreta attivazione didattica e alla produzione di artefatti funzionali a testimoniare lo sviluppo del bambino e la coerenza dei *setting* didattici rispetto agli obiettivi prefissati (Malavasi & Zoccatelli, 2012).

In questa tradizione documentativa tende a emergere una tendenziale diffidenza nei confronti dei media e della tecnologia, che spesso sono stati visti come semplici strumenti di facilitazione di prassi già in atto, ad esempio attraverso la scrittura al computer, o la registrazione vocale, o la fotografia di alcuni momenti in aula, e non come opportunità per ripensare e ricodificare il concetto stesso di documentazione (Antonietti, 2012).

Nell'ultimo decennio si è però verificato un fenomeno che non può non avere conseguenze su questa realtà di base. La diffusione sempre maggiore del digitale ha caratterizzato nuove modalità di utilizzo degli strumenti tecnologici, in relazione a due caratteristiche che ridefiniscono il nostro rapporto con il tempo e con lo spazio: la portabilità e la connettività illimitata, per cui siamo sempre e ovunque in condizione di riprendere, commentare, distribuire contenuti mediali in qualsiasi situazione e di accedere a molteplici informazioni in tempo reale. A questi aspetti tecnologici vanno aggiunti altri elementi che hanno favorito la diffusione del digitale in modo capillare: la facilità di utilizzo dei dispositivi e delle app, l'ampia scelta di modelli per ogni fascia di prezzo e di età, la progressiva abitudine a non privarsi mai di uno strumento digitale in ogni contesto delle nostre vite, dal lavoro allo studio, dal tempo libero al gioco, dall'informazione alla creazione.

Senza entrare qui nel merito di una valutazione sugli effetti positivi o negativi che sono connessi a questo fenomeno, appare evidente che il digitale ha progressivamente mutato le logiche dei media: non solo più strumenti che abbattano le distanze, né meri ambienti di confronto e condivisione delle informazioni, ma gangli vitali e pulsanti che formano un vero e proprio tessuto connettivo che struttura buona parte delle nostre attività, sia personali che professionali (Rivoltella, 2017).

Nella nostra società i media non sono più dissociabili dalle nostre vite, non sono più protesi, ma fanno parte dei nostri gesti, pensieri, relazioni, al punto che la canonica contrapposizione tra l'essere offline e online appare sempre più annullata e superata dall'essere perennemente "onlife" (Floridi, 2017).

Anche i bambini e le bambine si ritrovano immersi fin dalla nascita in questa situazione, poiché in ogni famiglia l'utilizzo dei dispositivi digitali fa parte della quotidianità, soprattutto in quelle con genitori anagraficamente più giovani (Cisf, 2017).

A fronte di questo mutamento e degli indicatori che ipotizzano un'ulteriore immersione nel digitale (con il prossimo arrivo della tecnologia 5G, che renderà possibile l'utilizzo di masse di dati sempre più consistenti in tempi sempre più rapidi, e con la costante implementazione a breve e medio termine dei dispositivi di utilizzo della realtà virtuale e della realtà

umentata) i servizi per l'infanzia nella fascia 0-6 si ritrovano ad avere a che fare con soggetti che sono completamente mutati rispetto a soli dieci anni fa non solo nelle loro abitudini comunicative e della rappresentazione di sé, ma anche nella percezione della realtà fisica, del proprio sé e delle relazioni, dando per scontati alcuni aspetti che non molto tempo fa erano completamente differenti. Pensiamo ad esempio all'immediatezza dei *feedback* interattivi, alla quantità delle informazioni, alla disponibilità continua di molteplici visioni.

In che modo tutto ciò non si può rimuovere o sottovalutare quando si parla di documentazione nei servizi 0-6? In modo molto sintetico, si propongono qui tre piste di sviluppo, profondamente intrecciate tra loro.

In primo luogo vanno definiti, e probabilmente ripensati, il ruolo della documentazione e le sue modalità di utilizzo in ambito pedagogico. In che misura e attraverso quali forme la documentazione può rappresentare un elemento chiave nelle pratiche educative e didattiche, affrancandosi dall'aura di mera strumentalità burocratica o archivistica?

In secondo luogo va considerato il ruolo che il digitale sta giocando nella trasformazione delle forme e del significato della registrazione del reale. In che modo il digitale può diventare una risorsa non solo in chiave tecnologica e operativa, ma anche in una prospettiva metodologica ed espressiva, permettendo di pensare nuove forme di scrittura e narrazione professionale e di documentazione didattica?

In ultimo va definito un ancoraggio operativo, che sia significativo rispetto alle prime due questioni, ma permetta anche di verificare la praticabilità nei contesti didattici e pedagogici. In che termini la scuola dell'infanzia può rappresentare un avamposto di sperimentazione per testare un utilizzo del digitale come possibile ponte tra il contesto didattico e quello familiare e, più in generale, tra le dimensioni formali e informali dell'apprendimento?

Queste tre dimensioni hanno strutturato l'esperienza di formazione e ricerca attivata dal Cremit (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nell'ambito del progetto del Comune di Milano "Didattica inclusiva e flessibilità – Modello 0-6 dei servizi all'infanzia milanesi: da una didattica per pochi a una didattica per tutti", nell'ambito del quale sono state coinvolte circa 250 educatrici e le dirigenti di 20 servizi in percorsi formativi e *workshop* operativi sui temi del rapporto tra documentazione e tecnologie digitali e sugli aspetti della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

Le tre questioni cardine su cui si articola questo contributo nascono da alcune scelte di metodo e da alcune prospettive di ricerca emerse durante il lavoro svolto nei servizi (Bruni, Garavaglia, & Petti, 2018).

## 1. Perché documentare?

La documentazione in ambito pedagogico e didattico si configura su tre funzioni principali, che dovrebbero risultare complementari e non alternative tra loro:

- strutturare e riprodurre la memoria del servizio;
- facilitare la riflessione sulle proprie pratiche professionali e sul *modus operandi* dell'équipe;
- permettere una costante postura di ricerca sull'evoluzione continua delle cornici pedagogiche e didattiche nel dibattito culturale e sociale, identificando le proprie necessità formative e di aggiornamento.

La memoria del servizio non va intesa come pura prassi di catalogazione e archiviazione, ma piuttosto come strutturazione dell'identità più profonda che ne caratterizza la visione pedagogica e le prassi operative. In questa accezione, il focus non è posto sulla raccolta e sull'ordinamento dei materiali prodotti, ma viceversa sulle logiche di senso e sulla pertinenza delle azioni e delle scelte che porteranno a produrre certi materiali e non altri oppure a scegliere come significativi alcuni momenti specifici o alcune dinamiche di azione. Di conseguenza, appare anche necessario interrogarsi sugli strumenti e sui codici più adeguati per creare un tipo di documentazione che risulti coerente e significativa rispetto agli obiettivi che ci si è posti. In sintesi: non documento per testimoniare il passato, ma per lasciare una traccia nel futuro.

Strettamente interconnessa con questa cornice di senso, la riflessione sulla dimensione organizzativa e sulle dinamiche operative dell'équipe non va pensata in una logica autoreferenziale o burocratica. La rielaborazione dei materiali prodotti e la revisione delle proprie modalità di azione dovrebbero rappresentare dei momenti strutturali e non accessori nelle dinamiche di un'équipe.

La possibilità di rivedersi e risentirsi, di tornare in un secondo momento su quanto è stato prodotto o agito, rappresentano delle occasioni necessarie per attivare un confronto più analitico sulle proprie pratiche professionali. In questo modo si crea una dimensione capace di superare la soggettività e il coinvolgimento tipico di ogni azione operativa, per favorire l'individuazione di ciò che nel momento della *performance* didattica sfugge o si dà per scontato e che viceversa potrebbe rivelarsi un elemento chiave per cogliere le dinamiche più profonde agite dall'équipe. In sintesi: non documento per testimoniare le prassi operative, ma per identificarne le logiche che le strutturano in profondità.

Grazie a questo tipo di analisi *a posteriori* è più semplice identificare che tipo di competenze, di strumenti e di metodologie potrebbero supplire o integrare eventuali mancanze o inefficacie. Ancora una volta non ci si riferisce qui a un'idea di documentazione "di controllo", che determina se le procedure sono applicate correttamente. Piuttosto, si intende la possibilità di attivare una dimensione metacognitiva, sia personale che collettiva, che permette di assumere una prospettiva di ricerca attiva nel declinare la coerenza delle proprie pratiche quotidiane rispetto alle trasformazioni e agli sviluppi del pensiero pedagogico e didattico e alle trasformazioni del contesto sociale e culturale in cui si vive. In sintesi: non documento per controllare o validare le azioni didattiche, ma per identificare le nuove necessità e opportunità di aggiornamento per essere sempre al passo con i tempi.

Definite le tre funzioni di base che caratterizzano un'epistemologia della documentazione strategica e funzionale al contesto contemporaneo, va affrontato lo stadio successivo, ovvero come tradurre queste indicazioni in metodi e prassi, con alcuni spunti di sviluppo riferiti ad alcune prospettive di intervento, da adattare e declinare alle esigenze dei contesti.

## 2. *Come documentare?*

Se consideriamo che quanto scritto finora concerne l'idea di *pensare* il senso della documentazione, le due ulteriori azioni chiave che permettono di tradurre tali principi e riflessioni in prassi operative possono riferirsi a due verbi: *fare* e *usare*.

Il fare non è qui pensato come immediata pratica operativa, ma piuttosto come attività che deve tradursi in azioni e prodotti, ma con assetti, strumenti, metodi e obiettivi differenti.

Sinteticamente, il momento realizzativo può articolarsi in quattro dimensioni, strettamente complementari.

1. Progettuale. Oltre la mera realizzazione di specifici materiali, è necessario curare il *design* complessivo dei percorsi di documentazione, intesi non come singole attività specifiche, ma come cornice di senso dell'azione pedagogica. Ovviamente non è sufficiente pensare una progettazione, ma è necessario capire come comunicarla, confrontarla e poi metterla in pratica, valutando in itinere la coerenza delle varie azioni rispetto al progetto di partenza.

2. Organizzativa. Le attività di documentazione non dovrebbero essere intese o vissute come mero dovere da adempiere, ma come opportunità

per migliorare l'efficacia operativa e per accrescere il coinvolgimento attivo e la partecipazione delle figure professionali di un servizio. In questo senso, è importante identificare prassi di documentazione che agevolino l'emersione delle differenti competenze all'interno dell'équipe, anche informali.

3. *Espressiva*. Fare documentazione non si può ridurre a una registrazione passiva di ciò che accade, ma prevede sempre delle scelte consapevoli e coerenti sul piano narrativo ed estetico. È quindi utile valorizzare le competenze professionali e personali presenti nelle équipe rispetto alla costruzione di racconti, immagini e artefatti narrativi, con la possibilità, o necessità, di apprendere nuove modalità stilistiche e comunicative che permettano ulteriore efficacia nelle attività documentali.

4. *Tecnologica*. L'aggiornamento è qui un'opportunità di mediazione continua tra le competenze sviluppate e stratificate nel tempo e le nuove opportunità espressive e comunicative offerte dal digitale. La tecnologia non va assunta come valore strumentale che permette di fare più cose, in modo più semplice e in tempi più rapidi. Piuttosto, va trasformata in un approccio che permetta di documentare in modo più efficace, condiviso e proattivo. Inoltre, può rappresentare un efficace terreno di mediazione tra le modalità di utilizzo del digitale nell'informalità dello spazio familiare e le valenze pedagogiche e creative che si apprendono a scuola.

### *3. Per chi documentare?*

Le fasi dell'utilizzo e della diffusione sono cronologicamente sempre poste dopo le fasi della progettazione e della produzione. In realtà, nei processi di documentazione avrebbe senso partire dalla fine, ovvero dal chiedersi chi saranno e come coinvolgere i destinatari della documentazione, definendo subito l'uso che poi si farà di ciò che si andrà a progettare e produrre.

In sintesi, si propongono quattro orientamenti per l'utilizzo dei prodotti realizzati, intrecciati e complementari tra loro.

1. Agevolare il lavoro in équipe, come prassi di ricerca, aggiornamento e valutazione continua, come sottolineato in precedenza.

2. Innovare e implementare le metodologie didattiche, non solo nella logica di creare per i bambini e le bambine, ma anche insieme a loro.

3. Comunicare con le famiglie, secondo logiche non solo burocratiche o canoniche, ma costituendo una linea narrativa coinvolgente e continuativa sull'esperienza scolastica e pedagogica.

4. Comunicare all'esterno in modo efficace e originale lo stile pedagogico e didattico della scuola, in una logica di continuo intreccio di linguaggi espressivi e formati comunicativi che permettano di attivare una vetrina espressiva efficace, sia verso il sistema dei servizi e degli enti istituzionali, sia verso le famiglie, sia verso studiosi o ricercatori in ambito educativo, pedagogico e didattico.

Abbiamo delineato un quadro delle differenti funzioni della documentazione in ambito pedagogico e didattico, oltre che delle molteplici dimensioni realizzative e operative in cui andrebbero tradotte.

Più volte si è fatto riferimento alla dimensione narrativa, stilistica, estetica, oppure si è accennato a termini quali linguaggi, codici, formati. Ovviamente non è un caso, poiché la documentazione è sempre anche una forma di scrittura e racconto, che può assumere forme e stili differenti, attraverso molteplici tecniche e strumenti.

Può ora essere utile citare alcuni esempi emblematici di concrete azioni documentative svolte in questi anni nell'esperienza milanese. Ne descriviamo sinteticamente tre, che ci sembrano particolarmente significative per l'intreccio delle tre funzioni analizzate: perché, come e per chi documentare.

#### 4. *La staff-etta documentativa*

Giocando sull'unione tra la dimensione sportiva del passaggio di testimone e la centralità dello *staff* come intelligenza collettiva che produce e analizza la documentazione, la *staff-etta narrativa* si è configurata come una sorta di "diario di bordo condiviso" dalle educatrici. Ogni settimana una singola educatrice scrive un breve testo su un episodio o un aspetto che ritiene utile a fini documentativi, lo correda di un'immagine possibilmente prodotta da lei stessa e definisce un titolo per il tutto. La settimana successiva, nella logica della staffetta, passa il testimone a una collega, che fa la stessa cosa, con l'unico vincolo di innestarsi su un aspetto presente nella narrazione precedente, con ampia libertà di scelta: dal titolo, alla foto, al contenuto, allo stile e via dicendo. Questo processo ha permesso di confrontarsi continuamente sulla percezione di quanto stava accadendo a scuola, scoprendo spesso dettagli o sfumature non ovvie, ma centrali nella propria esperienza di professioniste dell'educazione, grazie all'elaborazione condivisa.

Il vincolo di dover agganciarsi a un aspetto già identificato dalla collega della settimana precedente rafforza l'attenzione sul lavoro dello *staff*,

mentre la possibilità di scegliere liberamente sia l'episodio che si ritiene più significativo sia la tipologia del legame (tematico, espressivo, analitico) alla testimonianza precedente permette di esprimere una propria visione originale e stimolante per tutto lo *staff*, favorendo l'emersione di peculiarità di sguardo non scontate e allargando le prospettive di analisi e di confronto. In questo modo, nel momento della riunione di équipe il confronto potrà essere facilitato e arricchito da questo tipo di documentazione, che sviluppa più registri cominciativi. Un ulteriore elemento di interesse è dato dal fatto che la staffetta documentativa sia sempre raggiungibile su un ambiente digitale partecipativo (come Google Drive o Dropbox), offrendo a tutte le colleghe la possibilità di seguirne in tempo reale l'evoluzione e di stratificare il livello di analisi nel corso dell'anno, con il ripetersi della partecipazione di ciascuna. Ogni elemento che compone il singolo intervento può poi diventare oggetto di documentazione in sé, attraverso differenti linguaggi: una foto, un video, una traccia audio, una citazione letteraria, un testo, un titolo.

## 5. *Video Doc*

L'esperienza della *documentazione video* ha agito su due livelli, coinvolgendo sia le Posizioni Organizzative sia le educatrici dei vari servizi.

Le responsabili di ciascuna sede sono state protagoniste di due video-interviste, una all'inizio e una alla fine dell'anno. Pur essendo tecnicamente realizzate da un videomaker esterno, facente parte dello *staff* di ricercatori dell'Università, le dirigenti hanno avuto anche un ruolo da co-registe in quanto hanno scelto il *setting* e le inquadrature da utilizzare durante le riprese.

L'obiettivo di queste interviste era di costruire con le responsabili un'analisi critica sul proprio servizio, individuando risorse o difficoltà del Collegio sul tema della documentazione. Per garantire una riflessione concreta e attiva sul percorso, sono state formulate domande specifiche sugli artefatti digitali e documentativi realizzati dalle educatrici e sul dispositivo formativo. In questo modo la video-intervista non è stata considerata come una semplice testimonianza, ma come un vero e proprio percorso strutturato di sviluppo della riflessività operativa e gestionale.

Complementare al lavoro svolto con le responsabili, in tutti i servizi si è sviluppata la possibilità di attivare le educatrici nell'utilizzo diretto dei loro smartphone o tablet per documentare vari aspetti del lavoro quotidiano, attivando molte delle dimensioni enucleate in precedenza: l'uso nella didattica, la valutazione in équipe, la comunicazione per i genitori

dei bambini frequentanti oppure per gli *open day* con i genitori dei possibili futuri allievi.

Anche in questo caso, la scelta dei formati e dello stile è stata definita caso per caso da parte delle équipes, a seconda delle esigenze documentative e comunicative. I formati sono stati molteplici. Video brevi o più lunghi, slideshow fotografiche, collage di immagini con audio, presentazioni multimediali, animazioni, videoclip, trailer di alcune attività, interviste.

Anche le possibilità di utilizzo sono state molto variegata e ricche di stimoli: la riflessione sulla trasformazione degli spazi nei vari momenti della giornata, le prassi di accogliimento dei bambini, le routine quotidiane, la rielaborazione di quanto svolto in aula, la selezione di momenti significativi da proporre poi ai genitori.

## 6. *Corresponsabilità documentativa*

In molti servizi il percorso formativo e di ricerca ha sviluppato progettazioni innovative e inedite, capaci di identificare prassi documentative che riescono ad andare oltre lo specifico scolastico, cogliendo una dimensione pedagogica ancora più ampia.

Intrecciando il tema della documentazione a quello della corresponsabilità educativa e sfruttando al meglio le potenzialità del digitale in termini di leggerezza e facilità di utilizzo, in alcuni servizi si è colta l'importanza di allargare anche alla dimensione familiare la necessità di contribuire alla documentazione dei percorsi di crescita dei bambini e delle bambine. Un'esperienza, in particolare, appare molto significativa e designa possibili sviluppi metodologici e operativi che andrebbero sperimentati su più ambiti e confrontati.

Oltre al lavoro svolto durante l'anno, in cui le famiglie erano spesso coinvolte come destinatari di molti processi di documentazione, si è proposto ai genitori di documentare per conto loro lo sviluppo del proprio figlio o figlia durante l'estate, proponendo alcune parole chiave di riferimento quali "scoperta", "felicità", "avventura", "difficoltà", e lasciando totale libertà di scelta per il formato mediale da produrre e per lo stile da utilizzare.

Dietro l'apparente semplicità della proposta c'è una notevole complessità di elementi, confermata dagli esiti della sperimentazione. In primo luogo, circa il 50% delle famiglie di quel servizio ha accettato di impegnarsi durante l'estate, oltre ogni più rosea aspettativa, dimostrando ancora una volta l'appel del digitale e della possibilità di raccontarsi da protagonisti, tratto tipico dei social network.

In secondo luogo, i materiali prodotti hanno permesso all'équipe di cogliere le differenti modalità di sguardo, non solo visivo, ma anche affettivo e sociale, che i genitori trasponavano nel video, facendo emergere molteplici elementi utili per situare i contesti di vita dei bambini, talvolta confermando cose già note, altre volte offrendo dettagli inediti. Oltre all'analisi dell'équipe, il lavoro svolto ha poi permesso un ulteriore confronto con le famiglie, sia in gruppi allargati che ristretti, o talvolta anche singolarmente, utile per creare alleanze educative e scambi di vedute di grande valore, che in certi casi sarebbero risultati impensabili seguendo le prassi tradizionali.

### 7. In prospettiva

Da questi brevi esempi di alcuni concreti studi di caso, emerge che nel progetto formativo e di ricerca si è scelto di non limitarsi a utilizzare i media digitali in un'accezione puramente tecnologica, ma piuttosto secondo una logica di convergenza di differenti aspetti tipici della contemporaneità (Jenkins, 2007), in primis i concetti di partecipazione e interattività, oltre che la continua ridefinizione del rapporto tra ambiti di apprendimento formali e informali.

Pur nella loro specificità, tutte le azioni hanno concorso a un unico obiettivo comune: valutare in itinere le prassi attivate dalle équipe e dalle educatrici in riferimento al tema affrontato e agli obiettivi del percorso formativo.

Ciò che ha colpito maggiormente sia lo staff formativo sia le équipe dei servizi è stato il progressivo adattamento a uno strumento come il digitale e a una logica di documentazione che inizialmente erano entrambi percepiti e vissuti come alieni, problematici o pericolosi rispetto all'ambito di riferimento, per molteplici ragioni: dalle scarse attitudini tecnologiche personali alla *privacy* dei bambini, dai timori di invadenza del digitale alla paura di non valorizzare le proprie competenze stratificate in anni di servizio o nei percorsi di studio.

Lungo il triennio, non solo questi timori si sono progressivamente dissolti, ma le varie équipe hanno dimostrato un'elevata capacità di integrare i nuovi apprendimenti (oltre che tecnologici, soprattutto metodologici e pedagogici) con il bagaglio delle competenze già in loro possesso.

Il percorso ha prodotto una notevole contaminazione tra linguaggi, stili, codici e formati, in cui la tecnologia era solo uno degli aspetti in gioco, spesso tra i meno importanti. Ciò che ha contato molto è stata la capacità di adattare e creare, di valutare cosa raccontare e come farlo, di capire per

che fini certi filmati o certe foto fossero funzionali e quando viceversa aveva senso solo registrare il sonoro o scrivere degli appunti a mano, ma anche come organizzare archivi condivisi e come creare categorie di documentazione prima impensabili.

Sulla scorta di quanto sperimentato dalle educatrici dei servizi durante il progetto, è anche emerso che un utilizzo consapevole e pedagogicamente orientato depotenzia i media digitali sia dall'aura di problematicità sia dal mito dell'indispensabilità, permettendo la costruzione di percorsi integrati in cui le divisioni tra "vecchi" e "nuovi" metodi non ha più ragione di esistere, soprattutto se si traducono operativamente tre regole, sintetizzabili in parole chiave come *accompagnamento*, *alternanza* e *autoregolazione* (Tisseron, 2016).

Sulla base della sperimentazione è emerso un dato che forse in pochi potevano presupporre all'inizio: i nidi e le scuole d'infanzia potrebbero rivelarsi un avamposto significativo per sperimentare prassi documentative ed espressive inedite, da adattare e valorizzare anche in altri contesti didattici e pedagogici.

