

## **Il progetto pedagogico del nido**

### **Percorso di formazione rivolto ai coordinatori pedagogici**

**Bologna 10 novembre 2010**

**Sintesi dell'intervento di Donatella Savio. Testo non rivisto dalla relatrice.**

In questo incontro approfondiremo in particolare il discorso dei valori e delle idee che stanno alla base e che costituiscono il fondamento del progetto pedagogico del nido. Metteremo poi in evidenza il nesso che connette il piano dei valori col piano operativo. Non ci soffermeremo invece sul problema della valutazione del progetto perché questo aspetto verrà affrontato in un altro incontro, anche se vi faremo alcuni accenni poiché il *come si valuta* e il *come si costruisce un progetto pedagogico* costituiscono due aspetti profondamente intrecciati tra loro.

Qui di seguito intendiamo mettere in evidenza le caratteristiche determinanti di un progetto pedagogico e sottolineare il fatto che se alcune di queste caratteristiche non sono presenti in un progetto, questo non costituisce un buon progetto.

Iniziamo con la definizione del campo semantico, per chiarirci e possibilmente concordare su ciò che intendiamo quando parliamo di progetto. Partiamo da una definizione molto generale: il progetto è sempre l'anticipazione di qualcosa che, rispetto al futuro, si ritiene possibile cioè realizzabile (il progetto non è un'utopia) e si ritiene plausibile cioè sensato (logico, razionale). E siccome il progetto è una proiezione verso il futuro parte sempre dalla percezione di uno scarto tra *ciò che è* in questo momento e *ciò che si vorrebbe che fosse*, come si vorrebbe che fosse. C'è sempre una realtà che si vuole trasformare in una realtà diversa, che si ritiene auspicabile. E c'è sempre una dimensione di valore in quanto vogliamo modificare la realtà perché riteniamo che essa dovrebbe essere fatta in un altro modo: c'è un dover essere e per questo un progetto si appoggia sempre sul piano dei valori, che cerca di perseguire ed attualizzarli nel fare educativo. Pertanto un buon progetto esplicita sempre i suoi scopi, e cioè *il che cosa* vuole perseguire e le ragioni, *il perché*, di ciò che anticipa. Ed anche il piano che traduce in modo operativo il progetto pedagogico trova sempre il suo senso all'interno di un piano dei valori.

Se si assume una prospettiva educativa si assume una prospettiva progettuale: non si dà educazione, non si dà pensiero e fare educativo se non dentro una prospettiva progettuale. Partiamo da questa definizione di *educazione*: è un'attività tipicamente umana, un mettere insieme delle esperienze da proporre a un individuo per fare in modo che quell'individuo si trasformi in una direzione da noi ritenuta auspicabile, in relazione ad una certa idea di un uomo e di società.

Ogni volta che ci troviamo in una relazione educativa operiamo per trasformare il soggetto (bambino o adulto che sia) sostenendo le capacità già presenti in lui e per fare in modo che si amplifichino. L'obiettivo è quello di trasformarlo concretamente in una direzione che noi riteniamo auspicabile e che corrisponde alla nostra idea di come dovrebbe essere un uomo e di come dovrebbe essere la società per questo uomo. Siamo sempre, pertanto, in una prospettiva *politica* perché nella dimensione progettuale è ben presente un'idea di società e di uomo da costruire attraverso un progetto realizzabile e plausibile, all'interno del quadro di valori a cui facciamo riferimento. Il piano valoriale di un progetto pedagogico richiama sempre una scelta politica che riguarda la condizione dell'uomo e della società.

Se, ad esempio, facciamo riferimento ai valori che appartengono alla società del "libero mercato", l'uomo che vogliamo costruire è un uomo competitivo e quindi nel nostro fare educativo tenderemo a promuovere la capacità competitiva del soggetto in modo da costruire uomini che nella relazione con l'altro si pongano in maniera competitiva. Se viceversa abbiamo nel quadro dei nostri valori di

riferimento una società democratica e solidale, basata sulla cooperazione, avremo in mente e vorremo costruire un uomo solidale e cooperativo e quindi opereremo per sostenere nelle relazioni tra le persone la capacità di cooperazione. Fare educazione, mettersi in una prospettiva educativa significa sempre avere a che fare con un'idea di *uomo futuro* che si vuole costruire: un'idea possibile e plausibile con riferimento a un determinato quadro di valori socioculturali. E si tratta di una prospettiva molto concreta, che incide sulla realtà: un uomo *cooperativo e solidale* inciderà nel mondo delle relazioni in modo molto diverso da un uomo *competitivo*.