### *Bibliografia*

- Antonietti, M. (2012). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Bergamo: Junior.
- Bruni, F., Garavaglia, A., & Petti, L. (Eds.). (2018). *Media education in Italia: oggetti e ambiti della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- CISF. Centro Internazionale Studi Famiglia. (2017). *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 2014).
- Jenkins, H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo. (Ed. or. 2006).
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei Servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola. (Ed. or. 2013).

OSSERVARE E PENSARE LA QUALITÀ.  
LA COSTRUZIONE PARTECIPATA DI UNO STRUMENTO  
DI AUTOVALUTAZIONE PER I NIDI  
E LE SCUOLE DELL'INFANZIA DEL COMUNE DI MILANO

*di Giulia Pastori, Tiziana Morgandi, Donata Ripamonti\**

ABSTRACT

Il contributo presenta una ricerca-formazione (2018) sulla qualità dei servizi educativi per l'infanzia 0-6, che ha coinvolto tutti i responsabili educativi (78) e il coordinamento centrale dei servizi di Milano (4) in collaborazione con ricercatori e formatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Obiettivo dello studio è stata la costruzione partecipata di uno strumento per l'osservazione e il miglioramento della qualità, in una prospettiva di ricerca valutativa dinamica, orientata allo sviluppo delle competenze riflessive e trasformative di educatori e insegnanti, quale chiave di volta della qualità educativa dei servizi.

PAROLE CHIAVE: qualità, monitoraggio, servizi educativi, pedagogia della prima infanzia.

ABSTRACT

This contribution presents a research-training (2018) on the quality of ECEC service (0-6), which involved all the school coordinators (78) and the central coordination (4) of the Milan Services in collaboration with researchers and trainers of the University of Milano-Bicocca and the Catholic University of the Sacred Heart.

The aim of the study was the participatory construction of a tool for the observation and improvement of educational quality, in a dynamic evaluation research perspective, oriented to the development of reflective and transformative skills of educators and teachers, as a keystone of the educational quality of services.

KEYWORDS: Quality, Monitoring, ECEC Service, Early Childhood Pedagogy.

\* Giulia Pastori ha curato l'Introduzione, il paragrafo 1 e la revisione complessiva dell'articolo; Donata Ripamonti ha curato il paragrafo 2; Tiziana Morgandi ha curato il paragrafo 3.

## *Introduzione*

L'articolo presenta un percorso di ricerca-formazione coordinato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>1</sup> e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, svoltosi nel terzo anno di prolungamento del progetto di "Didattica inclusiva" (2018), incentrato sul tema della qualità di nidi e scuole d'infanzia. Il coordinamento tecnico-pedagogico<sup>2</sup> e l'intero gruppo dei responsabili dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Milano (4 coordinatori generali, 78 responsabili dei servizi a gestione diretta e 4 coordinatori dei nidi in appalto) sono stati coinvolti nella costruzione di uno strumento osservativo e riflessivo sulla qualità dei servizi all'infanzia 0-6, che fosse coerente con gli orientamenti culturali, pedagogici e organizzativi, dei nidi e delle scuole dell'infanzia milanesi.

Il Comune di Milano si è nel tempo infatti dotato di alcuni documenti di indirizzo (le Linee guida 0-6, i Documenti Programmatici 0-3 e 0-6, i Quaderni pedagogici, si veda l'articolo di Mantovani e Premoli in questo numero monografico), definiti anche attraverso processi partecipativi di soggetti diversamente impegnati nel sistema dei servizi educativi milanesi (la direzione centrale, i responsabili pedagogici, gli educatori, enti di ricerca universitari).

Il percorso formativo ha avuto come finalità la costruzione collaborativa, fra ricercatori, direzione e responsabili, della prima parte di uno strumento (a partire dalla dimensione della qualità di spazi e materiali) che declinasse in indicatori osservabili tali orizzonti. Lo strumento e il suo uso sono stati concepiti al fine di facilitare la condivisione dei riferimenti pedagogici tra operatori del servizio e tra servizi, l'acquisizione di competenze osservative, la messa in atto di processi riflessivi intersoggettivi ancorati ai dati osservativi e la progettazione di processi di cambiamento delle pratiche educative.

Un passo significativo verso la costruzione di un sistema articolato di monitoraggio e di promozione della qualità pedagogica dei servizi milanesi, che assegni piena centralità e protagonismo al personale educativo nella costruzione della qualità stessa.

<sup>1</sup> Per l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, la dottoressa Giulia Pastori come responsabile scientifico, le dottoresse Tiziana Morgandi e Donata Ripamonti quali collaboratrici alla ricerca e formatrici; per l'Università Cattolica del Sacro Cuore, le dottoresse Elisabetta Dodi e Alessia Todeschini come coordinamento, le dottoresse Sabrina Campari e Rosalba Lentini, quali collaboratrici alla ricerca e formatrici.

<sup>2</sup> Il coordinamento tecnico-pedagogico nell'anno 2018 durante il quale si è svolto il percorso era composto da Maurizia Tina Pagano, Maria Pia Iacoviello, Piermaria Oggioni, Marco Valdemì.

## 1. La cornice teorico-metodologica

È ormai ampiamente riconosciuto quanto sia cruciale un'offerta di servizi educativi per l'infanzia non solo universale, accessibile e sostenibile, ma di alta qualità.

Nel corso dell'ultimo ventennio, la ricerca internazionale in modo sempre più sistematico e ampio sta offrendo fondate osservazioni sugli effetti positivi dei servizi socio-educativi per la prima infanzia nei percorsi di crescita dei bambini, nelle storie familiari e sociali, soprattutto a beneficio di chi proviene da contesti di maggiore svantaggio e vulnerabilità, (OCSE, 2016, 2015, 2013a, 2012; Commissione europea Eurydice/Eurostat, 2014; Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Vandembroeck, 2010; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004), tanto da far parlare in anni relativamente recenti dei servizi educativi per l'infanzia come di una forma di *welfare generativo* (Geron & Vecchiato, 2015), per l'impatto trasformativo sociale, generativo, appunto, di nuove capacità e risorse. Tali effetti benefici sono tuttavia vincolati alla qualità del contesto educativo offerto. Non solo: servizi educativi rivolti all'infanzia di bassa qualità hanno al contrario effetti negativi sul lungo periodo (OCSE, 2012).

Perseguire la strada della qualità diviene allora prioritario per promuovere il benessere e il percorso formativo di tutti i bambini, riducendo gli svantaggi culturali, sociali e relazionali di partenza (come recepito anche nel d. lgs. 65/2017). Avviare un sistema di monitoraggio e di promozione della qualità comporta numerose scelte fra modelli anche molto distanti fra loro sul piano teorico-epistemologico e prasseologico, riguardanti il concetto stesso di *qualità* e, a esso coerentemente correlati, i criteri, i processi e l'impianto strumentale attraverso cui l'osservazione e la valutazione della qualità prendono forma.

### 1.1 Quale concetto di qualità?

Sebbene a livello internazionale sia riconosciuta la preponderanza di un modello positivista, fondato su metodologie quantitative, che ha prodotto numerosi strumenti standardizzati per misurare in modo *oggettivo* indicatori di qualità (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999, 2007; Fenech, 2011; Halle, Vick Whittaker, & Anderson, 2010; López Boo, Araujo, & Tomé, 2016; Snow & Van Hemel, 2008; Ishimine & Tayler, 2014), in ambito europeo fin dai primi documenti di indirizzo pubblicati negli anni Novanta dello European Commission Childcare Network e del Consiglio europeo (cfr. Rete per l'infanzia della Commissione Europea, 1990, 1996; Commissione Europea, 2013, 2014), in contesto europeo si è evitato di fornire alla

varietà dei “paesaggi d’infanzia” europei degli standard di qualità univoci, promuovendo piuttosto un’idea dinamica, processuale e democratica di qualità e della sua valutazione, che comprendesse i diversi valori, le diverse concezioni ed esperienze presenti nella comunità europea, pur riconoscendo un quadro comune di obiettivi e di criteri.

A questo modello processuale, dinamico e democratico hanno guardato le riflessioni e le esperienze italiane sulla qualità nel settore 0-6 più significative fin dagli anni ’90 (Bondioli & Ghedini, 2000; Mantovani, 2007a, 2007b, 2014; Musatti & Picchio, 2010; Bondioli, 2013; Bondioli & Savio, 2010, 2015; Ferrari, 2013; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Picchio, Di Giandomenico, & Musatti, 2014) e anche l’esperienza di ricerca-formazione intrapresa con i servizi educativi all’infanzia del Comune di Milano abbraccia questa prospettiva.

I tratti distintivi di questo modello si possono enucleare in alcuni punti essenziali.

1. Anzitutto il concetto stesso di qualità è assunto come *contestuale*, quindi flessibilmente declinato in rapporto al contesto, alla tradizione pedagogica locale e ai valori educativi a essa legati, e come *negoziato e co-costruito* nel confronto fra una pluralità di soggetti coinvolti a diversi livelli nella vita dei servizi e interessati a chiarirne e identificarne i valori, le finalità, le prospettive portanti, le priorità. Da questo punto di vista, la qualità è un costrutto anche *culturale*, poiché legata a valori, fini, teorie e pratiche pedagogiche e sociali che sono culturalmente caratterizzate e che possono variare nel corso del tempo e a seconda del luogo (OCSE, 2013b; Dahlberg, Moss & Pence, 1999, 2007; Tobin, 2005; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009; Vandenbroeck & Peeters, 2014; Pastori & Pagani, 2017); e nella sua definizione e realizzazione richiede la *partecipazione responsabile* degli attori coinvolti localmente. Tale aspetto partecipativo tocca anche la dimensione degli strumenti sia come costruzione collaborativa di strumenti pensati per specifiche realtà locali sia come uso critico e riflessivo di strumenti esistenti in letteratura ma rispetto ai quali non esprimere un’adesione acritica, bensì discuterne i presupposti pedagogici e i valori incorporati nello strumento stesso (Mathers, Linskey, Seddon, & Sylva, 2007; Sheridan, 2007; Bondioli, 2013; Bondioli & Savio, 2015; Ferrari, 2013; Vannini, 2014).

2. In secondo luogo, la qualità è un *processo dinamico* e continuo che si sviluppa in un movimento a spirale mai concluso, che richiede la disponibilità alla *riflessione* su di sé e sul contesto e la disponibilità al *cambiamento per il miglioramento*. Da questo punto di vista la qualità non si riduce al mero confronto con parametri normativi e con *standard* astratti, ma richiede la

progressiva presa di consapevolezza soggettiva e intersoggettiva della distanza fra i livelli considerati ottimali e la pratica educativa reale, al fine di avviare un processo di cambiamento che consenta di accorciare questa distanza, e al fine di ridefinire nel tempo anche i traguardi di qualità in forme sempre più compiute e sensibili ai cambiamenti culturali e sociali.

3. In terzo luogo, la qualità e il suo monitoraggio si fondano sull'osservazione del "contesto nel qui e ora" della pratica educativa e non in riferimento ai possibili effetti sullo sviluppo futuro dei bambini. Lo sguardo si posa sul gesto, sulla parola, sull'azione e sull'intenzione degli educatori, sugli oggetti, sugli spazi, sui materiali predisposti sulla scena educativa, più che sulla rilevazione e analisi degli effetti a medio-lungo termine (Picchio, Di Giandomenico, & Musatti, 2014).

### 1.2 Per una valutazione "umanistica": osservazione e riflessività nello sviluppo professionale

All'interno della cornice teorica sulla qualità tratteggiata, la professionalità di educatori e insegnanti è la chiave di volta della qualità del servizio, il cui sviluppo in termini di consapevolezza, di capacità osservativa e riflessiva e, di conseguenza, di direzione lucida delle azioni educative (Dewey, 1961) diviene il fine di ogni processo e strumentazione messi in campo per osservare, riflettere su e migliorare se stessi e il contesto. È riconosciuto negli studi sulla valutazione che monitoraggio e valutazione, prima ancora che rivolgersi all'esterno per rendere conto (*accountability*) ed essere operati dall'esterno (valutazione esterna), devono essere leva di promozione interna (nelle forme dell'autovalutazione e della valutazione formativa) di consapevolezza, di competenze, di osservazione e di progettazione del miglioramento di educatori e insegnanti, pena rischiare che il processo di valutazione non venga vissuto come un'occasione di miglioramento personale e professionale, perda di rilevanza agli occhi degli operatori, generi sentimenti e comportamenti di adesione puramente formale burocratica, quando non di insofferenza e rifiuto, e non motivi al cambiamento. Il cambiamento avviene solo *a partire dall'interno*, dai soggetti che operano nel contesto, in termini di disponibilità, di motivazione, di fiducia e di conoscenza esperta del contesto stesso. Anche quando l'osservazione e la valutazione della qualità del contesto preveda la collaborazione con figure esterne consulenziali, è rilevante che questa assuma le caratteristiche di un processo di ricerca-azione, dove la valutazione è realizzata *con* più che *sugli* educatori e insegnanti e garantisca un lavoro condiviso di osservazione e di analisi del contesto, dalle ricadute formative essenziali. Barbier (2007) parlava di *capovolgimento epistemologico* e di *implicazione* per definire il passag-

gio degli attori sociali da *oggetti* di ricerca (o di valutazione) a *soggetti* attori della ricerca-azione; Pourtois (1992) di *coinvolgimento esistenziale* dei soggetti. Lavorare sull'osservazione della qualità del contesto e sul suo miglioramento è una forma di ricerca-azione, più precisamente una ricerca valutativa dinamica finalizzata alla trasformazione dei soggetti e dei contesti, che richiede un impegno osservativo e riflessivo individuale e di gruppo, per procedere dall'analisi dei problemi o delle aree di miglioramento al riconoscimento dei punti di forza del contesto entro cui si opera, attraverso un processo organizzato che lasci spazio al rigore metodologico e al contempo alla creatività con cui il cambiamento può essere immaginato e poi realizzato (Pastori, 2017). Una cultura della valutazione incentrata sull'osservazione e sulla riflessività dei singoli e del gruppo favorisce la trasformazione di *comunità di pratica* (Wenger, 2006) di fatto, quali sono i servizi educativi, in comunità di pratica virtuose orientate all'*apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003; Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008).

### 1.3 *Lo strumento osservativo: premesse e finalità*

Il percorso di ricerca-formazione, che presentiamo nei prossimi paragrafi, si colloca dentro a questa cornice di riferimento.

Alcune scelte metodologiche ed epistemologiche sono state proposte in premessa e lungo il processo di lavoro e sono state incorporate nelle caratteristiche strutturali dello strumento.

#### 1.3.1 *La partecipazione nella costruzione di uno strumento valido sul piano ecologico*

Anzitutto è stato scelto di coinvolgere i soggetti nel collaborare alla costruzione dello strumento, fornendo loro le coordinate metodologiche e la supervisione scientifica necessaria, attraverso un processo in parte maieutico, indubbiamente dispendioso in termini di tempo, ma al contempo molto intenso per i partecipanti, nel dialogo tra soggetti con ruoli e competenze diverse (responsabili dei servizi, coordinatori pedagogici generali e formatori/ricercatori), di chiarificazione e condivisione di significati, di visioni e di declinazioni dei criteri di qualità, rispetto allo specifico tema preso in esame della qualità di spazi e materiali nei nidi e nelle scuole d'infanzia. Come enunciato in introduzione, l'elaborazione di criteri e di definizioni condivise ha fatto riferimento ai documenti programmatici di Milano, oltre ad attingere anche alla letteratura di settore, affinché lo strumento fosse parte integrante del sistema locale, fosse coerente e comprensibile ai soggetti stessi (validità ecologica), consentendo di specificare ancor meglio il sistema di riferimento locale e consentendo ai partecipanti

di sentirsi protagonisti attivi di scelte anche linguistiche oltre che semantiche, esperienza di per sé formativa, motivante nella fase di ideazione, ma si pensa anche successivamente in vista dell'uso dello strumento. È inoltre importante che la cornice di criteri, di *standard* e di strumenti, sia condivisa tra chi opera sul campo (responsabili pedagogici e dirigenti, insegnanti ed educatori) e chi amministra, coordina i servizi e/o è incaricato di monitorarne la qualità.

### 1.3.2 *Uno strumento per osservare e pensare la qualità come leva di “sintonizzazione” nei e tra servizi*

Lo strumento, comune all'intero sistema milanese dei servizi 0-6, costruito a partire dai suoi documenti di indirizzo e dal sapere sedimentato nell'esperienza dei soggetti coinvolti, è stato pensato per facilitare una coerenza fra piano *dichiarato* e piano della *pratica* educativa (i contesti effettivi) e per facilitare il raccordo fra soggetti all'interno di uno stesso servizio, fra servizi diversi (sia nidi che scuole d'infanzia) e fra servizi e coordinamento pedagogico cittadino, in un'ottica di continuità orizzontale e verticale. La mappa semantica di cui si compone lo strumento, i suoi criteri e indicatori osservabili offrono un ancoraggio, una rete *connettiva* fra prospettive che hanno sempre un'irriducibile e meravigliosa soggettività, ma che tendono alla *sintonizzazione* e alla ricerca di un'armonica interpretazione dell'offerta educativa.

### 1.3.3 *Uno strumento per l'autovalutazione-riflessività soggettiva e intersoggettiva*

Lo strumento, prima ancora che essere uno strumento di osservazione *sull'altro*, è stato ideato privilegiando una prospettiva auto-valutativa per i singoli educatori e insegnanti in vista di un confronto in collegio, con il responsabile pedagogico, e potenzialmente anche fra colleghi. Un processo di autovalutazione, sostenuto da criteri condivisi e finalizzato a un confronto intersoggettivo, favorisce la formazione in ciascun educatore di uno sguardo soggettivo ma non impressionistico, rigoroso perché riferito a criteri e indicatori, e di uno sguardo intersoggettivo del gruppo educativo, che si sviluppa progressivamente grazie alla pratica costante di un dialogo non occasionale ma sistematico tra colleghi e referenti. Interpretazioni e significati attribuiti al contesto non sono sempre espliciti e condivisi e non coincidono necessariamente con quanto è dichiarato dal singolo o dal gruppo anche in documenti scritti. Il gruppo educativo non necessariamente condivide le medesime premesse pedagogiche. Ogni contesto educativo è una trama visibile (ad esempio valori e progettazione dichiarata)

e latente (il cosiddetto *curriculum nascosto*: Lortie, 1975; Mariani, 2000) di significati in termini di atteggiamenti, convinzioni, rappresentazioni soggettive e sociali che ogni attore porta a partire dalla propria storia di vita e di formazione. A partire dalla conoscenza e dalla gestione consapevole di questa trama, ricostruita sulla base dell'esplicitazione e della comprensione delle convinzioni, delle rappresentazioni e delle credenze dei soggetti che ne fanno parte, supportata da criteri che possano offrire un parametro di confronto, gli educatori possono avviare un processo di confronto, di autovalutazione della qualità e di apprendimento trasformativo.

#### 1.3.4 *Oggettivo, soggettivo e intersoggettivo*

La proposta di costruzione di uno strumento, con i suoi criteri e indicatori, è stata collocata dentro a una cornice epistemica di razionalità critica, socio-costruttivista, che non guarda alla categoria della "misurazione oggettiva", applicabile ad aspetti che abbiano una metrica standardizzata (quali alcune caratteristiche strutturali degli ambienti o dimensioni di cui siano state validate scale standardizzate), ma piuttosto alla dialettica fra le categorie della soggettività e intersoggettività.

L'osservazione (e ogni valutazione che da essa può derivare) non può prescindere dalla soggettività di chi osserva e tale soggettività non rappresenta di per sé un limite, un fardello da cui liberarsi, da neutralizzare, ma può al contrario rappresentare una risorsa da educare al rigore del riferimento a criteri e alla condivisione intersoggettiva di significati e interpretazioni svolte sui fenomeni.

Lo sguardo esperto, come quello di un bravo artigiano, è soggettivo e al contempo rigoroso, formato nel tempo, nell'esperienza e nel costante esercizio a una lettura non impressionistica, non spontaneistica, nutrita della costruzione di un piano di significati condiviso, pur attingendo anche all'intuizione e alla percezione personale.

#### 1.3.5 *Uno strumento per una valutazione dinamica orientata al miglioramento e alla regolazione continua*

L'osservazione e la ricerca valutativa perdono di senso se si fermano a scattare un'istantanea su una porzione di realtà, ma trovano compimento nel confluire in un'azione trasformativa, di cambiamento migliorativo, in un processo continuo, che, come si è già accennato, non solo vede questo processo in un movimento a spirale di ritorno all'osservazione e di cambiamento progressivo, con aggiustamenti e regolazioni che possono avvenire quotidianamente, ma anche rivede i criteri e le visioni che sorreggono

l'atto osservativo e valutativo in una prospettiva critica, di rivisitazione del senso e dell'adeguatezza che assumono alla luce dei cambiamenti sociali e storico-culturali.

#### 1.4 *Lo strumento osservativo: le caratteristiche del formato*

La costruzione dello strumento ha previsto la distinzione di alcune dimensioni rilevanti sul piano pedagogico-organizzativo e il lavoro è stato avviato a partire dalla dimensione degli spazi e dei materiali.

L'articolazione di ciascuna dimensione<sup>3</sup> vede in apertura un testo introduttivo, nel quale si illustrano i principali aspetti caratterizzanti la dimensione in oggetto.

Riportando anche brevi testi tratti dalla letteratura e dai documenti di indirizzo comunali, viene tratteggiato l'orizzonte ideale, composto da scelte valoriali, obiettivi e significati educativi, rispetto ai quali esprimere, attraverso il riferimento a "criteri" (anch'essi brevemente definiti e corredati da brevi citazioni alla letteratura e ai documenti comunali) e a "indicatori osservativi", valutazioni di adeguatezza o meno del contesto osservato. I criteri orientano complessivamente lo sguardo nell'osservazione, gli indicatori consentono un'osservazione analitica.

A differenza di alcune scale ordinali utilizzate frequentemente negli strumenti valutativi dei servizi educativi 0-6, ogni indicatore è accompagnato da una semplice scala Likert (Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto, In modo eccellente). Il soggetto è invitato a riportare una valutazione numerica che esprima vicinanza o lontananza rispetto allo specifico indicatore.

La scelta di inserire una semplice scala Likert è stata fatta per ragioni pratiche e metodologiche: a livello pratico consente di evitare lunghi testi di descrizione dei livelli di adeguatezza al parametro ideale, rendendo più snello e sostenibile nel tempo l'uso dello strumento; a livello metodologico, consente al soggetto stesso di rendere esplicito e descrivere il profilo "emergente" dalla propria valutazione rispetto ai punti di forza e di debolezza individuati.