La progettualità educativa ha la struttura dell'indagine: fare educazione è progettare e il processo che caratterizza il progettare educativo è un processo di ricerca e di indagine che parte da un problema molto concreto, che riguarda il come promuovere nel soggetto un determinato cambiamento nella direzione auspicata e plausibile in base ai valori di riferimento. Per riprendere il nostro esempio di prima: come interveniamo e cioè quali esperienze facciamo fare a questo bambino per promuoverne soprattutto le capacità cooperative? Questo è il nostro problema. Ed è un problema che si sviluppa in un processo che è sempre ipotetico: se facciamo fare questa determinata esperienza a questo bambino sosterremo in lui le capacità cooperative? L'ipotesi è la struttura della progettualità educativa, che si traduce in un piano di intervento che precisa le esperienze che faremo fare a quel bambino per favorirne la trasformazione nella direzione auspicata. Una trasformazione che è plausibile all'interno del quadro valoriale che abbiamo preso come riferimento. E dovremo poi rispettare sempre i seguenti passaggi. Dovremo innanzitutto osservare il soggetto nel contesto in cui agisce per coglierne le sue peculiarità e le sue relazioni, e se vogliamo formare un soggetto cooperativo ci chiediamo quali sono le circostanze in base alle quali in questo contesto, con questi spazi, con questi materiali, con questi bambini ecc. questo soggetto si comporta in maniera cooperativa. La nostra osservazione del soggetto nel contesto avviene sulla base del sistema dei valori che definiscono i nostri intenti specifici ed è un'osservazione che supporta la formulazione di una ipotesi. Ad esempio, se osserviamo i bambini e ci rendiamo conto che nel contesto così come è organizzato, le situazioni in cui maggiormente si sviluppano comportamenti cooperativi sono quelle in cui i piccoli giocano liberamente senza l'intervento dell'adulto, allora la nostra ipotesi diventerà: se organizziamo contesti in modo tale da massimizzare le esperienze di gioco libero avremo più modo di sostenere e promuovere le capacità cooperative dei bambini.

Riepilogando: specificazione degli intenti sulla base di un quadro valoriale, osservazione del soggetto in contesto e su queste basi formulare un'ipotesi di intervento che viene poi declinata in un piano operativo specifico che indica cosa fare con i bambini nei diversi momenti ed aspetti della giornata educativa. Nell'esempio: il piano operativo che traduce l'ipotesi di intervento definisce l'esperienza precisa da realizzare coi bambini, che punta a massimizzare le situazioni di gioco libero in certi momenti della giornata, mettendo a disposizione determinati materiali che favoriscono maggiormente il gioco libero e la contrattazione fra pari, e prevedendo una presenza discreta dell'adulto. E poi c'è un ingrediente che non può mai mancare, quello della verifica perchè alla fine dobbiamo andare a verificare se davvero quel piano di intervento che abbiamo messo in atto ha prodotto ciò che ci aspettavamo e cioè se ha prodotto un aumento delle situazioni cooperative tra i bambini.

La prospettiva educativa ha sempre una vocazione progettuale e questa progettualità ha la struttura di un'indagine. Questa idea fa riferimento al modello dell'indagine di J. Dewey, idea a cui si richiama anche D. Schon quando parla del *professionista riflessivo* e definisce il professionista come un ricercatore. Schon declina quest'idea di professionista riflessivo facendo riferimento a professionalità come l'architetto, il medico, lo psicoterapeuta e non prende in considerazione l'insegnante. Ma l'insegnante è a tutti gli effetti un professionista riflessivo come definito da Schon: professionista inteso come colui che mette al servizio della pratica il proprio sapere teorico ed esperienziale e questo è ciò che l'insegnante quotidianamente fa. E la particolarità del professionista indicato da Schon è che la pratica che incontra è unica, originale. E questa è anche la pratica che

l'insegnante incontra ogni giorno: una pratica unica che non ce n'è un'altra uguale, con problemi unici che non ce ne sono altri uguali. Come professionista l'insegnante si confronta con la pratica ed attiva ed inizia una conversazione riflessiva: incontra cioè un problema nella pratica, riflette sulla pratica in base alle proprie conoscenze teoriche ed esperienziali e giunge ad elaborare un'ipotesi di soluzione di quel problema, che poi mette in atto e a quel punto la pratica risponde, risponde positivamente o negativamente, e se il problema non viene risolto allora l'insegnante ricomincia il ciclo riflessivo e ipotetico. Ma c'è un rischio in questo processo, che Schon sottolinea riprendendo il pensiero di Dewey: il rischio che col tempo la risposta del professionista di fronte ai problemi unici diventi automatica e che non ci sia più davvero una riflessione su quel problema unico che porti a delle soluzioni uniche e adeguate a quel problema originale. Il rischio possibile è che la pratica riflessiva si blocchi, che l'abitudine o la troppa sicurezza portino ad applicare automaticamente delle risposte preconfezionate, chiudendo la conversazione autentica con la pratica.

Facciamo l'esempio del bambino che morde: come si pone e cosa può fare l'educatrice di fronte al bambino che morde? come può risolvere questo problema? Quell'educatrice inizia col fare riferimento alla propria formazione teorica che gli dice che va contenuto tanto il bambino morsicato quanto il bambino che morde, contenuto nella sua dell'aggressività e nel suo senso di colpa che è scatenato dalla visione delle conseguenze della sua aggressività. Quell'educatrice sulla base di questa considerazione, osservando e riflettendo sulla situazione, mette in atto una certa pratica che risulta efficace nei confronti dei due bambini. Ma col tempo quando incontrerà altri bambini che mordono potrebbe non pensarci più di tanto, e automaticamente riproporre delle soluzioni che nel suo passato hanno funzionato e questo fino a quando la soluzione non funzionerà più. Ciò significa che la pratica ci provoca ed è in base a questi imprevisti, alle soluzioni tradizionali che non funzionano più, che viene messo in moto un nuovo processo riflessivo che consentirà all'educatrice di guardare con attenzione e con occhi più curiosi ed interessati quei bambini implicati nell'atto aggressivo e di cercare una nuova soluzione. Restando su questo esempio, facciamo riferimento ad un percorso formativo svolto con delle educatrici di nido sollecitate dal problema dei bambini che morsano, rispetto al quale facevano fatica a farvi fronte. Queste educatrici hanno riaperto la conversazione con la pratica, hanno osservato i bambini cercando di cogliere i momenti in cui si manifestavano questi comportamenti, se il mordere caratterizzava più certi bambini che altri e hanno provato a mettere in campo una soluzione diversa. Le educatrici avevano osservato che i bimbi soprattutto si mordevano dopo l'ingresso, al momento dell'accoglienza. Ed anche sulla scorta di questa osservazione hanno formulato l'ipotesi che se costruivano un libretto in cui si parlava dei vissuti dei bambini al momento dell'accoglienza e di come questi vissuti possono portare a dei moti di aggressività che comportano il mordere, il proporre questo libretto ai bambini poteva aiutarli a fare conti con i loro vissuti aggressivi.

Vediamo ora più da vicino il progetto pedagogico di un servizio educativo. Se la prospettiva educativa è sempre progettuale, se la progettazione educativa ha sempre la struttura dell'indagine, il progetto pedagogico di un servizio è la versione esplicitata, organizzata, formalizzata della vocazione progettuale implicata dalla natura educativa del servizio. E questa versione deve comprendere sempre un piano dei valori che va esplicitato e degli intenti educativi generali, cioè le idee di uomo, di società, di bambino, di relazione educativa, di apprendimento ecc. a partire dai quali viene determinato un piano operativo sviluppato come processo di indagine in cui vanno indicati gli scopi specifici, le strategie di osservazione dei soggetti nel contesto, le ipotesi che si traducono in piani di intervento, e le strategie di verifica degli esiti dell'intervento in relazione ad aspetti specifici del contesto, quali gli spazi, i materiali, i tempi, relazioni o le proposte educative. Questo è il piano operativo. Mentre il piano dei valori determina quali sono i contenuti attorno a cui si muove il piano operativo.

Va poi specificato che il piano operativo è l'insieme di più piani operativi che riguardano ognuno degli aspetti del nido, cioè dei piani specifici relativi agli spazi, ai tempi, alle routine, ecc. Si può

dunque parlare di un piano operativo generale composto da piani operativi specifici, coordinati e congruenti tra di loro perché derivano dallo stesso piano dei valori.

Ora affrontiamo più in specifico il piano dei valori, che è il manifesto pedagogico di un servizio, la sua carta d'identità che dichiara quali sono i valori di riferimento, esplicita gli intenti e gli impegni. Si tratta in sostanza di un piano che evidenzia in termini chiari che tipo di società e che tipo di uomo prendiamo come riferimento. E, come abbiamo detto, la scelta del tipo di uomo e del tipo di società che intendiamo costruire è sempre una scelta politica.

La dichiarazione di questi valori implica una dichiarazione di intenti rispetto, ad esempio, alla costruzione di un uomo cooperativo e solidale. In questo caso il nostro intento generale sarà quello di sostenere e promuovere le capacità cooperative nei bambini e questo intento diventa un impegno a promuovere queste competenze e le capacità cooperative secondo certe modalità, che saranno definite più precisamente nel piano operativo.

Va sottolineato come i valori di un servizio educativo sono sempre radicati in un determinato contesto socioculturale. Si tratta di un radicamento che nell'epoca della globalizzazione diventa più complesso nel senso che la comunità storica cui appartiene il servizio sempre di più fa i conti con persone e gruppi che provengono da lontano e propongono valori e modelli educativi diversi.

Ma vi sono comunque valori di cui è portatore un servizio che sono radicati nella comunità a cui appartiene. Un primo esempio riguarda le scuole dell'infanzia di Fossano, una città nel cuneese dove da anni si praticano con i bambini dei progetti che mettono in campo una relazione educativa fortemente democratica e si tratta di una modalità molto partecipata dai bambini che collaborano ed incidono fortemente con i loro punti di vista e con la loro iniziativa sull'organizzazione dell'ambiente e delle attività. Ma come mai questo avviene proprio a Fossano? Perché lì si è radicato questo modello pedagogico? E la risposta risiede nel fatto che in quel territorio è presente un ricordo vivo della lotta partigiana che aveva coinvolto la popolazione ed è attiva una convinzione forte rispetto ai valori della democrazia.

La scelta dei valori di riferimento è anche un fatto personale, ma siccome parliamo di un servizio i valori sono quelli della comunità che trovano le loro radici nella sua storia.