Infatti questa valutazione operata mediante indicatori è seguita da una sezione *documentale* in cui si richiede di fornire una documentazione visuale

<sup>3</sup> Il formato dello strumento, che presentiamo in questo paragrafo e ancora in via di definizione definitiva, è stato proposto e ideato dalla dottoressa Giulia Pastori ed è stato sperimentato in un formato molto simile nell'aa. 2018/2019 nell'ambito di un progetto di ricerca-formazione con nidi e scuole d'infanzia del Comune di Torino. In tale progetto alla stesura dello strumento e alla sua sperimentazione hanno collaborato anche la dottoressa Francesca Linda Zaninelli e la dottoressa Valentina Pagani, dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Laboratorio Infanzia.

(oppure narrativa) dove possibile (materiale fotografico e video) e da una sezione *riflessiva* in cui si chiede al soggetto di descrivere quali siano i punti di forza e di debolezza emergenti dalla propria autovalutazione svolta attraverso la lettura del testo introduttivo, il riferimento ai criteri e agli indicatori.

I profili di diversi livelli di qualità non sono quindi forniti dallo strumento, ma definiti dai soggetti stessi che si auto-valutano, che sono sollecitati a rendere espliciti e a confrontarsi in gruppo sui significati attribuiti alla valutazione dei diversi indicatori, ancorando la loro riflessione a materiali osservativi.

L'ultima sezione di ogni dimensione è dedicata all'individuazione di possibili cambiamenti migliorativi così da intrecciare immediatamente l'atto osservativo e riflessivo con quello trasformativo e regolativo.

Si veda la tabella sottostante che esemplifica il formato dello strumento.

AMBITO		
Descrizione/definizione dell'ambito		
CRITERI QUALITATIVI	INDICATORI ANALITICI	SCALA LIKERT
<b>Criterio 1</b> Definizione del criterio che indichi l'orizzonte qualitativo di riferimento	Definizione di indicatori derivati dal criterio che in modo osservabile e operativo consentano di orientare lo sguardo in modo sufficientemente analitico	Per ogni indicatore, ogni soggetto autovaluta il grado di qualità osservabile, utilizzando una semplice scala Likert: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Per Nulla</li> <li>• Poco</li> <li>• Abbastanza/In parte</li> <li>• Molto</li> <li>• In modo completo/eccellente</li> </ul>
	Indicatore 1	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
	Indicatore 2	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
	Indicatore 3	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
	Ecc.	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
<b>DOCUMENTAZIONE VISUALE (Se possibile)</b>	Laddove possibile, l'osservatore procura una documentazione visuale che consenta di ancorare la valutazione soggettiva e la condivisione intersoggettiva al dato osservabile.	
<b>BILANCIO su punti di forza e punti di debolezza</b>	Descrizione riflessiva che motiva la valutazione svolta solo mediante scala Likert	
<b>PROGETTAZIONE DEL MIGLIORAMENTO</b>	Il miglioramento che si ritiene prioritario e attuabile alla luce dell'analisi svolta	

Come si è cercato di mettere in luce, le parti di cui si compone ogni dimensione sono finalizzate a sollecitare forme diverse di osservazione e di pensiero: la riflessione sullo sfondo pedagogico, l'osservazione globale e analitica del contesto, la riflessione su premesse e significati soggettivi e loro esplicitazioni, il confronto intersoggettivo e la riflessione sulla trasformazione e il cambiamento.

In fase di confronto, diverrà rilevante confrontarsi soprattutto sugli aspetti rispetto ai quali i soggetti hanno espresso valutazioni e significazioni particolarmente differenti, non necessariamente per convergere in una valutazione condivisa, ma anche per esplorare i diversi posizionamenti che possono divenire una risorsa.

## 2. *Dentro all'esperienza*

### 2.1 *Il percorso di lavoro*

Il percorso di ricerca-formazione ha coinvolto, oltre al coordinamento pedagogico comunale, l'intero gruppo dei responsabili dei servizi educativi 0-6 a gestione diretta del Comune di Milano e i coordinatori dei nidi in appalto. Per favorire il confronto e la discussione i partecipanti (4 coordinatori generali, 78 responsabili dei servizi a gestione diretta e 4 coordinatori dei nidi in appalto) sono stati suddivisi in quattro sottogruppi, ciascuno dei quali è stato guidato da un formatore<sup>4</sup>.

Vista l'ampiezza dei possibili ambiti di osservazione, si è scelto di avviare il lavoro a partire da un aspetto fondante e sufficientemente circoscritto della pedagogia dei servizi, già declinato sia nei documenti programmatici che nei Quaderni tematici del Comune di Milano: la progettazione degli spazi e dei materiali.

Dal punto di vista metodologico il percorso ha visto l'alternarsi di seminari tematici, in cui sono state approfondite, attraverso il contributo di esperti<sup>5</sup>, alcune aree di riflessione intorno al tema della lettura dei contesti educativi e della loro qualità, e lavori di gruppo volti a promuovere l'analisi riflessiva sulla qualità pedagogica dei servizi e la co-progettazione dello strumento di osservazione e riflessione condiviso. La valorizzazione del gruppo come contesto privilegiato di apprendimento e riflessività rimanda ai numerosi contributi che nella letteratura pedagogica sottolineano come esso favorisca la co-costruzione del pensiero, la condivisione e l'ampliamento delle argomentazioni individuali, il decentramento dal proprio punto di vista soggettivo (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1999; Contini, 2000; Bove, 2009; Vaenza, 2007). Il percorso formativo così articolato ha innescato un processo dinamico e interattivo di riflessione sulle diverse dimensioni della qualità educativa dei servizi, sollevando interrogativi e attivando il confronto fra diversi punti di vista in merito ad alcune questioni cruciali inerenti all'idea di infanzia, di qualità, di spazio educativo, di valutazione. Ciò ha permesso di far emergere le idee implicite che orientano l'esperienza educativa nei servizi. Alcune delle domande ricorrenti che, nei diversi gruppi, hanno guidato tale riflessione sono state: "Che cosa si intende per qualità?"; "In che

<sup>4</sup> Cfr. nota 1.

<sup>5</sup> Quali interlocutori esperti hanno preso parte ai seminari il dottor Roberto Maurizio, pedagogista e formatore presso Fondazione Paideia Torino; il professor Pier Cesare Rivoltella, professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, e il professor Francesco Paoletti, professore Associato di Organizzazione aziendale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

modo si può far evolvere la soggettività dello sguardo del singolo verso una visione condivisa di qualità?"; "Che cosa determina la qualità di un nido, di una scuola dell'infanzia?"; "Quando uno spazio educativo può essere ritenuto di qualità?"; "Che cosa significa valutare?". La fase di costruzione dello strumento ha richiesto un confronto attivo tra i partecipanti indispensabile per negoziare un vocabolario comune a partire dai termini centrali di *criterio* e *indicatore*. Tale riflessione si è resa necessaria non solo come accordo intersoggettivo interno al gruppo, ma anche perché tali termini spesso usati con diversi significati e accezioni all'interno della letteratura esistente.

Anche al fine di garantire validità ecologica allo strumento, si è tenuto conto della prospettiva *emica* (Pike, 1967) prediligendo i punti di vista dei *membri della comunità* coinvolti nel percorso, le loro attribuzioni di significato a fenomeni e concetti legate alla loro storia professionale e di ruolo. Parallelamente, la prospettiva *etica* (Pike, 1967) è stata assunta con l'intento di sistematizzare quanto veniva emergendo, sulla base di una struttura e di costrutti teorici condivisi in itinere con i partecipanti.

I criteri qualitativi sulla dimensione prescelta sono risultati essere sei: leggibilità, accessibilità, flessibilità, ordine, cura, differenziazione funzionale; e dei relativi indicatori analitici che avrebbero costituito la griglia osservativa. Qui di seguito si riporta, a titolo esemplificativo, l'articolazione del criterio della "leggibilità".

CRITERI QUALITATIVI	INDICATORI ANALITICI
<b>LEGGIBILITÀ</b>	
<p>Lo spazio è connotato da una chiara identità, caratterizzato dalla presenza di arredi e materiali scelti e pertinenti che rendono comprensibile la destinazione d'uso (a chi si rivolge e ciò che si va a fare).</p> <p>«Il bambino [...] deve potersi muovere in ambiti che raccontano, parlano e spiegano cosa può fare, diventando protagonista attivo e partecipe sia per quanto riguarda i momenti delle routine sia per ciò che concerne le proposte educative» (Comune di Milano – Area servizi all'Infanzia, 2018).</p>	<p>INDICATORE 1</p> <p>È presente una caratterizzazione degli spazi per renderne comprensibile la destinazione d'uso.</p>
	<p>INDICATORE 2</p> <p>Materiali e strumenti sono caratterizzati e organizzati per facilitarne l'uso.</p>
	<p>INDICATORE 3</p> <p>Si presta un'evidente attenzione ai contenuti, alle forme e alla collocazione della documentazione.</p>

Nel percorso sono stati discussi anche criteri, che si è tuttavia deciso di non inserire nello strumento poiché ritenuti trasversali. In particolare, il criterio “spazio pensato” è stato interpretato come condizione che connota tutte le scelte e le azioni sullo spazio; così pure il criterio della “coerenza” rimanda a una relazione più generale tra progettato/realizzato e dichiarato/agito.

La versione finale dello strumento è il risultato di un intenso e vivace lavoro di negoziazione tra i diversi mondi di significato di tutti i soggetti coinvolti nella sua costruzione (inclusi i formatori), che ha caratterizzato tutte le fasi del percorso e che ha riguardato non solo i costrutti teorici di fondo, ma anche le scelte lessicali che ne hanno guidato la stesura.

Nel corso dell'anno educativo 2018/2019 è stata avviata una fase di sperimentazione in alcuni servizi educativi del Comune di Milano con il duplice obiettivo di testare lo strumento e di valutare la qualità di spazi e materiali dei contesti osservati (l'esperienza è attualmente in corso).

## 2.2 L'impostazione metodologica dei lavori di gruppo

Il percorso formativo e l'approccio metodologico nella conduzione del processo di lavoro ha adottato una prospettiva incentrata sul pensiero riflessivo come strumento in grado di trovare soluzioni attraverso il confronto partecipato e l'acquisizione di consapevolezza orientata all'azione. La dimensione della riflessività trova un riferimento fondativo nelle teorie di Dewey (1961), il quale caratterizza il pensiero riflessivo come quella forma del pensiero che nasce dall'esperienza, da un dubbio, da un problema e comporta un'operazione di ricerca che conduce alla soluzione del problema. In anni più recenti, sono noti i contributi di Schön (1993, 2006) che parla dell'insegnante come *professionista riflessivo* e di Mezirow (2003) che sottolinea la rilevanza dell'*apprendimento trasformativo* inteso come capacità di *riflettere criticamente sui presupposti* che informano i ragionamenti e le azioni degli individui.

Si è inoltre fatto riferimento alla prospettiva storico-culturale secondo cui ogni forma del pensiero non è un'attività che l'individuo svolge in solitudine, ma un processo di partecipazione culturale condivisa (Rogoff, 2006) che conduce all'apprendimento inteso come costruzione sociale.

I ricercatori-formatori hanno svolto il compito di facilitatori del processo riflessivo nelle diverse fasi del lavoro. Il loro ruolo è stato caratterizzato da una pluralità di funzioni che possono essere riassunte con l'espressione di *promozione dall'interno* (Savio, 2013; Bondioli, 2015), che implica innanzitutto il sostegno al dialogo riflessivo che si instaura tra i partecipanti, intorno all'esplicitazione e all'esame critico delle *pedagogie latenti* (Bondioli, 1993; Becchi, 2005), concetto che presenta alcuni tratti in

comune con quello di *pedagogia popolare* illustrato da Bruner (1997) e che consiste nell'insieme di idee, valori, pregiudizi che, in modo non sempre consapevole, orientano l'agire educativo.

La riflessione sulle pedagogie latenti ha costretto i partecipanti ad assumere uno sguardo critico sulle pratiche educative diffuse nei servizi, in particolare su quelle non sistematicamente verificate e riprogettate, di cui spesso fa parte proprio la disposizione di spazi e materiali, e ha promosso, attraverso il costante richiamo alla coerenza, il confronto tra la realtà percepita e le idee di qualità emerse attraverso la costruzione collaborativa dello strumento.

Per la conduzione degli incontri formativi si è tenuto conto di indicazioni metodologiche relative alla gestione di *focus group* (Zammuner, 2003), di gruppi a scopo formativo-pedagogico (Contini, 2000) e a principi di comunicazione non direttiva (Lumbelli, 1981; Rogers, 1977) inerenti alla formulazione delle domande e all'atteggiamento dei conduttori.

Secondo tali prospettive al conduttore, nel ruolo di facilitatore della comunicazione, viene chiesto di costruire un clima rassicurante, non valutativo; di mantenere un atteggiamento di curiosità attiva, di accettazione e rispetto; di sollecitare la partecipazione di tutti i membri del gruppo, facendo ricorso a domande aperte, rilanci, formulazioni a eco e riformulazioni. Tali modalità consentono, infatti, di attivare e sostenere l'atteggiamento riflessivo dei soggetti coinvolti e di costruire contesti dialogici in cui prevalgono il coinvolgimento attivo e la dimensione intersoggettiva, caratterizzata dal costante confronto con l'altro anche quando emergono punti di vista diversi e opposti. Il clima costruito all'interno dei gruppi ha fatto sì che ciascun partecipante esplicitasse i propri convincimenti educativi e li confrontasse con quelli dei colleghi, attivando il decentramento necessario a comprendere le diverse prospettive e a negoziare tra i diversi punti di vista.

Gli interessi e i bisogni euristici dei partecipanti hanno orientato l'andamento del percorso, guidandolo con l'intento di dipanare domande e teorie ricorrenti nei gruppi (sui bambini, sul ruolo educativo, sulle caratteristiche di spazi e oggetti, ecc.), senza l'urgenza di arrivare al risultato finale.

### 3. *Percorsi di riflessione: sfide formative e traguardi a partire da questioni ricorrenti*

#### 3.1 *A partire dagli spazi e dai materiali*

Il costruito pedagogico dello spazio costituisce una dimensione fondamentale della qualità di un servizio educativo, laddove rimanda al valore attribuito ai bambini «come esseri degni di cura, di benessere e di gusto, di luoghi pensati per chi li abita» (Mantovani, 2003, p. 118).

Spazi e materiali nella pedagogia dell'infanzia e nella pratica dei servizi sono dimensioni che godono di una consolidata letteratura pedagogica ed esperienza anche in ambito milanese (Caggio & Noziglia, 1999; Caggio, D'Ambra, & Jacovello 2005; Franchi & Caggio 1999), e tuttavia richiedono di essere continuamente ripensate e innovate, monitorate anche attraverso strumenti di valutazione.

Le Linee di indirizzo pedagogiche del Comune di Milano rimarcano che «la strutturazione degli spazi interni ed esterni è correlata alle possibilità di apprendimento offerte ai bambini e alle bambine ed esercita un'influenza rilevante su tutte le dimensioni della personalità» (Comune di Milano, 2016, p. 24).

Più in generale, l'ambiente che ci circonda costituisce il complesso delle condizioni materiali e culturali del vivere (Truppi, 2004), verso cui sentire una responsabilità *politica*, prima ancora che educativa, che mira «a rendere comprensibile e ad affidare alla nostra cura ciò che ci circonda».

Si tratta di un modo per coltivare «la bellezza nei nostri interessi e nel nostro ambiente, per restituire efficacia al nostro operare [e a quello dei bambini, aggiungiamo noi], al fine di predisporre una “politica della bellezza” [...]. Una bellezza che produca significato e non solo ornamento» (pp. 138-139); una bellezza che attrae, allietta i sensi e affascina la ragione. Valutare uno spazio implica l'attribuzione di significato a luoghi e a oggetti in essi contenuti, riconducibile a diverse categorie semantiche, che attengono non solo alla dimensione fisica e a quella sociale, educativa, ma anche a quella personale-identitaria che ha a che fare con il senso di appartenenza e di espressione di sé, poiché i luoghi contengono tracce biografiche di chi li ha pensati, allestiti e/o abitati (Giani Gallino, 2007).

In questo percorso formativo abbiamo quindi lavorato su una dimensione connotata non solo dal sapere codificato rintracciabile nella letteratura dedicata (Ceppi & Zini, 1998; Harrison & Sumsion, 2014; Morgandi, 2017; Nair, 2014; Woolner, 2010), ma anche da valori impliciti, vissuti identitari e affettivi pregnanti, quindi su una dimensione socio-culturale stratificata, che si è cercato di esplorare e rendere esplicita anche mediante l'osservazione di materiale fotografico.

Se da un lato il tema dello spazio è caratterizzato da *impliciti*, dalla comunicazione analogica, dall'altra offre il vantaggio di un ancoraggio visuale, materiale che risulta funzionale all'esplicitazione di idee e attribuzioni di significato pregnanti.

Ed è stato principalmente il lavoro sull'analisi e sul confronto di semantiche individuali e di gruppo sui bambini e sui servizi educativi uno dei tratti caratterizzanti questo percorso.

### 3.2 *Sintonizzazioni*

#### 3.2.1 *Lessico: esplorazioni e interpretazioni tra esperienze, saperi impliciti e riferimenti concettuali*

Il lessico pone un problema fondato sui riferimenti concettuali, le interpretazioni, le esperienze. Ci ricorda Bruner che «il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva dalla quale vede le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo» (1986, p. 150). Pertanto, dal punto di vista fenomenologico «diventa cruciale saper cogliere il senso che le persone attribuiscono o hanno attribuito agli eventi» (Caronia, 2011, p. 121) anche attraverso un confronto sui linguaggi. Le scelte lessicali, i termini, le metafore e i concetti che hanno costellato i discorsi sui luoghi, sui materiali/artefatti e sui fenomeni educativi sono stati esplorati al fine di renderne più chiare le interpretazioni e le intenzionalità sottostanti.

Spesso abbiamo incontrato un *gergo* professionale, una predilezione verso alcuni termini *consueti* riferiti a prassi consolidate e a saperi sedimentati attraverso l'esperienza; un insieme di accezioni semantiche che abbiamo assunto quali imprescindibili punti di confronto.

Abbiamo sostato con pazienza sulle parole, sui concetti provando a smontarli/decostruirli, contestualizzarli, portando a riconoscere il valore della esplicitazione, della descrizione, che veicola discorsività semanticamente meno ambigue, più intersoggettivamente comprensibili/interpretabili. Ricorrenti sono state domande quali: “Cosa intendete con spazio fruibile, accessibile, o con l'espressione ‘bambino attivo’, o...? Potete fare degli esempi?”. Costanti le sollecitazioni a riflettere su eventi contingenti e situati dell'esperienza che riporta alla forza dell'«essenza del concreto» (Mortari, 2010, p. 12), aiuta a prendere coscienza e a decifrare il senso degli eventi di cui parliamo.

A questo livello la riflessione è stata impegnata in un processo di *problem posing* che comporta la problematizzazione di aspetti dati per scontati sollevando interrogativi in ordine alla loro validità (Mezirow, 2003) con l'intento di attuare la funzione maieutica del formatore quale risorsa per aprire spazi di riflessività su contenuti, processi, premesse (Mezirow & Taylor, 2009).

#### 3.2.2 *Alla ricerca di criteri condivisi*

Esplicitazione, confronto, negoziazione, accordo hanno portato a istituire un significato condiviso su concetti chiave che compongono lo strumento. Tra le questioni ricorrenti troviamo le categorie epistemiche *oggettivo – soggettivo – intersoggettivo*. Sono state avanzate interessanti distinzioni

tra affermazioni definibili come *oggettive*, ad esempio “quel divano è blu” e opinioni, definibili come *soggettive*, come “quel divano blu è esteticamente apprezzabile”. Come sottolineato nella prima parte di questo contributo, nel processo di valutazione, la soggettività non soltanto è ineludibile, ma è anche una risorsa; abbiamo quindi ragionato su come ricomporre le interpretazioni soggettive per arrivare a un *soddisfacente livello di intersoggettività* per i criteri e gli indicatori individuati, su cui l’osservazione e la valutazione possano attestarsi con sistematicità e rigore. «Non è dunque questione di possedere un metodo capace di individuare l’esatta e vera caratterizzazione di un mondo “lì fuori” [...] quanto di impegnarsi in interazioni dialogiche e di rendere conto di come, attraverso queste, si dia costruzione e dotazione di senso» (Caronia, 1997, p. 65).

Molto praticata è stata la ricerca di sinonimi per negoziare soluzioni condivise. A titolo esemplificativo riportiamo uno dei *casì* molto discussi. A proposito del criterio dell’ordine, il timore dell’omologazione che «può limitare la creatività dei bambini» – per usare le parole dei partecipanti – ha portato all’idea che il senso dell’ordine è necessario, ma deve essere vivido, composto da una grammatica decifrabile dai bambini, regolare e intricato al contempo.

### 3.2.3 *Non solo parole: le immagini come ancoraggi per osservazioni intersoggettive*

Le immagini di servizi educativi, proposte dai formatori in un primo tempo e richieste successivamente ai partecipanti, sono state ancoraggi efficaci per effettuare osservazioni multivocali, e arrivare a un soddisfacente accordo intersoggettivo. Come ci ricorda Cartier-Bresson (2014), fotografare esige coinvolgimento, richiede di allineare la testa, l’occhio e il cuore. Scattare immagini dei propri servizi e scegliere quali portare agli incontri per discuterle in una dimensione *pubblica* è stato riconosciuto come un lavoro formativo già nella individuazione di quali angoli fotografare. Ha innescato discussioni vivaci e prodotto atteggiamenti riflessivi sulle ragioni, i presupposti delle proprie percezioni e rappresentazioni in ordine alla qualità dello spazio e dei materiali/artefatti; ha prodotto un confronto e una rielaborazione critica che hanno permesso di definire meglio il significato di alcuni criteri e delle loro declinazioni in indicatori.

## 3.3 *Alcuni traguardi*

In questo processo *bottom up* sostenuto dall’intento di co-costruire uno strumento adeguato per tutti i servizi coinvolti, che possa provocare *cambiamenti*, le voci di alcune partecipanti ci pare riassumano bene le idee cir-

colanti nei gruppi: «una strutturazione ci vuole, ma con elasticità»; «vorrei uno strumento concreto per fare poi qualcosa nel servizio»; «uno strumento fruibile attraverso il quale tutti i servizi siano riconoscibili».

I servizi e le scuole dell'infanzia del Comune di Milano sono storicamente tra loro molto diversi, «un cosmo complesso» (Mantovani, 1999) caratterizzato da pluralismo e da una molteplicità di riferimenti e di valori che richiedono di essere al contempo sostenuti e governati.

Attraverso le negoziazioni e gli approfondimenti realizzati nel corso degli incontri, si è arrivati alla costruzione condivisa dello strumento come oggetto di lavoro tangibile del percorso, finalizzato a promuovere e accompagnare il consolidamento di pratiche osservative, di processi riflessivi e valutativi ancorati a dati osservativi e di competenze progettuali nella direzione del cambiamento-miglioramento delle pratiche educative.