E il piano dei valori non entra mai nel dettaglio rispetto ai tempi e ai modi della realizzazione perché questo appartiene al piano operativo e, soprattutto, il piano dei valori non è soggetto a verifica, perché un valore non può essere verificato: può essere abbracciato oppure respinto. La verifica non fa parte del piano dei valori.

I valori posti alla base dell'intervento educativo comportano un impegno pubblico che il servizio si assume esplicitamente nei confronti della comunità, prendendosene la responsabilità e disponendosi al confronto. Il servizio dichiara tramite i suoi valori verso quale uomo vuole andare e ciò costituisce una promessa che comporta un impegno e una responsabilità in una dimensione pubblica e di trasparenza.

Il piano dei valori per tradursi efficacemente nella pratica è necessario che venga condiviso da tutti coloro che sono chiamati a realizzarlo. I valori possono venire calati dall'alto e la condivisione non può fermarsi ad una presa d'atto, ma comporta un confronto e una discussione. Ma ci può essere una partecipazione che parte dalla costruzione stessa dell'idea di progetto pedagogico, dei valori e degli intenti che si vogliono perseguire, cercando di precisare poi cosa ci sta dietro a delle etichette che tutti usano seppur con significati diversi: cosa intendiamo per bambino competente, per bambino autonomo o per bambino cooperativo? E' importante non dare per scontate le definizioni che fanno riferimento al piano dei valori e per questo è fondamentale procedere in un lavoro di confronto e di ricerca.

L'Asei è uno strumento di autovalutazione dei servizi educativi per la prima e la primissima infanzia che è stato messo a punto da due autori spagnoli nel 1994. La sua particolarità consiste nell'andare a sondare il grado di condivisione e di coesione del gruppo di lavoro su alcuni aspetti

fondamentali dei servizi educativi. Più condivisione c'è e più il servizio è di qualità: questo è il presupposto dell'Asei.

Una delle voci dell'Asei è costituita dal progetto educativo e rispetto ad esso lo strumento va a verificare il grado di condivisione su 12 aspetti che non possono mancare in un buon progetto. Gli aspetti sono i seguenti: *i valori, la partecipazione, la definizione degli obiettivi, gli aspetti educativi (e cioè quale promozione di quali competenze persegue la pratica educativa), l'orientamento metodologico, la gestione pedagogica delle routine, lo sviluppo dei bambini e la sua valutazione, il ruolo dell'educatore, il lavorare in equipe, il rapporto con le famiglie, il rapporto con la società, la valutazione del progetto.*

Gli autori della Asei dicono a proposito dei valori: *che il progetto educativo costituisce il punto di riferimento che ci consente di conoscere l'orientamento educativo di quello specifico servizio per la prima e primissima infanzia. Che ogni progetto educativo fa riferimento ad alcuni valori che lo orientano. I valori costituiscono le ragioni dell'azione educativa che ciascun educatore e il servizio nel suo insieme mettono in atto. Tali valori devono pertanto essere resi espliciti nel momento in cui si pianifica o si delinea l'intervento con i bambini. I valori prescelti rappresentano l'idea di persona e di società concepita dal servizio. I valori vanno resi espliciti e danno ragione dell'intervento educativo. Per tali ragioni è importante sapere a quale livello si situa la conoscenza dei valori sottesa al progetto da parte dell'educatore e fino a che punto essi si riflettono nella pratica quotidiana.* L'item dell'Asei relativo ai valori è graduato su cinque livelli, da un peggio a un meglio, e si parla di conoscenza dei valori, di condivisione dei valori e della possibilità di tradurli nella pratica.

Riassumiamo qui di seguito le specificità del nido rispetto al piano dei valori e degli intenti che caratterizzano il progetto pedagogico. Il progetto si basa su di un'idea politica di società e di uomo che si intende costruire. Va però constatato che nella maggior parte dei progetti non è presente un esplicito riferimento all'idea di persona e di società. Il progetto deve esprimersi sempre sull'idea di bambino piccolo e di relazione educativa, deve esplicitare l'idea del rapporto tra la comunità sociale e la famiglia nel compito educativo (e questa è una specificità del nido e molto meno, ad esempio, di una scuola secondaria dove la famiglia viene lasciata ai margini) e l'idea di servizio educativo per piccolissimi e i suoi intenti.

Portiamo ora un esempio tratto da un saggio di Erik Erikson su come l'idea di persona e di società a cui si fa riferimento in una comunità influenzi moltissimo l'idea di bambino piccolo. Erikson si ferma insieme ad un amico antropologo in una riserva indiana della tribù degli Sioux per analizzarne le caratteristiche socioculturali e le pratiche educative. E nelle sue osservazioni rileva come la *generosità* costituisca un valore fondamentale della cultura Sioux, che è una tribù nomade e siccome i suoi membri devono spostarsi seguendo le mandrie dei bufali, che costituiscono la loro fonte di sussistenza, devono essere leggeri e quindi non possono avere proprietà e accumulare beni: da qui il valore della generosità e il disvalore dell'accumulo di proprietà. E questa loro caratteristica porta ad una relazione con l'infanzia tutta improntata a far sperimentare ai bambini un ambiente estremamente generoso, perché l'educazione alla generosità passa attraverso l'esperienza di un ambiente generoso. Le donne Sioux allattano il bambino su richiesta e fino a quando il piccolo lo richiede, anche fino ai 5 o 6 anni. I bambini vengono viziati e c'è un'idea di bambino che non deve incontrare frustrazioni.

Facciamo ora riferimento all'idea di una società democratica, cooperativa e solidale. L'idea di relazione educativa che ne deriva, che va specificata nel piano dei valori, è quella di una relazione con il bambino considerato come un soggetto di diritti, che ha un suo punto di vista e che va accolto ed ascoltato. Sarà dunque una relazione educativa democratica che mette in primo piano un'idea di bambino piccolo che insieme va accolto e ascoltato e tenuto in conto nel suo punto di vista e nei suoi bisogni, ma anche sostenuto nella formazione delle sue capacità di decentramento che sono alla

base della capacità cooperativa e della solidarietà. La capacità di decentramento, di saper cogliere il punto di vista degli altri, è alla base di qualsiasi capacità cooperativa e solidale. Da una parte dunque il punto di vista del bambino che va accolto e considerato, e dall'altra parte la convinzione che fin da piccolissimo il bambino, seppur egocentrico, sia in grado (e sia utile per lui) di confrontarsi con punti di vista diversi dal suo, per sostenere lo sviluppo della sua capacità di decentramento.

Se questo è il riferimento valoriale, ne deriva un'idea di rapporto con la famiglia intesa come *co-autrice* educativa in una logica democratica di partecipazione che la vede non come un utente o un cliente, ma come controparte con la quale il servizio deve sviluppare un rapporto partecipato nello svolgimento del compito educativo. E di conseguenza il servizio valorizzerà la sua dimensione di *socializzazione* in quanto si vivrà come il luogo che è stato creato per far incontrare per la prima volta i suoi bambini con quella determinata comunità e i suoi valori.

Nel vostro documento regionale "Progetto pedagogico – Indice ragionato" la parte che corrisponde al piano dei valori è quella delle "Finalità", dove si dice *dei valori e degli orientamenti che definiscono l'identità pedagogica del servizio in coerenza con la legge regionale 1/2000 modificata nella 8/2004* e poi continua con *le intenzioni educative del servizio calibrate in relazione ai bisogni educativi, sociali e culturali dei bambini e delle famiglie legate al concreto contesto di vita* (questo è un riferimento forte alle caratteristiche della comunità locale) *e volte ad assicurare ai bambini e alle bambine il diritto all'educazione nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze.*

Il riferimento alle leggi è fondamentale per trovare le radici del piano valoriale, e questo, nel caso dei nostri servizi, a partire dalla Costituzione, in particolare l'articolo 3, e poi dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia dell'ONU. Nella Costituzione italiana si parla dei diritti e dei doveri del cittadino ma questi non vengono declinati in relazione all'infanzia, cosa che invece viene fatta dalla Convenzione dei diritti dell'infanzia (ripresa dalla legge regionale 1/2000) in cui si afferma che il bambino ha diritto, tra le altre cose, all'educazione ma anche alla cura e ad avere un proprio punto di vista e ad esprimerlo.

I riferimenti al piano dei valori nella legge regionale 1/2000 e n. 8/2004 sono i seguenti. Nelle *Finalità e modalità attuative*, si dichiara che *la regione riconosce le bambine e bambini quali soggetti di diritti individuali, giuridici, civili e sociali e opera perché essi siano rispettati come persone*. E poi sottolinea *il riconoscimento del pluralismo delle offerte educative e del diritto di scelta dei genitori nel rispetto dei principi fondamentali o dei livelli essenziali stabiliti con legge dello Stato*. E qualifica *il nido d'infanzia come un servizio educativo e sociale di interesse pubblico, aperto a tutti i bambini e le bambine ... che concorre con le famiglie alla loro crescita e formazione, nel quadro di una politica per la prima infanzia e della garanzia del diritto all'educazione, nel rispetto dell'identità individuale, culturale e religiosa. Il nido ha finalità di: a) formazione e socializzazione dei bambini, nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali; b) cura dei bambini che comporti un affidamento continuo a figure diverse da quelle parentali in un contesto esterno a quello familiare; c) sostegno delle famiglie nella cura dei figli e nelle scelte educative*

In questo articolo 2 della legge vengono indicate le finalità di ordine generale e al primo posto viene posta la formazione e la socializzazione dei bambini nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, effettive relazionali e sociali. In questa prospettiva, se il riferimento valoriale è una società democratica e solidale e l'idea di un bambino che viene promosso nelle sue capacità di cooperazione e di solidarietà, la socializzazione diventa uno degli intenti principali del nido. Viene poi sottolineata dalla legge l'aspetto della *cura* dei bambini dove questo termine fa riferimento al prendersi cura della globalità dei bisogni della persona. E si ribadisce il sostegno alle famiglie nella cura dei figli e delle scelte educative e questo dice qualcosa di più rispetto ad un rapporto di collaborazione, evidenziando un'immagine del nido

come un partner forte e competente rispetto al quale la famiglia può appoggiarsi e trovare sostegno nel suo compito educativo.