Un esito indiretto di questo percorso è stato il consolidamento delle competenze di coordinamento pedagogico e organizzativo delle responsabili dei servizi che, nel processo di costruzione dello strumento, si sono più volte interrogate sulle funzioni di ruolo che devono essere messe in campo al fine di generare un impiego rigoroso e sistematico, ma anche autenticamente motivato, di questo strumento di valutazione da parte dei gruppi educativi.

### Bibliografia

- Comune di Milano. (2016). *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6*. <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf/pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a-18d1cf59da?t=1550590146349>
- Barbier, R. (2007). *La Ricerca-Azione*. Roma: Armando. (Ed. or. 1996).
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In *Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia* (Ed.), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia* (pp. 1-16). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A. (2015). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Ghedini, P.O. (Eds.). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Bergamo: Junior.

- Bondioli, A. (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. *RELAAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, 19-33.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. (Ed. or. 1986).
- Bruner, J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Caggio, F., D'Ambra, C., & Jacovello, P. (Eds.). (2005). *Lavori in corso*. Bergamo: Junior.
- Caggio, F., & Noziglia, M. (1999). *Bambini a Milano*. Bergamo: Junior.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). *Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development*. *The Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in Pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cartier-Bresson, H. (2014). *Vedere è tutto*. Milano: Contrasto.
- Ceppi, G., & Zini, M. (Eds.). (1998). *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children e Comune di Reggio Emilia – Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Commissione Europea. (2013). Raccomandazione della Commissione europea. *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*. In <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=IT>.
- Commissione Europea. (2014). Proposta per i principi chiave di un quadro della qualità per la cura e l'educazione nella prima infanzia. *Proposal of Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. In [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comune di Milano – Area servizi all'Infanzia. (2018), *Spazi e materiali*, vol. 2.1, p. 17.
- Contini, M.G. (Ed.). (2000). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1933).
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of “Quality” in Early Childhood Education and Care Empirical Research: Promoting “Blind

- Spots” as Foci for Future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.
- Ferrari, M. (2013). Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l’infanzia: per un’esperienza di valutazione formativa “interculturale” e dialogica. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, 35-51
- Franchi, L., & Caggio, F. (Eds.). (1999). *Per una cultura della qualità nell’asilo nido e nella scuola materna. Riflessioni, criteri, parametri di verifica e valutazioni*. Bergamo: Junior.
- Gariboldi, A., Babini, M.P., & Vannini, L. (2014). *La qualità nella scuola: un percorso di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Geron, D., & Vecchiato, T. (2015). Una proposta per investire sulla prima infanzia. *Res Politica Società Cultura*, 15, 94-103;
- Giani Gallino, T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Halle, T., Vick Whittaker, J.E., & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures*. Washington DC: Child Trends.
- Harrison, L.J., & Sumsion, J. (2014). *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*. Springer: eBooks.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Lazzari, A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro Tematico sull’Educazione e Cura dell’infanzia sotto l’egida della Commissione Europea*. Bergamo: Zeroseiup.
- López Boo, F., Araujo, M.C., & Tomé, R. (2016). *How is Child Care Quality Measured? A Toolkit*. Washington DC: Inter-American Development Bank (IDB).
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lumbelli, L. (1981). *Comunicazione non autoritaria*. Torino: Utet.
- Mantovani, S. (1999). Pluralismo, sperimentazione, understatement. In F. Caggio & M. Noziglia, *Bambini a Milano* (pp. 9-15). Bergamo: Junior.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, & E. Marescotti (Eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2007a). Early Childhood Education in Italy. In R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, 4, (pp. 1110-1115). Westport: Praeger.
- Mantovani, S. (2007b). Pedagogy in Italian Early Childhood Education. In R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, 4, (pp. 1115-1118). Westport: Praeger.
- Mantovani, S. (2014). I nidi e le scuole dell’infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, 3, 21-29.
- Mariani, L. (2000). Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del curriculum nascosto. *Lingua e Nuova Didattica*, XXIX(5), 24-36.

- Mathers, S., Linskey, F., Seddon, J., & Sylva, K. (2007). Using Quality Rating Scales for Professional Development: Experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), 261-274.
- Mezirow, J., & Taylor, E.W. (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 1991).
- Morgandi, T. (2017). Lo spazio a scuola. In S. Kanizsa & A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia Generale* (pp. 183-199). Milano: Pearson.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Musatti, T., & Picchio, M. (2010). Early education in Italy: Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 141-153.
- Nair, P. (2014). *Blueprint for Tomorrow. Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Harvard: Education Publishing Group.
- OCSE. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing
- OCSE. (2013a). How Do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policies, Systems and Quality Vary Across OECD Countries? *Education Indicators in Focus (EDIF)*, 11. In <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF11.pdf>
- OCSE. (2013b). *Literature review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. In [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2013\)3&ddoclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2013)3&ddoclanguage=en)
- OCSE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pastori, G., & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The Use of Documentation in a Participatory System of Evaluation. *Early Years*, 34(2), 133-145
- Pike, K.L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague: Mouton.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (Eds.). (1999). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pourtois, J.J. (1992). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rete per l'Infanzia della Commissione Europea. (1990). *La qualità nei servizi per l'infanzia*. Brussels: European Commission Equal opportunities Unit.
- Rete per l'Infanzia della Commissione Europea. (1996). *40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. Proposte per un programma d'azione decennale*. Brussels: European Commission Equal opportunities Unit.

- Rogers, C. (1977). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1951).
- Rogoff, B. (2006). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 2003).
- Savio, D. (2013). La valutazione come promozione dall'interno. *RELAAdEI*, 2(2), 69-86.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Ed. or. 1983)
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professionalità*. Milano: FrancoAngeli. (Ed. or. 1987)
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Snow, C.E., & Van Hemel, S.B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Sylva, K.E., Melhuish, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Institute of Education.
- Tobin, J.J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tobin, J.J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited. China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Truppi, C. (2004). Per una politica della bellezza. In J. Hillman, *L'anima dei luoghi* (pp. 135-140). Milano: Rizzoli.
- Vaenza, G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vandenbroeck, M. (2010). Participation in ECEC Programs. Equity, Diversity and Educational Disadvantage. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 81-85). Oxford: Elsevier.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J. (2014). Democratic Experimentation in Early Childhood Education. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 151-165). Dordrecht: Springer.
- Vannini, L. (2014). Il percorso di Riflessione della Qualità – Ri.Qua. In A. Gariboldi, M.P. Babini, & L. Vannini (Eds.), *La qualità nella scuola: un percorso di valutazione formativa* (pp. 41-104). Bergamo: Junior.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. London: Continuum International Publishing Group.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.

# LA FORMAZIONE RIVOLTA AI RESPONSABILI DEI SERVIZI

*di Agnese Infantino, Francesca Linda Zaninelli\**

## ABSTRACT

In questo contributo viene posto in evidenza il ruolo cruciale delle figure dei responsabili per lo sviluppo delle progettualità educative dei servizi e dei gruppi di lavoro. Si presenta il percorso di formazione che è stato loro rivolto nell'ottica di sostenere lo sviluppo di competenze professionali di natura complessa, non riducibili al solo ambito teorico-metodologico, ma espressione di un sapere pratico che prende forma sul campo quando il pensiero è in azione. L'impianto formativo ha inteso sostenere queste competenze operando saldature e connessioni costanti con il ruolo professionale delle responsabili.

**PAROLE CHIAVE:** servizi educativi 0-6, ruolo dei coordinatori, formazione delle professionalità educative, formazione pratico-teorica, competenze osservative.

## ABSTRACT

This contribution explores the key role of those with responsibility for educational design in early childhood education centres and work groups. It describes a professional development program delivered to coordinators of ECEC services with the aim of enhancing their complex professional skill-base, which is not purely theoretical or methodological but reflects practical know-how acquired on the job as thinking is applied to action. Development of these skills was fostered by constantly connecting course content with the coordinators' professional role.

**KEYWORDS:** Early Childhood (0-6 Years) Education, Role of ECEC Coordinators, Professional Development in Education, Practical-Theoretical Training, Observation Skills.

\* Agnese Infantino ha curato i paragrafi 1 e 2 e la revisione complessiva dell'articolo; Francesca Linda Zaninelli i paragrafi 3 e 4.

### 1. *Presupposti e struttura del percorso formativo*

Nell'ambito dell'architettura generale del progetto formativo che è stato descritto nei contributi precedenti, una dimensione specifica ha riguardato la proposta formativa rivolta alle figure responsabili dei servizi per l'infanzia del Comune di Milano, definite Posizioni Organizzative (P.O.).

In questo contributo sarà brevemente ricomposto in primo luogo il quadro organizzativo portante di questa articolazione formativa, per soffermare poi in modo più esteso l'attenzione sulle scelte metodologiche compiute, sugli sviluppi e sui primi esiti rilevati sul campo.

Il percorso finalizzato alla formazione delle responsabili è stato avviato a marzo 2016 e ha coinvolto sia le responsabili dei servizi educativi del Comune di Milano sia le coordinatrici dei servizi educativi gestiti in appalto. Complessivamente hanno preso parte al percorso 100 responsabili.

La proposta formativa rivolta a queste figure si è articolata su più livelli, prevedendo il loro diretto coinvolgimento e partecipazione nei seguenti ambiti:

1. incontri di formazione rivolta ai gruppi educativi di cui ogni P.O. è responsabile;
2. incontri formativi specificamente progettati per le responsabili come approfondimento teorico-metodologico di uno degli ambiti tematici assunti dal progetto (benessere, continuità, documentazione, corresponsabilità);
3. équipe tematiche periodiche con i formatori;
4. seminari di approfondimento su tematiche rilevanti rispetto alle aree affrontate dal percorso formativo rivolti al personale educativo del Comune di Milano.

L'idea portante di questo impianto, articolato su più dimensioni profondamente interconnesse sebbene distinte, poggia in primo luogo sulla convinzione che «la qualità dell'azione educativa dipende dalla formazione di base, ma ancora di più dalle esperienze di apprendimento dall'esperienza e di formazione continua offerte agli educatori [e aggiungiamo noi ai coordinatori] durante gli anni di lavoro sul campo» (Bove, Braga, & Mantovani, 2016, p. 147). L'assunto che l'esperienza professionale possa essere fulcro di continuo apprendimento si radica nel pensiero di Dewey quando sottolinea il valore dell'esperienza intesa come contesto dinamico, in cui può esercitarsi apprendimento grazie al pensiero riflessivo generato a partire dalla disponibilità a sostare, ad accettare di entrare in contatto con il dubbio e l'incertezza. Nel pensiero di Dewey questo è un assunto molto chiaro:

Il pensare ha origine in una situazione che può abbastanza bene essere chiamata cruciale, una situazione così ambigua da presentare un dilemma o proporre delle alternative. Finché la nostra attività scivola via senza ostacoli da una cosa all'altra o finché non permettiamo alla nostra immaginazione di intrattenersi a suo piacimento in fantasticherie, non vi è posto per la riflessione. Una difficoltà o un ostacolo nella via del raggiungimento di una credenza ci costringe, tuttavia, a una pausa. Nello stato di sospensione determinato dall'incertezza, noi metaforicamente saliamo sempre su un albero; ci sforziamo di trovare un punto di vista dal quale esaminare nuovi fatti e dal quale, una volta raggiunta una veduta che ci faccia meglio dominare la situazione, decidere come stiano i fatti nella loro relazione reciproca (Dewey, 2006, pp. 74-75).

Il percorso di formazione rivolto alle responsabili, in quest'ottica, ha inteso proporsi quanto più possibile in prossimità con le situazioni incerte, ambigue e problematiche con le quali le responsabili devono fare i conti quando esercitano il loro ruolo professionale sul campo, allenando queste figure a dialogare con l'inesorabile complessità dei fatti educativi che, nelle dimensioni della vita dei servizi, non possono mai essere ridotti o ricondotti alle prefigurazioni astratte previste dalla teoria.

Abbiamo cioè progettato il percorso formativo nella convinzione che potesse trovare effettiva efficacia non solo e non tanto nella capacità di promuovere, in coloro che vi partecipano, nuove conoscenze teoriche o più aggiornate rivitalizzazioni dei quadri teorici già noti, ma fosse necessario, al contrario, attivare spazi dove sostare riflessivamente sulle pratiche e sui problemi che esse pongono. È sempre già nel contributo di Dewey che rintracciamo questo tipo di orientamento.

«Il materiale del pensare non è il pensiero, ma le azioni, i fatti, gli avvenimenti e le relazioni delle cose. In altre parole per pensare efficacemente ci vogliono esperienze, acquisite o in atto, che ci forniscano gli elementi per poter affrontare la difficoltà presente» (Dewey, 1988, p. 202).

La formazione crediamo che abbia la finalità non tanto di trasmettere conoscenze generali ma di offrirsi come palestra per allenare pensiero e riflessione dinamica per la messa in movimento di processi di costruzione di conoscenza e sapere di natura più complessa di quanto non sia il sapere esclusivamente teorico, poi declinato nel mondo pratico. Nel lavoro educativo in particolare, in tutti i suoi livelli e nelle diverse responsabilità professionali, anche negli interventi dei coordinatori, è infatti costantemente richiesta una forma di conoscenza e sapere che potremmo definire, con le parole di Scribner (1997), «intelligenza in azione». Si tratta di una competenza che non può essere generata dalla pura applicazione delle conoscenze di natura teorica, seppure indispensabili, perché riguarda la capacità di stare e muoversi in modo competente in situazione, sul campo, nel corso

delle relazioni mentre sono in atto e si è parte di esse. È un sapere che prende forma nel campo della pratica e che risponde a principi di una logica non teorica ma pratica (Bourdieu, 2005), appunto, connessa cioè alle contingenze inesorabilmente variabili e mutevoli che rendono accidentato e sempre in divenire il lavoro sul campo, a contatto con le irregolarità, gli imprevisti, il disordine. È la capacità di porre in atto interventi professionali mirati, pensati, situati, in dialogo con le specificità e unicità di cui sono fatte le situazioni educative quotidiane e le relazioni interpersonali (Infantino, 2014).

In questa prospettiva ci premeva perciò fornire alle responsabili non solo l'opportunità di un qualificato affondo teorico sui temi specifici proposti nel corso del progetto formativo, ma intendevamo, quanto più possibile per una formazione comunque svolta prevalentemente in un contesto d'aula, porre le responsabili in una condizione in cui poter agire il loro sapere pratico partecipando, nel pieno del loro ruolo professionale, al processo formativo e vivendo l'esperienza formativa come una delle manifestazioni della competenza professionale, da acquisire e maturare, che caratterizza le funzioni del coordinatore di servizi. Per questa ragione abbiamo previsto la loro partecipazione agli incontri rivolti ai gruppi educativi di cui sono responsabili, attivando una dimensione fortemente connessa alla pratica e alla vita dei gruppi di lavoro e dei servizi, e al contempo abbiamo previsto momenti di riflessione sulla pratica della formazione, attivando un livello formativo meta-riflessivo con i formatori e un ulteriore e specifico livello di approfondimento teorico-metodologico nei gruppi di formazione.

## *2. Innovazione e cambiamento: la formazione delle figure responsabili*

Come descritto in precedenza, l'impianto formativo prevedeva la strutturazione di gruppi di formazione coincidenti con i gruppi di lavoro e non composti secondo un criterio di eterogeneità, tutt'al più generati dall'unione di due gruppi di lavoro. Nell'organizzazione dei servizi educativi del Comune di Milano, i servizi 0-6 e la scuola dell'infanzia comunale sono già realtà in connessione, almeno nella struttura gestionale, dal momento che i servizi della città sono strutturati in unità educative, in cui operano diverse responsabili, alle quali è affidato il coordinamento pedagogico-organizzativo dei servizi 0-6. Ogni responsabile opera quindi in una pluralità di servizi dal nido alla scuola dell'infanzia. Per questa scelta organizzativa, la realtà milanese è già strutturata in ottica 0-6 così come definisce il più recente quadro normativo con l'istituzione del "Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni" (legge 107/2015 e d. lgs. 65/2017).

Nel documento delle Linee pedagogiche è fatto chiaro riferimento a questo quadro organizzativo e alle connesse funzioni affidate alle figure dei responsabili:

I servizi all'infanzia del Comune di Milano sono guidati da un responsabile unico che coordina nidi, scuole e sezioni primavera della medesima unità educativa, nella logica di un sistema integrato 0-6. I responsabili sono al contempo garanti dell'organizzazione, del raggiungimento degli obiettivi e della realizzazione dei progetti educativi dei servizi, così come della formazione nei servizi comunale attribuisce al dialogo tra servizi diversi e tra servizi e territorio. L'esercizio del ruolo prevede compiti pedagogici, gestionali e amministrativi. L'impegno del responsabile è dunque promuovere lo sviluppo culturale e sociale del servizio: sostenendo l'elaborazione di linee metodologiche e programmatiche condivise; attivando percorsi formativi che sostengano e incentivino la crescita professionale degli educatori e del collegio (Comune di Milano, 2016, pp. 16-17).

Coerentemente con l'impianto organizzativo dei servizi educativi milanesi, durante gli incontri di formazione i gruppi di lavoro hanno avuto costantemente l'opportunità di condividere il percorso formativo facilitando e promuovendo la messa in gioco, e la possibile messa in discussione, della cultura pedagogica maturata nel corso della loro specifica storia professionale. Da questo punto di vista la partecipazione delle responsabili a questi momenti formativi ha quindi assunto un particolare rilievo e valore. Frequentemente il tema del cambiamento nella cultura pedagogica-organizzativa di un servizio e nelle dimensioni individuali della professionalità degli educatori (Infantino, 2002; Agliati & Infantino, 2010; Infantino, 2014) è segnalato come nodo cruciale e problematico con il quale le proposte formative sono chiamate a misurarsi.

Se indubbiamente, come già segnalato da Catarsi (2010), la formazione in servizio non può più giocarsi esclusivamente nelle dinamiche della lezione frontale ma chiede di essere profondamente riprogettata per una più salda e specifica connessione con le dimensioni della quotidianità e del lavoro nei contesti educativi, tuttavia nemmeno un più diretto orientamento sul campo pare garantire, di per sé, l'effetto di promuovere rilevante e significativo cambiamento. Insieme alla proposta formativa è indispensabile la messa in atto di condizioni complessive nel servizio e nell'interpretazione dei ruoli professionali, in primis quello dei coordinatori o responsabili.

Le sollecitazioni generate dalle proposte formative che si snodano, come la nostra, con l'obiettivo di porre in dialogo critico e riflessivo gli educatori con le pratiche professionali messe in atto sul campo, assumendo il valore dell'apprendimento nell'esperienza, perseguono l'obiettivo di «rendere problematico ciò che tale non appare» (Mortari, 2007,

p. 27) ma, senza la diretta e costante implicazione attiva da parte dei coordinatori, questo obiettivo rischia di restare pressoché vuoto e astratto. Infatti nello specifico solo queste figure, che esprimono una prospettiva competente sul servizio e una approfondita conoscenza della cultura educativa del gruppo di lavoro, possono svolgere, in virtù di questa dinamica posizione, quel ruolo di fondamentale e vitale connessione tra le sollecitazioni e le novità suggerite dalla formazione e la cultura educativa in corso nei servizi.

L'idea di fondo è che dall'incontro/scontro tra noto e novità possano generarsi spinte e aperture innovative. I coordinatori svolgono cioè interventi di mediazione tra formazione e cultura educativa in azione, finalizzati a rendere equilibrata la divergenza o percorribile la distanza tra ciò che dal punto di vista educativo ha significato nel presente dei gruppi di lavoro e le spinte all'innovazione che si possono cogliere nei processi formativi. Nella nostra proposta formativa abbiamo assunto questa prospettiva e abbiamo proposto alle responsabili occasioni di formazione in cui fosse centrale la messa in atto del ruolo di coordinamento nell'accompagnare e coordinare il gruppo di lavoro lungo il percorso formativo, permettendo in tal modo di allenare e mettere alla prova questa funzione non in termini generali e astratti, ma esercitandola sul campo e riflettendo su di essa. I momenti dedicati al confronto con i formatori in azione con i gruppi educativi avevano esplicitamente lo scopo non solo di tenere in connessione il gruppo delle responsabili con i processi e le proposte che i formatori via via rivolgevano ai gruppi, ma, direi soprattutto, assumevano la funzione di creare uno spazio di lavoro specificamente rivolto alla messa a tema dei movimenti (di apertura, confusione, resistenza) che i formatori rilevavano all'interno dei gruppi educativi a partire dai temi affrontati e dalle esperienze sul campo condotte mediante i laboratori.

Rileggere insieme alle responsabili l'andamento della formazione sul campo con i gruppi educativi aveva quindi lo scopo di restituire uno spazio di riflessione e riprogettazione del ruolo del coordinatore, orientando a rilevare gli ambiti e le modalità di intervento più significative per interagire con le molteplici questioni connesse alla realizzazione delle esperienze che il personale educativo realizzava sotto la guida dei formatori.

Banalmente anche solo dare seguito alla consegna proveniente da parte di molti formatori di realizzare dei protocolli osservativi o di documentare alcune proposte educative rivolte ai bambini comportava (e comporta sempre) per la responsabile un ruolo attivo sia dal punto di vista organizzativo (verificare ad esempio le distribuzioni del personale sui turni, favorire l'incontro tra educatrici e insegnanti, definire le cadenze degli incontri e

predisporre coerentemente le consegne dei materiali), ma anche dal punto di vista pedagogico (orientare la metodologia, suggerire situazioni rilevanti colte nelle esperienze dei bambini, segnalare aspetti e questioni del metodo di lavoro del servizio).

Quando la formazione rivolta al personale educativo mobilita e sollecita l'attivazione di nuove risorse suggerendo la messa in discussione delle pratiche in uso, tutto il gruppo di lavoro risente di un clima di riorganizzazione, forse anche di confusione se non di vera e propria crisi. Le responsabili non ne sono esenti.

Ci è parso infatti fortemente formativo anche per le figure responsabili essere esposte a quella situazione di "crisi pilotata", per usare le parole di Foni (2015, p. 107), che è in grado di originare la formazione quando, come è stato nel nostro caso, si pone l'obiettivo di rivolgersi alle pratiche professionali per arricchirle e per aggiornare e ampliare, in un'ottica di maggiore articolazione, i repertori professionali a cui le singole educatrici possono fare riferimento quando, così come previsto dalla Linee pedagogiche del Comune di Milano, entrano in contatto dialogico con la pluralità degli universi di vita dei bambini e delle famiglie all'interno dei servizi educativi.

La messa in atto del percorso formativo delle responsabili ha quindi richiesto l'assunzione di un interrogativo di fondo: come favorire la crescita e la consapevolezza professionale di queste figure a cui le Linee pedagogiche assegnano un ruolo centrale per lo sviluppo dei servizi?

Le Linee pedagogiche infatti richiamano chiaramente la complessità di questo ruolo.

L'agire professionale, cui il responsabile è chiamato, consiste in un processo di costruzione della cultura condivisa del servizio che permette a ogni educatore di sentirsi parte attiva e propulsiva del sistema. È un percorso dinamico in cui le professionalità si integrano per dare forza all'identità del servizio, divenendo patrimonio condiviso a favore dei bambini.

Al fine di governare un processo in continuo equilibrio tra identità e innovazione, tra memoria e rinnovamento, il responsabile accompagna la rivisitazione dell'esperienza, sostiene interpretazioni condivise e la costruzione di una storia del servizio, promuove una cultura del servizio intesa come modo specifico e locale di interpretare la realtà, di progettare e mettere in atto gli interventi educativi, di selezionare e valutare la migliore gestione delle risorse. Contestualmente, promuove il senso di appartenenza e accompagna a ricercare sguardi verso il futuro, perché i servizi educativi sono per i bambini che vivono nel futuro. Infine, tesse costantemente connessioni tra la cultura del servizio e lo scenario culturale e pedagogico di riferimento dei servizi all'infanzia del Comune di Milano, sintetizzato in queste Linee pedagogiche» (Comune di Milano, 2016, pp. 17-18).

Sono richieste specifiche competenze per poter accompagnare la rivisitazione dell'esperienza, sostenere interpretazioni condivise, promuovere una cultura del servizio. Quali interventi professionali sono necessari, dal punto di vista delle figure responsabili, per realizzare questi obiettivi? Quali competenze teoriche-metodologiche vanno messe in azione? La cultura educativa di un gruppo di lavoro è il nucleo vitale di un servizio, ma come si può operare al suo interno nell'intento di sostenerne la crescita, l'aggiornamento, l'apertura a un dialogo con le molteplici prospettive che si incontrano nello spazio di un servizio (quella della pluralità delle famiglie ad esempio)?

Durante questo percorso formativo le responsabili hanno avuto l'opportunità di approfondire questi temi e di confrontarsi intorno a essi a partire dall'affondo teorico-metodologico connesso ai temi del progetto formativo nel suo complesso (benessere, continuità, corresponsabilità, documentazione). Questi ambiti sono cioè stati percorsi in chiave formativa sia fornendo alle responsabili specifici approfondimenti e aggiornamenti teorici sia esaminandoli alla luce delle implicazioni sul ruolo di coordinamento nell'ambito dei percorsi formativi rivolti ai gruppi di lavoro. Questo piano di lavoro, che ha posto in serrato dialogo la dimensione dei contenuti con quella dei metodi di lavoro, ha permesso di esplorare insieme alle responsabili la complessità e l'articolazione multidimensionale del ruolo previsto e definito dalla Linee pedagogiche.

### *3. Nodi e temi della formazione delle figure responsabili*

Complessivamente e in forma trasversale lungo il corso della formazione delle responsabili è emerso quanto in questa fase fosse importante, anche alla luce delle recenti Linee pedagogiche, un investimento formativo per fare il punto, dalla prospettiva della cultura pedagogica dell'infanzia, su alcune tematiche di fondo per i servizi come sono le questioni connesse a continuità, benessere, corresponsabilità e documentazione. I servizi educativi del Comune di Milano hanno una lunga storia e tradizione pedagogica che si è nutrita di esperienze formative costanti nel tempo e indubbiamente i temi proposti alle responsabili (temi portanti del sapere educativo) sollecitano una cultura pedagogica già radicata nei gruppi di lavoro. Tuttavia abbiamo considerato necessario ripercorrerli e riattualizzarli proprio alla luce degli obiettivi posti dalle Linee pedagogiche che, con molta evidenza, si soffermano in modo ricorrente sull'urgenza di creare cultura educativa condivisa nei gruppi di lavoro e, in ottica 0-6, nel sistema dei servizi educativi della città. In questo senso (ora che il percorso

è terminato possiamo condurre questa riflessione) gli incontri di formazione sono stati la sede per fare il punto in primo luogo sul patrimonio di conoscenze e sapere a cui, sui temi proposti, si riferisce il gruppo delle responsabili in una fase di cambiamento, come l'attuale, in cui entrano in servizio nuove figure per gli effetti di un cospicuo movimento di personale legato al ricambio generazionale.

I gruppi in formazione hanno così potuto constatare come alcune competenze ritenute cultura educativa condivisa e duratura, ad esempio in modo molto evidente la cultura della continuità piuttosto che dell'osservazione, richiedano in realtà costante investimento, aggiornamento e manutenzione nel corso del tempo, pena la perdita di significato o l'opacità che ne sottrae valenza propulsiva ed efficacia sul campo. Al di fuori di un contesto professionale, di cui ha cura la responsabile, che rende significative per gli educatori e per i gruppi di lavoro la messa in atto di certe pratiche, pensiamo ad esempio alla documentazione, il lavoro educativo rischia di impoverirsi e di implodere in operazioni meccaniche e ripetitive che ad esempio possono sì creare materiale di documentazione, ma in modo superficiale e sterile per i bambini, per le famiglie. È emerso frequentemente il bisogno di ridare con forza valore e significato a ciò che già si fa nei servizi affinché sia agito in modo consapevole e riflessivo, o "pensoso" per riprendere un'efficace espressione di Mortari (2007).

Così gli incontri di formazione hanno permesso di mettere a fuoco alcuni nodi in particolare.

Sul tema della continuità, ad esempio, che in questo nostro presente assume nuova centralità nella scena educativa in ottica 0-6 (Zaninelli, 2018; Infantino, 2019), è emersa tutta la complessità del tema in molte questioni tra loro interconnesse sia nei gruppi di lavoro sia nei servizi che nell'insieme interrogano e incalzano l'agire professionale delle responsabili. Infatti se, come condiviso nel corso della formazione, la continuità non possa intendersi esclusivamente in termini di raccordo tra servizi, perciò non possa ritenersi esaurita nella realizzazione di un progetto circoscritto e limitato nel tempo, ma debba piuttosto aprire a ben più articolate, originali e sistematiche esperienze per i bambini lungo tutto il corso dell'anno, ad esempio nelle modalità di organizzazione dei gruppi (Braga, 2019) e nelle esperienze di conoscenza pensate per loro (Musatti, Giovannini, Picchio, Mayer, & Di Giandomenico, 2018), allora l'intervento di promozione progettuale e orientamento dei gruppi di lavoro da parte delle responsabili assume un ruolo di primo piano.

La continuità diviene oggetto di progettazione educativa se prima di tutto esistono alcune condizioni dal punto di vista organizzativo connesse alla vita dei gruppi di lavoro e dei servizi. Il dato di partenza, da cui

ha preso avvio la riflessione e l'analisi delle responsabili su questo tema, segnala quanto frequentemente, sebbene collocati nello stesso plesso o in edifici adiacenti, il nido e la scuola dell'infanzia vivano destini distinti e separati, seguendo sviluppi paralleli, che non prevedono l'avvicinamento e la condivisione né sul piano progettuale né dal punto di vista delle pratiche educative nel corso del quotidiano con i bambini. Molte responsabili hanno segnalato, e apprezzato positivamente, come le prime occasioni di comunicazione sistematica e di condivisione di esperienze tra gruppi di lavoro del nido e della scuola dell'infanzia si siano verificate, per altro con successo e soddisfazione, proprio in occasione dei percorsi di formazione. Connesso a questo aspetto, piuttosto diffuso e non riconducibile solo alla tematica continuità, è emerso il nodo dell'importanza di fare riferimento nei servizi 0-6 a un linguaggio comune, capace di fare riferimento a un complesso di significati comprensibili e condivisi attraverso i quali confrontare esperienze e pratiche anche diverse nei vari servizi. Avere le parole per esprimere e dare corpo alle esperienze educative condotte nei servizi è il primo elemento per costruire quella cultura condivisa a cui fa riferimento il documento delle Linee pedagogiche. Ma il linguaggio condiviso non prende forse forma quando sul campo, concretamente, educatrici e insegnanti condividono contesti e conducono esperienze insieme, in un procedere comune?

Il confronto tra le responsabili, anche dalle diverse angolature tematiche, ha condotto a rintracciare nella dimensione delle pratiche e delle esperienze quotidiane possibili per i bambini nei servizi educativi un ambito centrale di cui occuparsi, da monitorare, da conoscere e progettare nei suoi sviluppi. Spesso le responsabili avvertono di svolgere un ruolo che, per la complessità e varietà dei compiti previsti, costringe a ridurre o sacrificare del tutto il tempo dedicato a stare e sostare sul campo, nei servizi, allontanando in tal modo sempre più la prospettiva professionale dalle esperienze educative e relazionali che, nel perimetro del servizio, coinvolgono i bambini, le educatrici, le famiglie.

La riflessione sull'aspetto della distanza dalle pratiche e, allo stesso tempo, della fatica a svolgere un ruolo sfaccettato su più livelli (organizzativo, gestionale, pedagogico) è stata interessante in modo particolare rispetto al tema della continuità che forse più evidentemente degli altri temi porta in superficie la necessità di individuare strategie percorribili per porre in connessione realtà e servizi finora distanti e scarsamente sollecitati su questo fronte. Il problema con cui le responsabili sentono di dover fare i conti può essere espresso in forma interrogativa: come coordinare efficacemente il lavoro del personale educativo se non si ha il tempo per osservarlo nel suo svolgersi sul campo?

L'esplicitazione da parte del gruppo delle responsabili di questo ordine di questioni ha aperto la strada alla riflessione sugli aspetti relativi alle metodologie e ai metodi di lavoro nei gruppi, in particolare ha condotto a rivisitare l'osservazione come metodo di lavoro, definendo al suo interno lo spazio e le funzioni di orientamento e confronto che la responsabile può svolgere dando impulso alle pratiche osservative sul campo da parte del personale educativo.

Fermarsi e riflettere collegialmente su alcuni temi centrali del lavoro educativo ha restituito alle responsabili la consapevolezza del valore imprescindibile, ma che chiede continuamente di essere riaffermato e ribadito, delle dimensioni del confronto collegiale che può nascere e prendere forma solo quando nelle fasi precedenti è stato svolto un preliminare lavoro di opportuna documentazione delle esperienze educative sulle quali si vuole orientare l'attenzione.

Ce lo segnalano Musatti, Giovannini, Picchio, Mayer e Di Giandomenico (2018) quando affermano il valore della documentazione per la riflessività e la riprogettazione dei gruppi di lavoro che trovano nella documentazione prodotta «un riferimento esplicito per ancorare la discussione all'analisi delle pratiche quotidiane in relazione ai loro effetti sull'esperienza dei bambini nei diversi contesti» (Musatti, Giovannini, Picchio, Mayer, & Di Giandomenico 2018, pp. 258-259).

Sebbene quindi il ruolo delle responsabili non si declini in una diretta implicazione sul campo quotidiana e costante con i bambini, gli sviluppi dei percorsi formativi rivolti alle responsabili hanno segnalato quanto il senso e il valore dei loro interventi professionali siano profondamente connessi con la qualità delle relazioni e delle esperienze dei bambini all'interno dei servizi.

#### *4. Riflessioni conclusive*

Lo sviluppo del percorso formativo ha aperto questioni e sollecitazioni verso una maggiore consapevolezza della complessità del lavoro educativo a tutti i livelli, sia quando implica per le educatrici il diretto contatto con i bambini e le famiglie, sia quando riguarda l'intervento di coordinamento generale svolto da parte delle figure responsabili. La connessione tra questi due livelli, specifici e distinti ma mai distanti, è affiorata come costante sollecitazione e ricorrente ambito centrale delle riflessioni nei gruppi formativi al di là dei temi specifici di volta in volta assunti come preminenti.

Nello scenario attuale, che con le recenti normative ridefinisce una nuova fisionomia dell'offerta dei servizi, la connessione dinamica tra i di-

versi livelli del lavoro educativo e le diverse realtà educative rivolte allo 0-6 diventano questioni centrali. Il sistema integrato cioè comporta sia la definizione di nuove saldature e convergenze educative tra nido e scuola dell'infanzia, sia la ridefinizione di funzioni e competenze, in primis quelle dei responsabili o coordinatori. Da questo punto di vista queste figure giocano un ruolo determinante nella cultura educativa che i servizi potranno e sapranno costruire ed esprimere nei prossimi anni. La loro formazione è dunque una condizione essenziale.

Il percorso di formazione svolto ha offerto quindi l'occasione per portare in superficie, attraverso la voce e il punto di vista delle responsabili, questioni, nuclei tematici, pratiche professionali che nell'insieme hanno espresso l'esigenza di aggiornare conoscenze e acquisire nuove metodologie per svolgere efficacemente il lavoro sul campo, ma allo stesso tempo hanno segnalato quanto da sole le competenze teorico-metodologiche non si possano ritenere sufficienti se non poste in stretta connessione di coerenza con le dimensioni dell'organizzazione della vita dei servizi e dei ruoli professionali al loro interno. È emersa cioè l'esigenza di una riflessione e di una messa a tema specifica della figura della responsabile per avviare un percorso di analisi e messa a fuoco delle sfaccettature complesse di questa funzione, nevralgica e imprescindibile per i singoli servizi e per il loro sistema. Un esempio emblematico in questo senso è emerso a proposito del tema dell'osservazione. È evidente che la figura del responsabile è sollecitata a padroneggiare i metodi, gli strumenti e le tecniche osservative, così come vengono messe in atto sul campo nel lavoro delle educatrici e delle insegnanti, ma la funzione che svolge chi coordina implica una competenza di secondo livello sul tema osservativo, che permetta non solo e non tanto ad esempio di saper svolgere un'osservazione sul campo, ma si declini anche nella capacità di far parlare le osservazioni, di renderle materiale utile per l'analisi del lavoro educativo, per la riprogettazione e l'adeguamento delle proposte alle esigenze dei bambini. Sarà molto interessante proseguire queste riflessioni e queste esperienze formative alla luce delle nuove sollecitazioni nate con la prospettiva dello 0-6.

### *Bibliografia*

- Agliati, A., & Infantino, A. (2010). Fare e pensare: la formazione come cultura. In F.L. Zaninelli (Ed.), *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C., Braga, P., & Mantovani, S. (2006). Video-ricerca e formazione. Un approccio interculturale. In A. Bobbio & A. Traverso (Eds.), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia*. Pisa: ETS.

- Braga, P. (2019). Bambini e raggruppamenti come risorsa educativa. In C. Lichene (Ed.), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze* (pp. 55-67). Bergamo: Zeroseiup.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Catarsi, E. (Ed.). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Comune di Milano. (2016). *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6*. Milano: Comune di Milano. In <https://www.comune.milano.it/documenti/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf>. pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a18d1cf59da?t=1550590146349
- Dewey, J. (1988). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione dialogo e partecipazione*. Trento: Erikson.
- Infantino, A. (2002). *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*. Milano: Guerini.
- Infantino, A. (2019). Il sistema integrato 0-6: questioni aperte. In C. Lichene (Ed.), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze* (pp. 19-28). Bergamo: Zeroseiup.
- Infantino, A. (Ed.). (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2010). I bambini dai due ai tre anni tra nido, anticipo e sezioni primavera: uno strumento di osservazione. In F.L. Zaninelli, *Pedagogia e Infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 132-162). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Musatti, T., Giovannini, D., Picchio, M., Mayer, S., & Di Giandomenico, I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme*. Bergamo: Junior.
- Scribner, S. (1997). *Mind and Social Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità 0-6. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Zaninelli, F.L. (2010). Bambini e servizi educativi: la continuità educativa zero sei. In F.L. Zaninelli, *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 47-74). Milano: FrancoAngeli.

IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO TRA CULTURE,  
TEMPI E NEGOZIAZIONE DI SIGNIFICATI.  
SFONDI E PAROLE CHIAVE DELLA LEADERSHIP  
*di Silvio Premoli, Pier Cesare Rivoltella\**

ABSTRACT

La leadership e le competenze di gestione organizzativa sono dimensioni fondamentali dell'educazione e della cura della prima infanzia. È obiettivo di questo articolo fornire una cornice concettuale al riguardo e presentare un breve studio di caso sull'argomento: si tratta del progetto "Didattica inclusiva", sviluppato insieme ai servizi educativi della Città di Milano. Il focus del progetto (una ricerca-azione biennale) era il Coordinamento Pedagogico dei servizi. Nell'articolo il problema viene studiato a partire da un'analisi della letteratura prima di presentare i temi principali emersi dalla ricerca. Il risultato è una mappa dei concetti chiave che devono essere presi in considerazione per lo sviluppo delle competenze professionali della gestione e del coordinamento pedagogico.

PAROLE CHIAVE: educazione e cura della prima infanzia, coordinamento pedagogico, documentazione pedagogica, sviluppo professionale in campo educativo.

ABSTRACT

Leadership and management skills are fundamental dimensions of Early Childhood Education and Care. The aim of this article is to provide a conceptual framework about this and to briefly present a case study: "Didattica Inclusiva" (Education for Inclusion), a project developed by Catholic University of the Sacred Heart of Milan with the Educational Services of Milan Public Administration. The focus of the project (a two-years lasting Action-Research) was the Educational Coordination. In the article this is studied starting from literature, before presenting the main issues resulted from the research. The output is a map of key-concepts which should be considered to develop professional skills for educational management and coordination.

KEYWORDS: Early Childhood Education and Care, Pedagogical Coordination, Pedagogical Documentation, Professional Development in Education.

\* Il contributo si deve alla riflessione congiunta dei due autori che ne rivendicano la responsabilità condivisa. Nello specifico, poi, Silvio Premoli ha materialmente scritto i paragrafi 1-3 e la Conclusione, Pier Cesare Rivoltella il paragrafo 4.

## 1. *Leadership e competenze di governo nel settore della Early Childhood Education and Care*

In un momento storico in cui a livello globale i servizi afferenti all'*Early Childhood Education and Care* (ECEC) vengono unanimemente riconosciuti come diritti e imperativi di sviluppo fondamentali nel percorso di accompagnamento alla crescita di bambine e bambini e di costruzione di una società sostenibile (Marope & Kaga, 2015), appare evidente la correlazione tra alta qualità dei servizi educativi e la presenza di ruoli di leadership, dotati di competenze di governo e di indirizzo sul piano pedagogico (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013). Sul tema è possibile riscontrare un crescente interesse della ricerca internazionale.

Lazzari (2016, p. 26), tra le macro aree rispetto a cui è necessario apportare innovazione per migliorare la qualità dei servizi educativi 0-6, include «condizioni di lavoro supportanti – inclusa una leadership educativa all'interno del servizio – che creano occasioni per lo sviluppo professionale del personale attraverso l'osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la collaborazione con i genitori».

Un filone di ricerca particolarmente fecondo è dedicato alle rappresentazioni emergenti nell'ECEC in merito al concetto stesso di leadership, con particolare riferimento alla difficoltà nel considerare positivamente questo termine, che per i professionisti dell'educazione spesso è connesso con l'idea di potere, di gerarchia, di costrizione, di approccio aziendalista (Preskill & Brookfield, 2009; Hard & Jonsdottir, 2013).

Su questa linea, anni orsono, riflettendo sul coordinamento pedagogico, facevo riferimento alla necessità di affrontare la specificità di un ruolo di leadership calato in un complesso contesto ad alto tasso di relazionalità, di emotività e di idealità. In particolare risulta cruciale l'idealizzazione che caratterizza le professioni finalizzate a utilità sociale e relazione d'aiuto: emergono rappresentazioni di un ambito professionale sotto il segno dell'assenza di competizione e conflitto, in quanto orientate “a fare del bene”, e del rifiuto di categorie come il potere e l'autorità.

In questo senso risulta certamente molto difficoltosa l'assunzione del ruolo di coordinamento e l'efficacia del suo esercizio, poiché da una parte colui che deve interpretare il ruolo di coordinatore spesso fatica a vivere come legittima la funzione gerarchica e decisionale, dall'altra non accetta serenamente la possibilità di confronto conflittuale insita nelle funzioni di responsabilità.

Con ciò non è nostra intenzione accreditare una funzione di coordinamento di tipo esclusivamente verticistico, ma, nella consapevolezza che è assolutamente possibile esercitare un ruolo di leadership formale

che riesce a creare consenso e a promuovere autonomia e partecipazione, riteniamo comunque che una responsabilità di “comando” è assegnata e differenze di vedute e conflitto all’interno di un’organizzazione esistono e possono generare difficoltà e, pertanto, devono essere affrontate da chi ha il compito di governare i diversi ambiti (Premoli, 2008, pp. 202-203).

Un’ulteriore sfumatura esplorata è rappresentata dalla declinazione al femminile del tema della leadership all’interno di un settore di intervento educativo appannaggio quasi esclusivo di professionisti di genere femminile (Shakeshaft, 1989; Strachan, 1993).

La ricerca si interroga, provando a superare una certa visione stereotipata della leadership al femminile, sulla possibilità di identificarne caratteri distintivi ricorsivi e percorsi di sviluppo degli aspetti più funzionali. Pare fecondo connettere queste riflessioni con gli approcci relativi alla leadership situazionale (Hersey & Blanchard, 1969) e alla *contextually defined leadership* (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013).

In questo senso, è possibile notare che un contesto che presenta connotazioni molto definite (servizi e pratiche educative dedicate a bambine e bambini molto piccoli, personale quasi totalmente femminile, adulti di riferimento dei piccoli utenti ancora in maggioranza donne) non possa che generare approcci alla leadership originali e differenti da contesti sociali e lavorativi altri.

Anche nel contesto locale dei servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Milano la questione della leadership risulta strategica. Proviamo ad approfondire questo punto facendo riferimento alla ricerca e agli interventi sviluppati negli ultimi anni.

## 2. *La formazione delle figure di coordinamento dei servizi 0-6 all’interno del progetto “Didattica inclusiva”*

Accanto agli interventi formativi rivolti al personale educativo, il progetto “Didattica inclusiva” ha dedicato un’importante e innovativa attenzione formativa alle figure di coordinamento (P.O.)<sup>1</sup> dei servizi educativi 0-6. Si è trattato di un percorso biennale di ricerca-formazione (diventato triennale con la concessione della proroga per il 2018-19) per le P.O. in

<sup>1</sup> Le figure di coordinamento all’interno del sistema comunale dei servizi educativi 0-6 anni sono definite con l’acronimo “P.O.”, cioè Posizioni Organizzative. Soffermandosi sul senso delle parole scelte per dare forma alla realtà, balza immediatamente all’attenzione il fatto che tale definizione sia assolutamente generica e utilizzata in ogni ambito dell’organizzazione comunale. In sostanza, non emerge la specificità del ruolo di coordinamento in senso pedagogico.

servizio, orientato a consolidare i ruoli di governo e di coordinamento dei servizi, sviluppando un sempre crescente supporto pedagogico della riflessività degli educatori, con specifico riferimento alla promozione nei servizi di un approccio al lavoro educativo fortemente connesso alle recenti Linee di indirizzo pedagogiche (Comune di Milano, 2016) e con una attenzione specifica ad alcuni temi pedagogici quali continuità, corresponsabilità, benessere, documentazione, individuati dall'amministrazione comunale quali temi prioritari attraverso i quali rileggere e innovare le progettualità dei servizi.