Un altro aspetto interessante sottolineato dalla legge è il riferimento al *sistema educativo integrato* dei servizi per l'infanzia concepiti come un luogo della comunità dove ci si incontra, si promuove il confronto tra genitori e si elabora la cultura dell'infanzia, anche attraverso il coinvolgimento della comunità locale nelle sue diverse articolazioni. E questo fatto dell'elaborazione della cultura dell'infanzia mette in rilievo la solidità di un servizio che produce cultura sempre nell'ottica della partecipazione.

Nella legge vi sono poi gli articoli 6 e 7 che rimandano all'inserimento dei bambini disabili e in situazione di svantaggio sociale culturale e all'accoglienza di bambini stranieri, e qui fa eco ancora l'articolo 3 della Costituzione che affida alla Repubblica il compito di *rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini impediscono il pieno sviluppo della persona umana*. E poi ancora l'articolo 8 sulla partecipazione e trasparenza dove ritorna l'impegno preso pubblicamente a sostenere e a praticare i valori della partecipazione nei confronti di tutti gli stakeholders.

Ora passiamo dal piano dei valori pedagogici al piano operativo.

Il piano operativo si sviluppa come un piano di indagine, come un processo che ha la struttura di un'indagine come ci ha insegnato Dewey, da cui Schon deriva l'idea del professionista riflessivo e quindi anche dell'insegnante come ricercatore.

Il piano operativo deve avere alcuni ingredienti essenziali. Esso parte sempre dalla rilevazione di un problema che rappresenta una specificazione *del come* promuoviamo certe competenze ed apprendimenti in quei determinati bambini in relazione ai valori cui facciamo riferimento. Il piano procede poi alla precisazione del problema tramite l'osservazione poiché – rimanendo nell'esempio che abbiamo ripreso più volte – dobbiamo osservare in quali circostanze i nostri bambini sono o non sono cooperativi, manifestano o non manifestano capacità cooperative. E' sulla base di questo primo livello di osservazione, incrociata con la teoria e col nostro bagaglio esperienziale, che formuliamo la nostra ipotesi di intervento in relazione all'organizzazione e gestione degli spazi, dei materiali, dei gruppi ecc. da cui ci aspettiamo che i bambini possano crescere nelle loro capacità di collaborazione. Poi l'ipotesi di intervento viene tradotta in un piano operativo che specifica con chiarezza le caratteristiche dell'esperienza che proponiamo ai bambini. Ed infine l'ingrediente della verifica che riprende l'osservazione per vedere se quei bambini, in quel contesto modificato dal nostro piano di intervento, sono diventati davvero più capaci di cooperare. E se l'ipotesi di soluzione non viene verificata si innesca un nuovo ciclo progettuale. La *circolarità* è la caratteristica fondamentale della dimensione progettuale: è un continuo dialogo tra i processi di ideazione, di osservazione e di riflessione in un processo continuo che ritorna su se stesso.

Questi sono dunque gli ingredienti del piano operativo, il quale richiede una sua declinazione al plurale nel senso che il contesto educativo, soprattutto il contesto nido, viene costruito connettendo intenzionalmente i suoi diversi aspetti, dall'organizzazione degli spazi, ai materiali, ai tempi della giornata, ecc. Questa articolazione dei diversi aspetti del contesto è particolarmente presente nei nidi, e lo è invece molto meno negli altri ordini di scuola dove vengono un po' dimenticati, e pensiamo ad esempio ai ritmi della giornata rispetto ai quali c'è veramente poca riflessione sulle ricadute che hanno nei bambini.

Vanno dunque definiti dei piani operativi specifici, ognuno dei quali si pone un problema specifico e sviluppa una specifica ipotesi di soluzione. Restando nel nostro esempio, una domanda potrebbe essere la seguente: se vogliamo sostenere le capacità cooperative dei bambini che tipi di spazi dobbiamo organizzare? Che tipo di materiali e in che modo li mettiamo a disposizione? E che tipo di tempi e di ritmi?

Il problema è che spesso si rischia di confondere il piano di intervento col progetto, come quando in un nido si dichiara che “quest'anno lavoriamo con il materiale ecologico e questo è il progetto” ma

poi non è ben chiaro quale sia l'intento, che non viene esplicitato, e non è ben chiaro quale sia dunque il problema da cui si parte. E non c'è infatti un'osservazione preliminare dei bambini in situazione in quanto se l'intento non è chiaro è poi difficile capire cosa si deve osservare per verificare, ad esempio, quanti e quali materiali ecologici sono a disposizione nel nido e come vengono gestiti, se con una logica di spreco o no, e se i bambini hanno dei comportamenti solidali nei confronti dell'ambiente, di parsimonia, di non spreco, di cura delle cose. Spesso il piano di intervento si confonde con il progetto e manca ancor più di frequente la verifica cioè l'andare a vedere se quell'intervento davvero ha prodotto ciò che ci si aspettava.