Ai temi portanti si sono affiancate le tematiche dell'inclusione in senso ampio e dell'integrazione pubblico-privato; a tal proposito alcuni momenti del percorso formativo sono stati estesi ai coordinatori pedagogici delle cooperative sociali che gestiscono i 36 nidi d'infanzia comunali in concessione.

In sintesi, la proposta formativa rivolta alle P.O. ha avuto i seguenti obiettivi:

- connettere le conoscenze sviluppate dalle figure di responsabilità attraverso la partecipazione ai singoli percorsi tematici dei servizi che coordinano con la competenza progettuale che la figura di responsabile ha quale specificità;

- sviluppare e consolidare competenze progettuali e pedagogiche a partire dai materiali già raccolti e presenti nei servizi, con l'obiettivo di creare la maggiore condivisione possibile. In sostanza, si è mirato a promuovere nelle P.O. la capacità di riflettere e interrogarsi sulle modalità di utilizzo di questi materiali documentativi e della progettazione che hanno richiesto, per sostenere nuove pratiche, trasformative e innovative nei servizi.

Il percorso proposto si è incentrato su alcune tipologie di interventi formativi:

- seminari, rivolti alla totalità delle P.O. e dei coordinatori pedagogici dei nidi in concessione, che hanno proposto quadri teorici e riflessioni su alcuni temi fondamentali per il lavoro educativo nei servizi 0-6 anni (povertà educativa, inclusione, flessibilità, valutazione degli interventi, ecc.);

- supervisioni tematiche, cioè situazioni cliniche (nel senso della formazione) animate dai referenti scientifici delle quattro tematiche progettuali (continuità, benessere, corresponsabilità, documentazione), che hanno visto presenti i formatori e le P.O. dei servizi educativi coinvolti nei percorsi formativi relativi a una specifica tematica. In questi incontri di

ricerca-formazione le P.O. e i formatori hanno condiviso e discusso con gli altri formatori, le altre P.O. e il referente scientifico, i percorsi avviati nei servizi, le criticità incontrate, le scoperte e gli apprendimenti sviluppati tanto a livello individuale, quanto nel e con il collegio, al fine anche di sostenere un'ottica di circolarità e sistema delle scelte e delle pratiche pedagogiche.

Annualmente, il percorso di ricerca-formazione ha visto la realizzazione di tre incontri seminari e di quattro supervisioni tematiche.

### 2.1 *L'approccio della proposta formativa sul coordinamento pedagogico*

La progettazione del percorso formativo rivolto ai coordinatori pedagogici<sup>2</sup> dei servizi 0-6 del Comune di Milano si è fondata sull'idea che deve essere promossa un'«acquisizione di competenze e habitus posti tra teoria e pratica, in cui diverse strategie di formazione (tecnica, “artigianale”, auto-riflessiva) possono essere complementari, presentandosi come sfaccettature della stessa professione, sintesi di un'identità personale matura» (Santerini & Reggio, 2004, pp. 268-269).

Si ritiene che lo sviluppo di competenze di coordinamento debba essere orientato a dotare i coordinatori della «capacità di leggere, analizzare e interpretare situazioni ed esperienze nel contesto».

La proposta formativa ha preso forma attraverso l'adozione di quattro approcci fondamentali:

- ricerca-formazione;
- formazione come dialogo riflessivo e costruzione narrativa di significato;
- connessione con la cultura professionale di riferimento;
- comunità di pratiche e di ricerca.

Innanzitutto, l'attività formativa si è posta come obiettivo lo sviluppo del sapere e della professionalità dei coordinatori investendo sull'elaborazione e sulla ricerca *a partire dalle pratiche lavorative e dall'esperienza* concreta e quotidiana che, come è noto, negli ultimi decenni è stata riconosciuta come fonte legittima di conoscenza (Ardoino, 1965; Moscovici, 1976; Fabbri, 2007).

Le metodologie di ricerca-formazione (Bruscaglioni, 1997; Josso, 1995) si caratterizzano per la valorizzazione dell'esperienza di ciascun par-

<sup>2</sup> Da questo paragrafo in avanti, anche al fine di rendere maggiormente generalizzabile a tutti i contesti dell'ECEC le riflessioni sulla leadership, non si utilizzerà più il termine P.O., ma quello di coordinamento/coordinatore pedagogico.

tecipante come materiale su cui lavorare con obiettivi di apprendimento, coinvolgendo i soggetti in formazione come parte attiva del processo di ricerca di cui la formazione consta.

In secondo luogo, la formazione, intesa come processo di costruzione di senso e come costruzione narrativa di significato, ha mobilitato processi di cambiamento individuale e organizzativo (Scaratti, 1998). A questo livello è interessante valutare la disponibilità delle tecniche narrative a favorire la rilettura delle esperienze utilizzando la narrazione stessa come strumento proiettivo e come spazio per la costruzione della riflessività dei soggetti coinvolti.

In terzo luogo, fare formazione significa «intervenire in maniera finalizzata e organizzata sulla cultura professionale a livello individuale e di gruppo, attraverso la metodologia dell'apprendimento consapevole» (Brusaglioni 1997, p. 21).

Il concetto di «cultura organizzativa» rimanda all'insieme di modelli di comportamento lavorativo caratteristici dei professionisti a essa appartenenti, che possono essere ricondotti sia al «patrimonio di informazioni, di conoscenze articolate in tecniche e metodologie professionali, di capacità» (i contenuti propri del sapere professionale), sia al «patrimonio di valori professionali, di credenze, di atteggiamenti, di norme implicite che sottostanno anche sul lavoro all'esercizio di comportamenti caratteristici di un gruppo sociale professionale-organizzativo» (Brusaglioni 1997, p. 21; si tratta degli aspetti latenti della cultura organizzativa di ruolo). All'interno delle diverse dimensioni del coordinamento certamente si intreccia questa duplicità di valenze professionali.

Il lavoro formativo, allora, deve agire sia sul «sapere professionale sia sulla cultura organizzativa di ruolo» sia sull'integrazione necessaria di questi due aspetti.

In quarto luogo, nella linea di quanto evidenziato dagli studi di Étienne Wenger (2006) in relazione alla natura sociale dell'apprendimento nelle relazioni e nelle esperienze quotidiane, il percorso formativo si è costituito come una serie di contesti di compresenza e confronto, che hanno elicitato potenzialità limitrofe alle comunità di pratica: ricerca di comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro, capacità di generare apprendimento organizzativo, facilitazione di processi di identificazione.

In quest'ottica, offrire opportunità di incontro tra coordinatori consente di mettere in circolo la conoscenza acquisita sul campo, producendo un patrimonio condiviso in merito a strategie e metodologie di *problem solving*, particolarmente preziose perché nate “in situazione” e, quindi, adatte a fornire risposte mirate, operative e tempestive.

Di fatto, viene scambiato un *know-how* concreto, prezioso, fatto di saperi taciti, non sempre consapevoli ed espressi con chiarezza. Mettere in comune le acquisizioni della propria pratica professionale trasforma l'apprendimento in processo collettivo, partecipato e condiviso.

### *3. Ruolo e funzioni del coordinamento pedagogico in un confronto tra Linee di indirizzo pedagogiche e letteratura*

Le nuove Linee pedagogiche rappresentano un'importantissima sfida per i servizi educativi milanesi, perché intendono contemporaneamente valorizzarne l'identità, collocarne le specificità locali in un quadro coerente e riconoscibile a livello cittadino e orientarli in termini di miglioramento qualitativo e innovazione.

In questo senso, è strategico il ruolo attribuito dal documento ai responsabili dei servizi (P.O.).

Secondo quanto evidenziato proprio dalle Linee pedagogiche, il responsabile:

- coordina nidi, scuole e sezioni primavera della medesima unità educativa, nella logica di un sistema integrato 0-6, basato sul principio cardine della continuità (favorendo il dialogo tra servizi diversi e tra servizi e territorio);
- esercita compiti pedagogici, gestionali e amministrativi;
- promuove lo sviluppo culturale e sociale del servizio, sostenendo l'elaborazione di linee metodologiche e programmatiche condivise e attivando percorsi formativi che sostengano e incentivino la crescita professionale degli educatori e del collegio;
- attiva tutte le risorse esistenti nei propri servizi e collegi, promuove la responsabilità delle persone e ne valorizza i talenti;
- promuove un processo di costruzione della cultura condivisa del servizio che permette a ogni educatore di sentirsi parte attiva e propulsiva del sistema. È un percorso dinamico in cui le professionalità si integrano per dare forza all'identità del servizio, divenendo patrimonio condiviso a favore dei bambini. Al fine di governare un processo in continuo equilibrio tra identità e innovazione, tra memoria e rinnovamento, il responsabile accompagna la rivisitazione dell'esperienza, sostiene interpretazioni condivise e la costruzione di una storia del servizio, promuove una cultura del servizio intesa come modo specifico e locale di interpretare la realtà, di progettare e mettere in atto gli interventi educativi, di selezionare e valutare la migliore gestione delle risorse;

– promuove il senso di appartenenza e accompagna a ricercare sguardi verso il futuro, perché i servizi educativi sono per i bambini che vivono nel futuro;

– tesse costantemente connessioni tra la cultura del servizio e lo scenario culturale e pedagogico di riferimento dei servizi all'infanzia del Comune di Milano, sintetizzato nelle Linee pedagogiche.

Appare evidente la forte connessione tra quanto previsto dal documento che il Comune di Milano ha posto a fondamento dei propri servizi educativi 0-6 anni e la letteratura dedicata al tema specifico del coordinamento pedagogico che, come è noto, non è particolarmente ricca (Catarsi, 1994; Catarsi, 2010; Premoli, 2008; Premoli, 2010; Salomone, 2001; Seveso, 2000; Silva, 2015).

Il coordinatore pedagogico è una figura cui sono richieste sia competenze di merito, relative allo specifico oggetto del lavoro educativo, sia capacità organizzativa, orientata a creare condizioni perché educatori ed educatrici possano svolgere al meglio il proprio lavoro. Si tratta, quindi, di una funzione di leadership e di formazione, assunta da professionisti dotati di competenze centrate sulla progettazione pedagogica e sulla gestione del gruppo di lavoro e delle risorse umane, di maturità personale, di esperienza sul campo, integrata nella cultura organizzativa e pedagogica dell'ente di appartenenza (Premoli, 2008, p. 200).

L'importanza della funzione di coordinamento pedagogico è tale da indurre Catarsi (2010, p. 9) ad affermare che «costituisce il primo degli indicatori della qualità di un sistema di servizi per l'infanzia». Inoltre, secondo Bondioli (2002), i coordinatori pedagogici hanno svolto nel corso degli anni un ruolo fondamentale nell'accreditare e legittimare in particolare i nidi d'infanzia, diffondendo e sostenendo una cultura dell'infanzia innovativa presso le famiglie e l'opinione pubblica.

Per rappresentare la figura del coordinamento pedagogico presente all'interno dei servizi educativi comunali si è scelto di adattare il *modello IM3 (Internal Management Multidimensional Model)* sviluppato da Silvio Premoli (2008; 2010) in precedenti lavori inerenti al coordinamento pedagogico dei servizi socioeducativi. Tale modello è stato confrontato e integrato con il ruolo di coordinamento presente nei servizi educativi milanesi e si è rivelato una cornice assolutamente adeguata ad accogliere le specificità emergenti in questo contesto. Il modello IM3 rende conto di un ruolo multidimensionale che prende forma come «luogo di sintesi di dimensioni di pensiero; di sostegno e tutela dell'azione educativa; di governo di aspetti organizzativi e interpretativi relativi a eventi, situazioni, informazioni; di promozione dell'integrazione di punti di vista diversi e plurali» (Premoli, 2008, p. 200).

MODELLO MULTIDIMENSIONALE DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO  
(PREMOLI, 2010)

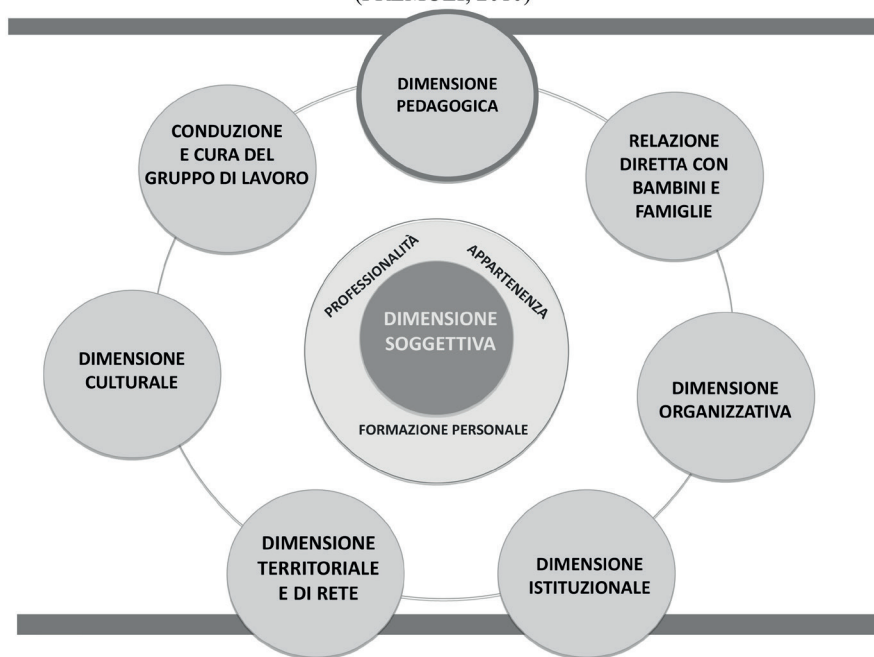


Fig. 1 – *Il modello multidimensionale del coordinamento pedagogico.*

Sinteticamente le dimensioni rappresentate nel modello possono essere descritte come segue:

- la dimensione soggettiva è posta al centro del modello a rimarcare l'elemento personalistico fondamentale di ogni ruolo; infatti, date le specifiche di un ruolo, questo viene incarnato dalla singola persona con il proprio bagaglio dinamicamente in evoluzione continua, e non dato una volta per tutte, di storia, formazione, competenze professionali e senso di appartenenza all'organizzazione (in questo caso, il Settore servizi educativi 0-6 del Comune di Milano);
- la dimensione pedagogica, intesa come ruolo di garanzia e promozione della progettualità pedagogica nei servizi educativi, costituisce la chiave interpretativa di tutte le altre dimensioni, la lente attraverso cui guardare, tradurre, agire le questioni organizzative e amministrative, la gestione del personale educativo, la relazione con le famiglie, i rapporti istituzionali e di rete; il coordinatore assume uno «sguardo pedagogico» nell'osservare, pensare e agire ogni aspetto del proprio ruolo, non soltanto gli aspetti più prettamente legati ai processi educativi e agli utenti del servizio:

L'attenzione dello sguardo pedagogico è orientata alla ricerca delle tracce del "potenziale", che si possano utilizzare come base d'appoggio di una strategia di intervento educativo, dotata della forza trasformativa del cambiamento. Lo sguardo pedagogico, allora, è lo sguardo che: sa valorizzare il reale, il qui e ora e che sa contemporaneamente rinnovare questo reale, questo qui e ora che è la quotidianità, progettando il cambiamento; che costruisce significati e ricerca varchi verso il futuro; che è in perenne tensione tra riconoscimento dell'altro e cambiamento (Premoli, 2008);

– la dimensione organizzativa e amministrativa ha a che fare sostanzialmente con le questioni relative alla gestione del tempo, dello spazio e delle risorse e con la documentazione amministrativa corrispettiva. In particolare, spiccano due aspetti cruciali da presidiare: l'organizzazione del lavoro e del servizio, che il coordinatore deve curare; il rapporto con l'organizzazione di appartenenza e con i suoi diversi sistemi funzionali (direzione, uffici centrali con diverse competenze).

– la conduzione e la cura del gruppo di lavoro rappresenta la necessità da parte del coordinatore pedagogico di mettere i gruppi di professionisti a lui/lei affidati nelle condizioni di lavorare al meglio delle proprie possibilità all'interno di vincoli e condizioni date (che aiuta a comprendere ed eventualmente a modificare o superare). È richiesta la capacità di essere in relazione con gli altri, di affrontare problemi e prendere decisioni, di consolidare il gioco di squadra all'interno di un clima relazionale positivo, di guidare il cambiamento e costruire una visione comune, di mediare tra punti di vista plurali; di monitorare, controllare e valutare, di comunicare e sostenere, di promuovere e stimolare le competenze dei singoli e del gruppo;

– la dimensione culturale, forse la meno considerata in letteratura, è determinante poiché segnala l'attenzione irrinunciabile al governo dei processi culturali, identitari e di appartenenza del servizio all'interno della cornice più ampia del sistema dei servizi educativi comunali. Si tratta di promuovere consapevolezza in merito a un modo specifico di essere servizio educativo 0-6 del Comune di Milano, ma anche in merito alle specificità locali del singolo servizio (modalità di pensare il bambino; modalità di pensare e agire le pratiche educative e il rapporto con le famiglie; linguaggio educativo adottato; patrimonio di competenze specifiche sedimentato negli anni, ecc.); di sviluppare senso di appartenenza al singolo servizio e al sistema comunale;

– la relazione diretta con bambini e famiglie è pienamente tra le funzioni del coordinatore. La presenza fisica nei servizi, la conoscenza, seppur parziale e limitata, dei bambini e delle bambine consente di comprendere la realtà educativa, di cogliere punti di forza e elementi di criticità. Incontrare i genitori, sia in situazioni gruppalì sia individuali, costituisce

uno degli aspetti cruciali del ruolo oggi, in un contesto culturale purtroppo orientato alla contrapposizione servizio/famiglie, quando è noto che invece la costruzione di alleanze educative è fondamentale per la buona riuscita dei percorsi educativi nel migliore interesse dei bambini e delle bambine. In questo senso, la leadership pedagogica, come si vedrà in seguito, può davvero risignificare positivamente questa dinamica relazionale;

– la dimensione istituzionale e territoriale richiama l'importanza di servizi educativi in dialogo con il contesto fisico e relazionale in cui sono inseriti (quartiere, città) e in connessione con attori sociali, organizzazioni e istituzioni che rappresentano la complessità del mondo vitale che i bambini e le bambine abitano. Anche in quest'ambito la cura e la visione progettuale del coordinatore è essenziale per dare un indirizzo pedagogicamente fondato e tutelante per la costruzione di ambienti di apprendimento ricchi per i piccoli utenti.

– Per chiudere questa riflessione su ruolo e funzioni del coordinatore pedagogico nel confronto con le Linee di indirizzo pedagogiche, ci pare particolarmente pertinente fare riferimento a quanto scrive Nice Terzi (2008, p. 55) a proposito del coordinatore come figura di sistema, con fondamentali competenze pedagogiche, che però non può trincerarsi dietro un'illusoria interpretazione di ruolo ripiegata su una dimensione pedagogica "pura" (che per definizione pura non può esistere, ma agisce in modo efficace solo nell'intreccio e nella considerazione di tutte le dimensioni della vita):

Essere figura di sistema comporta il compito di assumere la responsabilità di collocare il servizio educativo e la cultura di cui è interprete come parte del sistema istituzionale intero, caratterizzato in larga parte da parametri e obblighi amministrativi con cui comunque si deve confrontare. [...] Nessuno più del coordinatore ha le competenze e la sensibilità per fare ciò, per valutare le ricadute compatibili, per evitare passaggi pericolosi per prefigurare un'evoluzione praticabile, plausibile e coerente con gli obiettivi educativi. È importante prendere atto di questa realtà anziché negarla, espellerla un po' infantilmente, invocando, appunto, una purezza di ruolo pedagogico astratta, in quanto avulsa dai reali processi storici ed economici che determinano i pensieri e i comportamenti di tutti noi.

In linea con quanto affermato da Enzo Catarsi (1994b, p. 34), riteniamo che, per quanto sia necessario evitare l'«annegamento» del coordinatore pedagogico «nelle pratiche burocratiche», vada assolutamente evitata una divaricazione tra le istanze pedagogiche e le istanze amministrative, economiche, organizzative. Non è in alcun modo possibile pensare di esercitare un ruolo di responsabilità sconnesso dalla consapevolezza in merito alle reali risorse disponibili e alla loro gestione, così come dal governo delle complesse relazioni istituzionali e territoriali in cui sono inseriti i servizi.

#### 4. I temi del lavoro formativo: il concetto di leadership pedagogica come nucleo interpretativo delle dinamiche relazionali del coordinamento

Questo modello di rappresentazione della leadership e la convinzione dell'importanza di svilupparne percezione e competenze nel coordinamento pedagogico ci hanno condotto, durante il percorso di ricerca-formazione, a disegnare una mappa di parole-chiave da immaginare come campi problematici e spazi per lo sviluppo della professionalità. Si tratta in particolare di:

- cultura/culture;
- leadership;
- documentazione;
- tempo/tempi.

I tre macro-temi delle culture, della leadership e della documentazione possono funzionare come altrettanti macro-indicatori che mappano tre grandi aree di lavoro per i responsabili dei servizi, ma anche per le educatrici. Il quarto tema, quello del tempo, è per così dire trasversale e merita, per la sua rilevanza educativa, un approfondimento particolare.

Ripercorriamo sinteticamente questi temi sforzandoci di evidenziare (nel testo *in corsivo*), al loro interno, costellazioni di altre categorie-problema con il risultato di disegnare un vero e proprio catalogo di questioni formative da affrontare con il coordinamento, prima di provare a trarre alcune conclusioni dal percorso descritto.

##### 4.1 *Culture, Subculture, Codici*

Il tema delle culture è legato al problema del rapporto tra bisogno singolo e benessere collettivo, al problema del rapporto tra la “*cultura del servizio*” e le “*culture familiari*”, al problema di subculture familiari che portano a dire: “*Quel bambino non lo invito*”.

La società complessa è fatta di molte culture e, dentro le culture, di subculture. Liquidati trionfalmente, forse in modo un po' troppo superficiale, i Grandi Racconti (Lyotard, 1981), oggi li abbiamo sostituiti con una marmellata di punti di vista e nemmeno la riconoscibilità ideologica aiuta più a orientarsi. La globalizzazione e le migrazioni hanno fatto il resto. Ci sono le culture di altri Paesi, di altre tradizioni, di altre comunità etniche e dei relativi “*codici di comunicazione*”. E ci sono le culture degli autoctoni, i nativi italiani, dentro alle quali c'è una stratificazione subculturale ancora maggiore e più problematica di quanto ci pongano di fronte le culture

“altre”, di altri Paesi. Interfacciarsi con genitori di culture diverse significa interfacciarsi con culture parentali diverse e con subculture estremamente articolate dentro le quali si rintraccia l’emergenza di una gamma di tipologie familiari e di problematiche culturali che rimbalzano sui figli, compreso il protagonismo dei *media* digitali e sociali.

Il Centro Internazionale Studi sulla Famiglia (CISF), con il coordinamento di Pierpaolo Donati, ha pubblicato nel 2017 un rapporto su “Le relazioni famigliari al tempo delle tecnologie di rete” (CISF, 2018). Il dato interessante che emerge è che almeno un terzo delle famiglie del campione nazionale su cui la ricerca è stata condotta risponde a quella che viene definita una “*famiglia ibridata*”, cioè di essere costruita e di mantenere le sue relazioni anche attraverso i *media* digitali, in maniera non accessoria, ma strutturale e naturale; famiglie in cui le relazioni, anche con i figli piccolissimi, sono mediate dai *media* digitali. Così come bisogna tenere in considerazione le caratteristiche recenti della “*famiglia affettiva*” (Lancini, 2019): capire che non si ha più a che fare con famiglie normative, ma con famiglie affettive, significa capire che si ha a che fare con famiglie per le quali il rapporto naturale con il bambino non è il contenimento o la normazione, ma la protezione a oltranza e quindi il tema del: “Faccio quello che voglio e decido io in base a quello che ritengo essere il meglio per mio figlio” prende il sopravvento, in questo tipo di subcultura educativa, rispetto ai principi. I criteri educativi vorrebbero che prevalesse il principio del: “Nessuno è escluso, tutti i bambini sono uguali”, ma la subcultura familiare costruita sulla relazione puramente affettiva, irrazionalmente affettiva, magari sostenuta da qualche altro stereotipo culturale, entra in conflitto con la cultura del servizio. Si tratta, quindi, di favorire un *matching*, di trovare oggetti-ponte che servano a rimettere in comunicazione la cultura del servizio con tutte le subculture familiari. È la faccia attuale dell’interculturale. Non c’è più il problema di come integrare i migranti, ma quello di riallineare le mille culture e subculture di una società marcatamente sistemica e, quindi, complessissima.

A questo tema si aggiunge quello delle diverse “*culture dell’infanzia*”: un tema che si è profondamente trasformato nel corso degli ultimi anni. Don Milani diceva che i migliori educatori sono i contadini perché non hanno nessuna pietà del bambino, hanno cioè una capacità di accostarsi al bambino come fosse un adulto, riuscendo a tenere a bada il carico emotivo che subentra nel momento in cui deve dire un no o chiedere il rispetto di una norma. Oggi si registra un riposizionamento delle culture familiari dell’infanzia che ha portato lontano da un corretto atteggiamento educativo. Oggi le subculture familiari dell’infanzia da una parte adultizzano, dall’altra ipernutrono affettivamente, a oltranza, in una contraddizione pa-

radossale: se il bambino è un piccolo adulto, perché nutrirlo o proteggerlo fino a 30 anni? C'è qui un venir meno delle corrette coordinate della genitorialità che incide sul modo di rappresentare e gestire l'infanzia. Il rischio dei servizi è di detenere rappresentazioni dell'infanzia che non coincidono con quelle dei genitori e questo è uno spazio di lavoro utile a costruire e socializzare una corretta cultura dell'infanzia sorretta da ricerche e da competenza pedagogica.

#### 4.2 Leadership

Come gestire la corresponsabilità con i genitori, tra educatori, con il territorio? Con la leadership: non c'è altra strada. Il tema è: come io sono *leader, manager*, e come spendo questa leadership dentro il servizio con i miei collaboratori e nei confronti della famiglia? La parola-chiave “*corresponsabilità*” indica che la via di uscita non può che essere la “leadership” partecipata o “*partecipativa*”.

Fare il *leader* carismatico significa ridurre la propria organizzazione all'inefficacia perché, se sono da solo e voglio controllare tutto, è evidente che, soprattutto nelle nostre organizzazioni complesse, per i tempi e i luoghi del lavoro, non riesco a essere ovunque. La scelta della corresponsabilità interna al servizio è una via obbligata, la scelta per una corresponsabilità esterna, con le famiglie, è una strategia per ridurre l'ostilità delle famiglie. È una vecchia strategia dell'arte della guerra: se riesci a rendere quelli che erano nemici i primi baluardi dei tuoi confini, riesci a trasformare un possibile conflitto in un'opportunità di sinergia e collaborazione.

Qui c'è un problema di natura organizzativa: come si fa a costruire e gestire una leadership *partecipativa* dentro alla complessità attuale della società e dei servizi? È evidente che la leadership si compone della questione dei tempi e delle culture. Lo strumento principe di una leadership organizzativa partecipata, condivisa, improntata alla corresponsabilità, è la negoziazione. Interessante è in quest'ottica riferirsi alla «pedagogia del contratto» di Philippe Meirieu (2002). Il senso dell'oggetto-ponte è il senso dell'istituzione di uno spazio di negoziazione: in un contesto multiculturale e di complessità è difficile che vengano condivisi principi istitutivi se quei principi non sono negoziati; è necessario coinvolgere i genitori in un percorso formativo di ridefinizione di una “piattaforma programmatica” costitutiva del senso del servizio, in modo che se ne sentano responsabili. Diventa necessario costruire spazi comunitari di regolazione e appropriazione per disinnescare le conflittualità.

Come conciliare la negoziazione con la famiglia affettiva? Il messaggio è: “Lavoriamo insieme” che è cosa profondamente diversa dallo scendere

a patti. Il contratto non significa che rinunci a qualcosa per venirti incontro, ma invito te genitore a riconoscerti insieme a me in principi condivisi che, proprio in quanto condivisi, possano essere un principio di autoregolazione più che un principio normativo: è molto più difficile disallinearsi se sono responsabile. Ben sapendo che chiedere oggi a un genitore di partecipare non è scontato rispetto alle subculture familiari e sociali che abbiamo descritto: siamo in una società in cui c'è un bisogno prepotente di legami (Rivoltella, 2011), ma allo stesso tempo c'è un grande allontanamento dalla politica intesa come cura della *polis*, della cosa pubblica.

#### 4.3 *Learning organization, documentazione, riflessività*

A cosa serve la documentazione, dal punto di vista pedagogico? Per prima cosa, a garantire continuità di competenze e di pratiche nel servizio: per “tenere nel servizio” certe competenze, certe pratiche. Questo obiettivo si consegue facendo esplicitare all'educatore esperto cosa lo renda esperto. Spesso l'educatore esperto non è consapevole della sua competenza e così non è nemmeno in grado di trasferirla. La documentazione serve a esplicitare, a tradurre in materialità concreta la competenza, a renderla trasferibile e a evitare che le competenze si perdano con le persone che ne sono portatrici. Se investiamo nello “sviluppo professionale” delle educatrici, ma non prestiamo attenzione a che non siano solo le persone ad apprendere, ma che sia anche l'organizzazione ad apprendere, allora rischiamo di investire sulle persone, ma non sul servizio. La documentazione serve a mantenere nel servizio l'*expertise* senza legarla in maniera implicita soltanto agli educatori. Occorre però che la documentazione sia di un certo tipo: non deve essere solo descrizione, ma deve essere riflessiva.

La documentazione è funzionale allo sviluppo della professionalità se, attraverso la documentazione, si rende esplicito ciò che era implicito, lo si guarda esternalizzato su diversi supporti e, guardandolo da fuori, più facilmente si riescono a individuare i problemi (Schön, 1993; p. 206). La riflessività si innesca soltanto se le pratiche vengono reificate e, quindi, rese osservabili. Le pratiche professionali chiedono di essere consegnate a una materialità per essere osservabili e sottoposte a riflessione. “*Riflessività*” e “*learning organization*” riportano quindi, alla documentazione.

#### 4.4 *Tempo, tempi*

Oggi c'è una grande emergenza in merito ai tempi, sia dentro che fuori i servizi educativi. Al di fuori del servizio, c'è un problema di tempi legato all'evoluzione sociale, culturale e delle organizzazioni. C'è anche un

problema dei tempi dell'adulto che diventa automaticamente, per rispecchiamento e induzione, un problema di tempi per il bambino. Uno degli indicatori per leggere la nostra società potrebbe essere quello della velocità (Han, 2017) e della accelerazione (Rosa, 2015), un tema che stiamo vivendo e ci stressa. Lavoriamo e viviamo un tempo in cui ci sono richieste risposte in tempo reale su una gamma di problemi sempre più complessi.

Tutte le figure che si occupano di *management* nelle organizzazioni sperimentano la fatica della gestione dei tempi: non c'è più il tempo per il *manager* di “studiare e prendere una decisione”; se mi prendo tempo, sono già in ritardo e il rischio è che se la mia risposta non è tempestiva, sia inutile e non serva più. C'è la tendenza sempre più marcata a decidere senza informarsi, dentro a una velocità che ci travolge. Proprio per questo avere chiarezza sul quadro concettuale serve a guidare la pratica: dato che siamo abituati a obbedire alla velocità, nel momento in cui prendiamo delle decisioni ci basiamo su dei *mindset* che ci siamo costruiti sulla base di una casistica esperienziale precedente e che ci consentono di adottare strategie di previsione per governare e indirizzare la nostra esperienza (Rivoltella, 2014).

Karl Weick (cfr. Weick & Sutcliffe, 2010) propone quattro regole base per governare l'inatteso e afferma che essere in crisi è fondamentale: nel momento in cui non ti senti in crisi e ti senti sufficientemente al comando, nascono i problemi. La “*crisi*” è la condizione permanente di un *leader*. Crisi non è disastro, ma è opportunità, a certe condizioni. Un'organizzazione che non si senta in crisi è un'organizzazione ferma, seduta. La crisi dice anche di un'organizzazione imperfetta e quindi aperta al cambiamento. E questo suggerisce un'indicazione molto operativa: io come dirigente so che una condizione di crisi è positiva e come posso tradurla nel mio servizio? Come faccio a mantenere in stato di crisi i miei educatori? Crediamo non si debba avere paura di ragionare “alto” anche a costo di pensare che si stia ragionando in astratto. Piuttosto fa più paura il rischio opposto: il *leader tattico* concentrato sull'agire *hic et nunc*, sulla risoluzione costante delle emergenze.

Io *leader* devo essere di indirizzo, devo indicare dei percorsi possibili per la mia risorsa umana e devo essere bravo a lavorare sui due versanti: tattica e indirizzo. Oggi le nostre organizzazioni tendono a posizionare il *manager* solo nella risoluzione di problemi tattici, di emergenza e di prima linea e trincea.

Questa velocità, che abbiamo descritto, rimbalza anche sulla vita dei bambini. Bambini che hanno agende fittissime, che iniziano a correre al mattino e corrono fino a sera. C'è una costruzione del tempo secondo una scacchiera e un'accelerazione costante che è nemica di quelli che dovrebbero essere i tempi educativi e i tempi dell'infanzia.

La riflessione pedagogica dovrebbe chiedersi come rendere gestibili questi tempi. Come creare una situazione di benessere del bambino dentro e fuori il servizio? C'è bisogno di un rallentamento perché, pedagogicamente, la *“lentezza”* è condizione indispensabile per l'apprendimento, per l'esperienza dotata di senso, perché gli effetti di quello che si è fatto possono essere duraturi.

Sul tema dei tempi dobbiamo avviare una riflessione seria riguardo il tempo dell'organizzazione, il tempo delle famiglie, il tempo dei bambini. La domanda potrebbe essere: come poter mostrare istanze di rallentamento o, almeno, istanze di galleggiamento o di sopravvivenza, di fronteggiamento di questa complessità accelerata in cui siamo immersi? L'unica indicazione operativa è quella del rallentamento. A furia di accelerare, rischiamo di implodere; c'è un limite di sostenibilità intorno al quale bisogna ragionare con i genitori per il bene dei bambini. E dobbiamo anche imparare a prenderci del tempo e a portare questa esigenza alle educatrici. Prendersi del tempo permette di dare “risposte” più adeguate, più opportune; prendersi il tempo è costruire competenza.

Le professioni educative non sono professioni di cura, ma condividono con le professioni della cura il fatto che il professionista dell'educazione sia costretto a prendersi carico, a dare risposte, a soddisfare bisogni di altri. Con la differenza che i professionisti della cura hanno i supervisori, mentre il professionista dell'educazione non ha nessuno che lo aiuta a ricaricare le batterie e a scaricare.

L'alternativa potrebbe venire dalla comunità di pratiche, dalla possibilità di condividere con altri dirigenti, con altri professionisti, il confronto e il dialogo. La comunità di pratiche (e forse l'équipe tematica potrebbe essere una comunità di pratiche) possono essere delle isole di rallentamento, luoghi in cui ci si coltiva come professionisti.

#### 4.4.1 *Tempi degli adulti, tempi dei bambini, tempi dei servizi: accelerazioni e rallentamenti possibili*

Per spingere in profondità le riflessioni già accennate, è possibile collocare l'analisi del tempo esplorato lungo tre traiettorie:

- la variabile tempo nel suo impatto sul piano delle relazioni tra soggetti (piano sociale);
- la variabile tempo e i processi di motivazione e apprendimento del bambino (piano cognitivo);
- la variabile tempo nell'organizzazione del servizio e nella gestione dell'attività didattico-educativa in sezione (piano didattico).

Il dato che accomuna l'analisi a questi tre livelli è la contrapposizione di due logiche: la logica dell'accelerazione, che si costruisce sulla progressiva preferenza e spazio che abbiamo concesso a *Chronos* (il tempo misurabile e gestibile della tecnica e della ragione strumentale), e la logica della lentezza, che si costruisce sul *Kairòs* (il tempo opportuno, il tempo vissuto, il tempo "giusto" per fare le cose, il tempo goduto).

*a. Il piano sociale: narrazione, festa, attenzione*

Una cultura dell'accelerazione è miope, confonde il tempo vissuto con il tempo misurato: preoccupati della misurazione del tempo, non riusciamo a dare al tempo il profumo, lo spazio, il significato che merita (Han, 2009). Spesso nei più giovani questo si manifesta nella incapacità di godere del tempo (anche per noi, viziati dal lavoro, vale la stessa cosa). Tre coppie di termini antitetici possono guidare a questo riguardo l'analisi.

*Additivo vs narrazione:* una cultura dell'accelerazione confonde l'additivo (l'accumulazione di informazioni, di dati, i programmi da "finire" misurati con la numerosità dei contenuti, la sovrastimolazione, ecc.) con la "narrazione" (le connessioni, l'organizzazione dei dati in sequenze temporali, i significati, ecc.). Il rischio è quello di una accumulazione indefinita di dati dove la cosa che più conta è organizzarli in eventi, in sequenze temporali e dove l'additivo si contrappone al narrativo (Han, 2012). Ciò trova spazio e ricadute anche nel didattico. Sembra che la maggior preparazione sia frutto del numero delle esperienze fatte o proposte e di una compulsione a sovra-stimolare i bambini senza dare loro tempo per organizzare i dati (Rivoltella, 2018).

*Processore vs processione:* la dialettica tra narrativo e additivo è la dialettica tra processione e processore. Noi siamo una società del processore; per obbedire a una logica additiva nell'incamerare sempre più dati abbiamo bisogno di una velocità sempre maggiore; al contrario la logica della processione è diacronica, attraversa, è pasquale per dirla con Freire (2004); la processione racconta e si racconta, offre una "ritualità temporale" che organizza quanto successo (Han, 2014).

La nostra società ha espulso il tempo festivo a vantaggio del tempo ferialo: siamo soggetti a una ferializzazione complessiva dei tempi, a scapito della festività. Il tempo del rito impone il riposo, modellato sull'alternanza delle stagioni, del giorno e della notte, è pretecnologico e ha la funzione di garantire il giusto rapporto tra attività e riposo dell'uomo. Il tema della processione, contrapposta al processore, richiama all'oriz-

zonte del rito e ci fa capire con cosa lo abbiamo sostituito: il consumo compulsivo (Rivoltella, 2003). Abbiamo una tendenza a riempire il tempo nostro e dei nostri bambini. Secondo gli antropologi, questa tendenza nasconde un'ansia profonda dell'uomo contemporaneo di fronte al timore di rimanere per qualche minuto in un tempo per fermarsi a pensare. Paura del vuoto, della pausa, del silenzio (Martini, 2001).

*Attenzione periferica vs attenzione focalizzata*: un tema frequentatissimo della ricerca neuroscientifica è relativo allo spostamento *dall'attenzione focalizzata all'attenzione periferica*: siamo quotidianamente sempre più portati ad attivare l'attenzione periferica, a tenere sotto controllo più processi senza focalizzarci su nessuno di questi. L'attenzione periferica permette di sopravvivere nella società dell'accelerazione, ma questo avviene a discapito dell'attenzione focalizzata. Succede anche da bambini, fin da piccolissimi: è la stessa logica che propongono i cartoni animati oggi, con tempi e velocità molto differenti dai tempi e dalle velocità dei cartoni animati classici; le storie sono portate avanti in parallelo, mentre prima c'era una sola storia. L'attenzione periferica è strategica, ma a furia di esercitarla, rischia di "sacrificare" l'attenzione focalizzata; questo succede anche nei bambini che iper-sollecitati si abituano a tenere sotto controllo una immensità di stimoli a scapito dell'attenzione focalizzata e quando si chiede loro di esercitare l'attenzione focalizzata, ci provano, ma con una grande fatica che spesso viene interpretata come disturbo dell'apprendimento (Rivoltella, 2012).

*b. Il piano cognitivo: il pensiero a due velocità e gli apprendimenti significativi*

L'ultimo riferimento al cambiamento dell'economia dell'attenzione favorisce lo spostamento dell'analisi dal piano sociale a quello individuale, in particolare sul registro cognitivo. Anche qui può essere utile ricorrere ad alcune coppie di termini antitetici.

*Pensieri veloci vs pensieri lenti*: *Pensieri lenti, pensieri veloci* è il libro più famoso di Daniel Kahneman (2017), Nobel per l'economia nel 2002. Kahneman vi afferma che abbiamo due modi di pensare: un pensare veloce e un pensare lento. Siamo capaci di "*pensieri veloci*" che sono tali perché nascono a ridosso di situazioni che non ci lasciano il tempo di pensare in maniera distesa e ci fanno produrre decisioni senza comprensione e valutazione previa di tutti gli elementi che ci servono per decidere. I pensieri veloci sono guidati dalla nostra capacità di processare quel che è sempre successo in situazioni simili.

I “*pensieri lenti*”, invece, sono figli dell’argomentazione e accadono quando abbiamo il tempo per ponderare e sviluppare argomentazioni per arrivare alla presa di decisione. Maffei (2014) osserva che questa distinzione di Kahneman trova corrispondenza a livello dei circuiti neuronali e che la vera differenza nel nostro cervello non è tra emisfero destro e sinistro, ma tra cervello basso (la via ventrale che è funzionale a gestire pensieri lenti) e la via dorsale, il cervello alto, che coinvolge amigdala e paleocorteccia ed è funzionale ai comportamenti base necessari alla sopravvivenza. Siccome l’uso abilita la funzione, se ci abituiamo sempre più a utilizzare pensieri veloci, potremmo disimparare a sviluppare pensieri lenti: un possibile sviluppo dell’uomo dis-evolutivo in cui gli esseri umani non saranno più capaci di fermarsi e di decidere distesamente sulle questioni.

*Apprendimento mnemonico vs apprendimento significativo*: comprensione non è apprendimento, possedere tante informazioni e averle comprese non equivale ad averle apprese. Così come averle apprese non significa che le si sappia. Un conto è conoscere qualcosa, altro conto è sapere. Il sapere è sempre il risultato di un’appropriazione e questo ci porta a ragionare sulla differenza tra “*apprendimento*” mnemonico e significativo. Se l’additivo, il processore, ci porta a incamerare e a gestire sempre più dati, non riusciamo a sviluppare apprendimenti significativi che richiedono invece lentezza. Ci limitiamo a conoscere cose, gestire informazioni, ma non sviluppiamo apprendimenti profondi. Il rapporto tra gli stimoli che ci arrivano e la possibilità di produrre apprendimento significativo è inversamente proporzionale al numero degli stimoli e delle esperienze: più stimolo i bambini, meno creò possibilità che su quegli stimoli si produca apprendimento significativo.

### *c. Il piano didattico: tempi dell’educazione, tempi non finalizzati*

In educazione “meno è più”, fare meno è fare di più, e questa è un’indicazione forte nella prospettiva del rallentamento. Il bambino, per fare esperienze, ha bisogno di tempo: bisogna lasciare al bambino il tempo per fare le sue scoperte. Una delle principali virtù dell’educatore è di dare al bambino il tempo che gli serve, il tempo della scoperta, e questo richiede agli adulti un grande esercizio di pazienza.

I “*tre tempi*” dell’educazione: in educazione il tempo è soggettivo: l’educatore si accorge di questo quando progetta un’attività e decide quale sia il tempo secondo lui necessario. Il tempo è soggettivo, individuale, e non è detto che il tempo del servizio sia coincidente con il tempo necessario o

con il tempo del bambino che non è uno solo, ma sono tanti quanti sono i bambini. Quando programiamo, dobbiamo mediare sempre tra “*tre tempi*”: il tempo che servirebbe, il tempo a disposizione, il tempo dei bambini. L’ordine temporale organizza le esperienze dei bambini secondo il prima e il dopo e il tempo nella didattica è un tempo che deve avere a che fare con il racconto, con la narrazione: il bambino deve imparare a coordinare la sua relazione con il tempo (Tisseron, 2013). Una didattica narrativa, soprattutto nei servizi 0-6 anni, ha un’importanza immensa perché aiuta il bambino ad arginare il dominio dell’additivo nel quale rischia di essere immerso e dove le mille esperienze in cui è immerso non sono gerarchizzate e cui il bambino fa grande fatica a dare un ordine. Anche le giornate dei bambini sono dei mosaici disordinati e frammentati: è importante accompagnare il bambino a fare ordine.

*L’importanza dei tempi vuoti*: un proverbio zen dice che la tazza è utile quando è vuota: un tempo importante è il tempo vuoto, non finalizzato, un tempo in cui non c’è niente da fare e in cui l’immaginazione ha tempo per mettersi in moto. Fenomenologicamente l’immaginazione si inserisce negli spazi vuoti della percezione. Bisogna restituire tempo al bambino, anche per fargli apprezzare il tempo. Occorre superare l’immagine del bambino accelerato, sovra-stimolato, precocemente adultizzato a cui abbiamo tolto il tempo per essere bambino. Byung-Chul Han (2014) fornisce, nel suo libro *La società della trasparenza*, una bella lettura in chiave contemporanea del mito della caverna quale contrapposizione tra una visione del mondo incantata (le ombre del muro sono la realtà) e una visione scientifica: Platone, da intellettualista e portavoce della cultura ellenica, ritiene che il passaggio da una visione magica a una scientifica sia un progresso, ma Byung-Chul Han non ne è così sicuro. Il tema dell’incantamento del mondo è il tema di un’infanzia che si fa fatica a lasciare che sia infanzia: l’infanzia è espropriata e c’è un’accelerazione e una spinta a far crescere i bambini a tutti i costi. Perché il bambino possa diventare bambino bisogna arginare il tema dell’adultizzazione.