In sede di verifica si osservano gli stessi aspetti che si sono osservati in via preliminare per definire il piano di intervento adatto a quel contesto. La verifica consiste nell'osservare se in effetti i comportamenti di cura nei confronti dell'ambiente e di predilezione verso certi materiali da parte dei bambini si sono modificati dopo aver realizzato l'esperienza con i materiali ecologici.

Il piano operativo è elaborato in un gruppo di lavoro è questo già è un lavoro che mette in primo piano il confronto e la negoziazione attorno alla definizione del problema, degli intenti che si vogliono perseguire, del come leggere le cose che andiamo ad osservare, del piano di intervento. Ci si deve mettere d'accordo perché agli stessi eventi diamo spesso significati diversi. Ed allora se l'intento è quello di costruire nei bambini una coscienza ecologica e quindi solidale con l'ambiente, nel gruppo di lavoro si conforteranno le diverse proposte di intervento e si cercherà l'accordo sulle caratteristiche operative del piano di intervento e sulle esperienze concrete che andranno proposte ai bambini e poi sulla verifica. Questo è un lavoro oneroso e molto significativo che serve a consolidare il gruppo in termini di intenzionalità educativa.

I piani operativi del progetto pedagogico sono sempre temporalmente definiti, e in genere corrispondono alla programmazione annuale di un gruppo di lavoro.

Quali sono le cautele che vanno adottate quando si abbraccia l'idea di progettualità educativa che abbiamo sin qui illustrato? Intanto la prima cautela fa riferimento al fatto che un piano operativo è sempre incerto, è aperto, è caratterizzato da causalità circolari e retroattive, e - per dirla in due parole - "si fa mentre si fa". Quando ci si mette in una logica di questo tipo non si sa mai bene cosa succederà perché si sta perseguendo un dialogo con la pratica, e le risposte che daranno i bambini alle esperienze che noi abbiamo loro proposto potrebbero modificare il piano stesso di intervento.

Il piano si fa mentre si fa, e lo scopo concretesce col progetto perché non è un compito con un esito predefinito. Un esempio: poniamo che decidiamo di lavorare sul sostegno delle capacità cooperative del bambino e per far questo ci appoggiamo alla letteratura e alla nostra esperienza, le quali ci dicono che il bambino piccolo è fondamentalmente egocentrico e per avviarlo verso il decentramento e la capacità cooperativa, le esperienze più produttive sono quelle del rapporto con i pari che passa anche attraverso la conflittualità. E' nel confronto coi pari, più che in altre situazioni, che il bambino si rende conto che vi sono punti di vista diversi dai propri e siccome è molto motivato a giocare e a mantenere la relazione con i compagni, ha una buona motivazione per superare il suo egocentrismo e comprendere il punto di vista dell'altro. Sulla base di queste conoscenze e dei nostri intenti decidiamo di proporre ai bambini una esperienza relativa ai materiali, in quanto abbiamo rilevato attraverso l'osservazione nel nostro contesto che i materiali sono tanti e le possibilità di scelta da parte dei bambini per un uso individuale degli stessi sono molto elevate. Definiamo allora che questa situazione è disfunzionale rispetto al nostro intento e che dobbiamo far sì che non ci sia un materiale per ogni bambino in modo tale che si creino delle situazioni di convergenza dei bimbi sugli stessi materiali e magari di conflittualità e dunque di possibile contrattazione. In questo senso alla conflittualità viene data una lettura positiva come segno di relazione sociale. Il passo successivo è un intervento che toglie dall'ambiente un po' dei materiali a disposizione, in modo da perseguire la nostra ipotesi per la quale se ci sono meno materiali i bambini si troveranno in situazioni di conflittualità in cui dovranno sostenere un



confronto con gli interessi e il punto di vista degli altri e ciò svilupperà la loro capacità di mettersi d'accordo e di cooperare. Dopo di che osserviamo cosa succede e, ad esempio, ci rendiamo conto che la conflittualità c'è e che gli esiti positivi di tale conflittualità si manifestano solo in situazioni di tranquillità emotiva. Ed infatti abbiamo osservato che al momento dell'ingresso, subito dopo l'accoglienza, la conflittualità raramente ha degli esiti positivi in termini di capacità a cooperare. Partendo da questa osservazione modifichiamo l'intervento e decidiamo che nei momenti di stress e di sollecitazione emotiva è necessaria una mediazione adulta. In quei momenti l'adulto deve soprattutto lavorare sulla verbalizzazione delle situazioni emotive in cui il bambino si trova, sostenendone così il decentramento che è la capacità di comprendere lo stato emotivo proprio e dell'altro, e questo è un obiettivo sostenibile a partire dai due anni di età. In questo modo si modifica il nostro intervento, e puntiamo a sostenere la comprensione dell'altro, l'empatia, attraverso l'intervento dell'adulto che verbalizza gli stati emotivi del bambino: questo è un esempio di come lo scopo concretesce col progetto.