### 5. Conclusione. *L’importanza di formare le figure apicali*

Da quanto siamo venuti argomentando, risulta chiaro che la formazione dei coordinatori rappresenta un propulsore dello sviluppo dell’organizzazione quale sistema di appartenenza e d’identità forte e, contemporaneamente, quale sistema di servizi educativi integrato internamente e con i diversi interlocutori territoriali, pubblici e privati. Il coordinamento è un ruolo fondamentale e insostituibile di “cerniera” all’interno dell’organiz-

zazione; in sua assenza (o in presenza di una sua versione non funzionale) è inevitabile registrare uno scollamento tra gestione dell'organizzazione e operatività.

In questo senso, è evidente che, se la formazione dei coordinatori è ambito strategico del governo e dello sviluppo dell'organizzazione, questa non può essere delegata *in toto* ad agenzie formative esterne. Stiamo affermando l'assoluta necessità di un luogo interno deputato alla definizione delle strategie formative dedicate ai coordinatori e che pensi e gestisca un'idea di sviluppo del ruolo di coordinamento e delle competenze dei coordinatori, in comunicazione costante con i coordinatori stessi. A margine possiamo sottolineare che la gestione interna di buona parte della formazione per i coordinatori certamente consente di ottenere una maggiore integrazione complessiva, un'ottimizzazione dei risultati, una valorizzazione del patrimonio culturale dell'organizzazione; chiaramente ciò diviene possibile a seguito di politiche e investimenti *ad hoc* che facciano emergere risorse interne competenti.

### Bibliografia

- Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthier-Villars.
- Bruscaglioni, M. (1997). La gestione dei processi nella formazione degli adulti. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia. In E. Becchi, A. Bondioli, & M. Ferrari (Eds.), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (pp. 89-105). Bergamo: Junior.
- Catarsi, E. (1994a). La difficile identità del coordinatore pedagogico. In E. Catarsi (Ed.), *Il ruolo del coordinatore pedagogico*. Firenze: Giunti.
- Catarsi, E. (Ed.). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Catarsi, E. (Ed.). (1994b). *Il ruolo del coordinatore pedagogico*. Firenze: Giunti.
- CISF. (2018). *Le relazioni familiari al tempo delle reti digitali*. Milano: San Paolo.
- Comune di Milano. (2016). *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6*. Milano: Comune di Milano. In <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf/pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a18d1cf59da?t=1550590146349>
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Francesch, J.D. (2012). *Elogio dell'educazione lenta*. Brescia: ELS, La Scuola. (Ed. or. 2011).
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA. (Ed. or. 1996).
- Han Byung-Chul. (2012). *La società della stanchezza*. Tr. it. Milano: Nottetempo. (Ed. or. 2010).

- Han Byung-Chul. (2014). *La società della trasparenza*. Tr. it. Milano: Nottetempo. (Ed. or. 2012).
- Han Byung-Chul. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Han Byung-Chul. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Tr. it. Milano: Nottetempo. (Ed. or. 2016).
- Han Byung-Chul. (2017). *Il profumo del tempo*. Milano: Vita e Pensiero. (Ed. or. 2009).
- Hard, L., & Jonsdottir, A.H. (2013). Leadership is not a Dirty Word: Exploring and Wmbracing Leadership. *ECEC, European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Life Cycle Theory of Leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26-34.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Infantino, A. (Ed.). (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Bergamo: Junior.
- Kanheman, D. (2017). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori. (Ed. or. 2011).
- Lazzari, A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Liotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 1979).
- Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maffei, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: il Mulino.
- Marope, P.T.M., & Kaga, Y. (2015). *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education*. Paris: Unesco Publishing.
- Martini, C.M. (2001). *Figli di Crono*. Milano: Raffaello Cortina.
- Meirieu, P. (2002). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse et son public*. Paris: PUF.
- Musatti, T., & Mayer, S. (Eds.). (2003). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Bergamo: Junior.
- Premoli, S. (Ed.). (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S. (2010). The Role of Managers in Promoting Child and Adolescent Care Services Performance. A Multidimensional Model from Practice. In E.J. Knorth, M.E. Kalverboer, & J. Knot-Dickscheit (Eds.), *INSIDEOUT. How Interventions in Child and Family Care Work. An International Source Book*. Antwerp-Apeldoorn: Garant Publishers.
- Preskill, S., & Brookfield, D. (2009). *Learning as a Way of Leading: Lessons from the Struggle for Social Justice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: ELS.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2011). Topica e drammatica del legame. In A. Mariani, *Legami. Vincoli che soffocano o risorse che sostengono?* (pp. 27-62). Milano: Unicopli.

- Rivoltella, P.C. (2003). Giovani e percezione del tempo: il punto di vista dell'educazione. In G. Ardrizzo (Ed.), *L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente* (pp. 51-73). Roma: Meltemi.
- Rosa, A. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Torino: Einaudi. (Ed. or. 2010).
- Salomone, I. (1997). *Il Setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: NIS.
- Salomone, I. (2001). *Bisogni di governo. Problemi e prospettive del coordinamento nei servizi sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini, M., & Reggio, P. (Eds.) (2003). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Scaratti, G. (1998). La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico. In C. Kaneklin & G. Scaratti (Eds.), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Seveso, G. (2000). Il coordinamento pedagogico nei servizi per la prima infanzia in Italia. *Studium Educationis*, 3, 576-581.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Newbury Park: SAGE.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Strachan, J. (1993). Including the Personal and the Professional: Researching Women. *Educational Leadership. Gender and Education*, 5(1), 71-80.
- Stradi, M.C. (2004). *Coordinamento pedagogico educazione e territorio*. Bergamo: Junior.
- Terzi, N. (2008). Organizzazione e servizi educativi. In A. Infantino (Ed.), *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Bergamo: Junior.
- Terzi, N. (Ed.). (2006). *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Bergamo: Junior.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola. (Ed. or. 2013).
- Weick, K., & Sutcliffe, K. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- World Education Forum. (2015). *Incheon Declaration. Education 2030*. Incheon.
- Zavalloni, G. (2012). *Pedagogia della lumaca. Idee pedagogiche e riflessioni didattiche per rallentare la scuola*. Bologna: Emi.

## GLI AUTORI

Monica Amadini

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, dove è coordinatrice del CdL in Scienze dell'Educazione e della formazione. I suoi interessi didattici e di ricerca afferiscono alla pedagogia dell'infanzia e della famiglia, alla pedagogia sociale e interculturale.

Cristina Balloi

Ph.D, assegnista di ricerca Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali. Membro del Centro studi interculturali, Università degli Studi di Verona.

Nadia Bassano

Ph.D in Education, pedagogista, musicoterapeuta. Tutor di laboratorio e cultrice della materia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Collaboratrice presso il CeSPeFI, Centro Studi Pedagogici sulla Famiglia e sull'Infanzia, sito nello stesso ateneo.

Agnese Infantino

Ricercatrice di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione – Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia dell'infanzia (Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione). I suoi interessi didattici e di ricerca attengono ai temi della progettazione pedagogico-organizzativa dei servizi per l'infanzia e della formazione al lavoro educativo con bambini da 0 a 6 anni.

Susanna Mantovani

Professore emerito di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione – Università degli Studi di Milano-Bicocca. Ha coordinato e partecipato a ricerche nazionali e internazionali sui temi dell'infanzia e dell'educazione. È stata membro di numerose Commissioni e organismi nazionali e internazionali relativamente a tematiche educative e scolastiche e alla sperimentazione di modelli innovativi e alla valutazione.

Michele Marangi

Docente a contratto di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e di Peer&Media Education all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ove insegna anche Media e intercultura al master “Competenze interculturali” e Comunità, reti e fandom al master “Comunicare lo sport”. Svolge attività di supervisione e formazione sull'utilizzo strategico dei media digitali in ambito pedagogico, sociale, culturale e aziendale.

Tiziana Morgandi

Ph.D conseguito presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. Coordina la scuola dell'infanzia Bambini Bicocca.

Giulia Pastori

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze umane per la Formazione – Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia nel contesto scolastico (corso magistrale di Psicologia) e Metodi della ricerca pedagogica (corso di Formazione primaria). I suoi interessi didattici e di ricerca riguardano i metodi della ricerca in educazione in particolare la ricerca valutativa e della qualità dei servizi educativi e scolastici e i temi di educazione interculturale.

Silvio Premoli

Ricercatore in Pedagogia generale e sociale e coordinatore delle attività del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Donata Ripamonti

Ph.D conseguito presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, con il quale collabora, in particolare, per i corsi di Pedagogia generale, Letteratura per l'infanzia, Metodologia della ricerca pedagogica e Pedagogia dell'intervento educativo in area infanzia.

Pier Cesare Rivoltella

Professore Ordinario di Didattica e tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove ha fondato e dirige il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT).

Milena Santerini

Ordinaria di Pedagogia presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. È direttrice del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali e del Master “Competenze interculturali e integrazione dei minori”. Coordina la Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e servizi alla persona.

Alessia Todeschini

Pedagogista e formatrice, Ph.D in Scienze della formazione e della comunicazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Presso la cooperativa “Stripes” si occupa in particolare di tematiche riguardanti la progettazione educativa e la genitorialità, oltre alla formazione e alla supervisione del personale educativo dei servizi 0-6. Collabora con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Francesca Linda Zaninelli

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale.



---

DAL CATALOGO PROGEDIT

---

PEDAGOGIE – DIRETTORE: I. LOIODICE

D. Dato, <i>La scuola delle emozioni</i>	15,00
A.G. Lopez, <i>Empowerment e pedagogia della salute</i>	15,00
G. Annacontini, <i>Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione</i>	25,00
F. Pinto Minerva, a cura di, <i>La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives</i>	20,00
R. Cesareo, D. Giancane, G. Luisi, <i>Le vie del "Cuore"</i>	15,00
A. Lotti, a cura di, <i>Apprendere per problemi</i>	16,00
M. Vinella, a cura di, <i>Raccontare l'arte</i>	13,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Adulti all'Università</i>	16,00
D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, <i>La formazione al femminile</i>	18,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente</i>	20,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Imparare a studiare</i>	22,00
R.M. Capozzi, <i>Piccole e medie imprese e bisogni formativi. Il caso Puglia</i>	18,00
G. Annacontini, a cura di, <i>Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Grebowiec Baffoni</i>	25,00
F. Pinto Minerva, a cura di, <i>La memoria del Parco. Il Parco della memoria</i>	20,00
G. Elia, a cura di, <i>Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga E propone</i>	s.i.p.
G. Elia, a cura di, <i>Percorsi e scenari della formazione</i>	s.i.p.
L. Marchetti, <i>Alfabeti ecologici</i>	15,00
B. De Serio, a cura di, <i>Costruire storie. Letture creative a scuola</i>	15,00
A. Ascenzi, A. Chionna, a cura di, <i>Potere, autorità, formazione</i>	20,00
G. Elia, <i>Questioni di pedagogia speciale</i>	28,00
L. Perla, a cura di, <i>Scritture professionali</i>	25,00
R. Gallelli, <i>Incontri mancati. Didattica e sessualità</i>	15,00
A. Muschitiello, <i>Competenze e capabilities</i>	15,00
G. Elia, a cura di, <i>Il contributo dei saperi nella formazione</i>	s.i.p.
D. Dato, a cura di, <i>La sfida dell'inclusione</i>	20,00
S. Cardone, a cura di, <i>Formare al Museo</i>	15,00
G. Elia, a cura di, <i>A scuola di cittadinanza</i>	18,00
P.F. Mancini, <i>Filosofia per bambini</i>	18,00
A. Greco, <i>Per una pedagogia dell'inclusione</i>	18,00
M. Ladogana, <i>Progettare la vecchiaia</i>	12,00
G. Elia, <i>Prospettive di ricerca pedagogica</i>	16,00
S. Pinnelli, A. Fiorucci, <i>Rari ma non troppo</i>	15,00
R. Caso, <i>Donne "di carta"</i>	20,00
S. Cardone, M. Masi, <i>Il museo come esperienza educativa</i>	16,00
L. Marchetti, <i>Agalma. Per una didattica della carezza</i>	20,00
V. Balzano, <i>Educazione, persona e welfare</i>	16,00
D. Dato, <i>L'insegnante emotivo</i>	15,00
L. Gallo, <i>Itinerari di ricerca della comparazione educativa</i>	25,00
R. Gallelli, <i>Culture del corpo tra Oriente e Occidente</i>	22,00
G. Annacontini, <i>Imparare a essere forti</i>	15,00
I. Loiodice, A.G. Lopez, a cura di, <i>Pedagogia in ricerca</i>	15,00

PROTEO – DIRETTORE: D. DATO

D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo, <i>Pedagogia per l'impresa</i>	15,00
C. Pierri, <i>Progettare la formazione continua</i>	20,00

---

<hr/>	
QUADERNI DI «ME'TIS» – DIRETTORE: I. LOIODICE	
I. Loiodice, a cura di, <i>Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto</i>	18,00
G. Annacontini, R. Gallelli, a cura di, <i>Formare altre(i)menti</i>	25,00
I. Loiodice, D. Dato, a cura di, <i>Orientare per formare</i>	15,00
I. Loiodice, G. Annacontini, a cura di, <i>Pedagogie meridiane</i>	20,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Pedagogie</i>	16,00
STUDI E RICERCHE SULL'EDUCAZIONE MEDIALE – DIRETTORE: P. LIMONE	
P. Limone, a cura di, <i>Media, tecnologie e scuola</i>	28,00
P. Limone, <i>Valutare l'apprendimento on-line</i>	15,00
R. Pace, a cura di, <i>E-learning e risorse didattiche online per la formazione continua degli insegnanti sui DSA</i>	10,00
T. Gargano, <i>La letteratur@ al tempo di Facebook</i>	16,00
A. Dipace, <i>Videogiochi, scuola e salute</i>	15,00
G. Kress, <i>Multimodalità</i> , a cura di E. Adami	25,00
A.E. Ena, <i>Scrittura digitale</i>	15,00
A. Dipace, <i>Simulazioni e giochi digitali per l'apprendimento</i>	15,00
P. Limone, D. Parmigiani, a cura di, <i>Modelli pedagogici e pratiche didattiche</i>	10,00
A.E. Ena, <i>Cittadini digitali</i>	15,00
N. Paparella, a cura di, <i>Tempo imperfetto</i>	25,00
M.G. Simone, a cura di, <i>Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia</i>	22,00
STORIA DELL'EDUCAZIONE – DIRETTORE: A. CAGNOLATI	
B. De Serio, a cura di, <i>Cura e formazione nella storia delle donne</i>	18,00
B. De Serio, a cura di, <i>Scrittrici d'infanzia</i>	20,00
EDUCAZIONE, SOCIETÀ E PEDAGOGIA MILITANTE – DIRETTORE: L. MILANI	
L. Milani, a cura di, <i>Trame di costruzione della cittadinanza</i>	20,00
L. Milani, G. Gozzelino, C. Boeris, <i>As-Saggi interculturali</i>	21,00
MARGINALIA – DIRETTORE: N. SCHINGARO	
N. Schingaro, <i>In Bilico. Viaggio nella marginalità</i>	12,00
ANTROPOLOGIA E MEDITERRANEO – DIRETTORE: E. IMBRIANI	
E. Imbriani, <i>Sull'ironia antropologica</i>	16,00
A. Basile, <i>Gioconda miseria. Il tarantismo a Taranto. XVI-XX secolo</i>	20,00
K. Azzarito, <i>Guarda come balla. Trasformazioni e innovazioni della pizzica-pizzica</i>	19,00
E. Imbriani, <i>La strega falsa</i>	12,00
M.G. Carriero, <i>Arte e ricerca etnografica</i>	16,00
D. Martucci, <i>Sangue, vergini e vampiri</i>	15,00
C.C. Berardi, <i>Sul cammino di San Nicola e di San Michele</i>	15,00
E. Imbriani, a cura di, <i>Ernesto de Martino e il folklore</i>	20,00
STORIA E MEMORIA – DIRETTORI: E. CORVAGLIA, V.A. LEUZZI, L. MASELLA	
V.A. Leuzzi, G. Esposito, a cura di, <i>La Puglia dell'accoglienza</i>	20,00
D. Marrone, <i>La scuola popolare e la formazione degli adulti</i>	16,00
N. Nika, L. Vorpsi, a cura di, <i>Gli ebrei in Albania</i>	18,00
C. Villani, <i>Il prezzo della stabilità</i>	25,00
G. Boccasile, V.A. Leuzzi, a cura di, <i>Benvenuto Max</i>	12,00
<hr/>	

C. Villani, <i>La trappola degli aiuti</i>	20,00
G. Mastroleo, C. Tortosa, a cura di, <i>Pietre e parole</i>	30,00
V.A. Leuzzi, M. Pansini, G. Esposito, a cura di, <i>Leggi razziali in Puglia</i>	18,00
R. Cavalluzzi, a cura di, <i>Sud e cultura antifascista</i>	20,00
F. Pirro, <i>Uniti per forza. 1861-2011</i>	20,00
F. Imperato, <i>Aldo Moro e la pace nella sicurezza</i>	25,00
A. Panarese, <i>Donne, giacobini e sanfedisti</i>	20,00
C. Villani, <i>Un buco nel cielo di carta</i>	25,00
D.F.A. Elia, <i>Storia della ginnastica nell'Italia meridionale</i>	25,00
A. Panarese, <i>Il Mezzogiorno nel Settecento tra riforme e rivoluzione</i>	16,00
A. Panarese, <i>La "redenzione" dell'Italia. Il grande sogno di Machiavelli</i>	20,00
U. Francione, <i>Il raid Roma-Tokyo</i>	15,00
 BRICIOLE	
M. Triggiani, <i>Favole pugliesi</i>	18,00
T. Petruzzelli, <i>Le storie di Bimba</i>	12,00
A. Bossi, L. Carone, <i>L'insalata era nell'orto. Favole da mangiare</i>	18,00
A. Baccelliere, <i>I grandi non capiscono mai niente</i>	20,00
F. Sisti, <i>Le avventure di Cesarino nel campo dei miracoli</i>	15,00
A. Baccelliere, L. Carone, <i>In punta di stella. Racconti, pensieri e rime per narrare la Shoah</i>	16,00
A. Biscaro, <i>Mal di Terra</i>	16,00
M. Micheli, L. Giunta, <i>Capitan Calamaio e il Libro Magico</i>	15,00
M. Pacucci, <i>Nonni da favola</i>	15,00
V. Stagnani, <i>Il Cantasogni</i>	15,00
M. De Napoli, <i>Mi chiamarono Brufolo Bill</i>	13,00
A. Baccelliere, L. Carone, <i>Facciamo che io ero?</i>	15,00
A. Bossi, L. Carone, <i>In un bicchier d'acqua</i>	15,00
J. Korczak, <i>Re Mattuccio I</i> , a cura di B. De Serio	16,00
C. Rodia, <i>Fiabe e leggende di Terra d'Otranto</i>	16,00
AA.VV., <i>Le straordinarie avventure di un costosissimo paio di scarpe</i>	16,50
M.L. Sgobba, <i>Bullo Macigno</i>	15,00
R. Cannone, <i>Il piccolo pasticcere</i>	15,00
SIA, <i>Amarillide, il fiore dell'amicizia</i>	15,00
R. Cannone, <i>I racconti dell'anno</i>	15,00
C. Rodia, <i>Non ci posso credere!</i>	16,00
R. Cannone, <i>Giocare al Teatro</i>	15,00
L. Rinella, <i>Il piccolo cittadino</i>	12,00
A. Bossi, L. Carone, <i>Buon Compleanno</i>	16,00
C. Marsi, D. Giarratana, <i>La volta che il cielo sparì</i>	15,00
M. Triggiani, <i>Favole lucane</i>	19,00
C. Dell'Acqua, <i>Come faccio senza di te?</i>	15,00
R. Cannone, <i>Il piccolo giocattolaio</i>	16,00
M. Di Leo, <i>Parole che girano l'angolo</i>	15,00
M.P. Latorre, P. Santini, <i>Sbocciano guai</i>	12,00
C. Marsi, N. Ughiano, <i>Fiabe e leggende del mare</i>	15,00
R. Cafagno, <i>Filastrocche della maestra</i>	12,00
D. Markiewicz, <i>La nonna nei Sassi di Matera</i>	12,00
M. Troisi Della Marca, <i>Cronache da una cameretta</i>	12,00
F. Sivo, <i>Un vuoto nella pancia</i>	15,00

R. Cannone, <i>Puglia magica terra</i>	15,00
A. Bossi, L. Carone, <i>Diritti e rovescio</i>	12,00
D. Parrotta, <i>Farinella e l'asteroide</i>	12,00
V. Montenegro, <i>I giorni della balena</i>	12,00
I.A. Stolfa, <i>Sotterra</i>	12,00
A. Baccelliere, L. Carone, <i>Natale tra le dita</i>	13,00
L. Carbonara, <i>Oltre i muri</i>	12,00
V. Marra, <i>Sano come un pesce</i>	12,00

CRI CRI – CLASSICI RAGAZZI ILLUSTRATI

E. Catalano, <i>Massimo d'Azeglio, Ettore Fieramosca</i>	15,00
T. Gargano, <i>Dante. La Commedia divina</i>	16,00
A. Santorsola, <i>Shakespeare ...as you like</i>	15,00
T. Gargano, <i>Raffaele Nigro. I fuochi del Basento</i>	12,00
C. Levato, <i>Carlo Collodi. Le avventure di Pinocchio</i>	12,00
F. Vino, A. Santino, <i>Leopardi ...quando beltà splendea</i>	12,00
C. Dell'Acqua, A. Buglione, <i>Narrami, o Musa</i>	12,00

CRI CRI – ANTENNE

T. Gargano, <i>Dante pop. Canzoni e Cantautori</i>	7,00
T. Gargano, <i>Infinito pop. Sempre caro mi fu...</i>	8,50

RIVISTE

«Qwerty» vol. 1, n. 1/2006	15,00
«Qwerty» vol. 1, n. 2/2006	15,00
«Qwerty» vol. 2, n. 1/2007	15,00
«Qwerty» vol. 2, n. 2/2007	15,00
«Qwerty» vol. 3, n. 1/2008	15,00
«Qwerty» vol. 3, n. 2/2008	15,00
«Qwerty» vol. 4, n. 1/2009	15,00
«Qwerty» vol. 4, n. 2/2009	15,00
«Qwerty» vol. 5, n. 1/2010	15,00
«Qwerty» vol. 5, n. 2/2010	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. I, n. 1	10,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. II, n. 1, speciale	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. III, n. 1, speciale	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. IV, n. 1, speciale	15,00
I. Loiodice e S. Ulivieri, a cura di, <i>Per un nuovo patto di solidarietà</i> (speciale di «MeTis»)	25,00
D. Colella, a cura di, <i>Attività motorie, processo educativo, e stili di vita in età evolutiva</i>	25,00
S. Premoli, F.L. Zaninelli, a cura di, <i>Infanzie e servizi educativi a Milano</i>	20,00

---

Per acquistare o consultare il nostro catalogo completo, visita [www.progedit.com](http://www.progedit.com)

---