A questo proposito è importante sottolineare come i mezzi devono essere pertinenti alla realizzazione. Nell'esempio di prima, risulta pertinente il fatto che con un bambino al di sotto dei tre anni l'adulto usi la verbalizzazione dei sentimenti dell'altro durante un conflitto per degli oggetti, in modo da sostenerne la capacità nascente di comprensione del punto di vista dell'altro. Non avrebbe invece avuto senso che l'adulto avesse fatto appello ad un senso di giustizia, ad una morale poiché prima dei cinque anni non è connaturata nella mente del bambino e quindi l'intervento non sarebbe stato adeguato all'intento.

Il piano operativo deve essere calato nella pratica e verificato e la verifica deve essere fatta in ogni caso: senza la verifica non si sa mai bene cosa ha prodotto l'innovazione che è stata introdotta, non si sa dove si sta procedendo, non se ne coglie il senso, e quello che si fa non è comunicabile e non è trasferibile.

Nelle vostre idee guida per il progetto pedagogico del nido vi è un aspetto fondamentale che non emerge e riguarda le modalità di prima accoglienza nell'ingresso della persona nella comunità. Un aspetto che si aggiunge agli altri aspetti specifici costitutivi del contesto nido, e cioè a: *gli spazi, i materiali e gli arredi, i tempi e i ritmi della giornata educativa* (che hanno delle rigidità tipiche della vita di comunità ma al cui interno c'è un ampio margine d'azione), *la relazione tra pari, la relazione con l'adulto, i momenti quotidiani della cura, le proposte formative specifiche tra cui il gioco, la partecipazione delle famiglie, le attività professionali* (e ci stanno l'osservazione, la documentazione, la verifica, il progettare e cioè tutte quelle attività che in qualche modo sono meta rispetto alla prassi professionale concreta), *il lavoro di equipe e il lavoro in rete*.

Abbiamo più volte ribadito che nel piano operativo vanno specificati le idee fondo e le finalità, ciò che abbiamo chiamato intenti. E qui di seguito facciamo l'esempio delle finalità rispetto ad uno degli aspetti costitutivi del contesto del nido: gli *spazi*. Rispetto agli spazi l'esplicitazione degli intenti riguarda la necessità di coniugare il bisogno di intimità e di sicurezza emotiva del bambino con l'esigenza di esplorazione e di scoperta. Da questo emerge un'idea di bambino che ha bisogno di intimità e di sicurezza emotiva ma che ha pure l'esigenza di esplorare e di scoprire il mondo che lo circonda. E' partendo da questa idea che si procede poi all'organizzazione dello spazio, che viene qualificato come luogo intensamente connotato, accogliente, accessibile, leggibile e differenziato funzionalmente, che sostiene da una parte il bisogno di intimità e di rassicurazione del bambino e dall'altra il suo bisogno di stimoli e di curiosità.

Ed ora procediamo con un'esemplificazione di un piano progettuale operativo dove il valore di riferimento è il bambino come soggetto di diritti, come viene affermato nella Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia dell'Onu del 1989, la quale dichiara che il bambino ha diritto di esprimere il proprio punto di vista e di partecipare alla costruzione del contesto educativo e

questo implica l'idea di un bambino che ha un suo punto di vista ed è capace di esprimerlo e quindi di un bambino competente. L'ambito educativo che prendiamo in considerazione nel nostro esempio per vedere come, sulla base di questo valore di riferimento, si può sviluppare un piano operativo è il *gioco*. E partiamo dalla considerazione di fondo che nel gioco il bambino esprime in modo autentico il suo punto di vista, come ci viene descritto nella letteratura e come evinciamo dalla nostra esperienza professionale. La letteratura, soprattutto quella psicoanalitica, ci dice che all'interno del gioco il bambino esprime tutto ciò che lo colpisce emotivamente, in maniera negativa o positiva, nella vita reale. E quindi ciò che lo angoschia, lo tormenta o lo incuriosisce trova espressione all'interno di un gioco e in questo senso il gioco è una finestra sul punto di vista del bambino sul mondo.

Sulla base di questo riferimento teorico la nostra idea di fondo, che regge il piano progettuale operativo, è che appunto il gioco sia la voce del bambino. Il nostro intento diventa allora quello di cogliere nel gioco il punto di vista del bambino per tenerne conto nella definizione del contesto, e cioè degli spazi, dei materiali, dei tempi e dei gruppi ecc. In altre parole l'ipotesi è che se noi osserviamo il gioco del bambino e i contenuti che mette all'interno del suo gioco, cogliamo il suo punto di vista e i suoi bisogni, cogliamo le sue curiosità e ne possiamo tener conto, come una sua voce autentica, per allestire un contesto che risponda ai suoi bisogni e alle sue curiosità.

Se ci accorgiamo che nel gioco libero il bambino gioca al treno, senza andare ad interpretare quale possa essere il significato profondo di questo gioco, gli forniremo gli strumenti, i materiali e un allestimento del contesto ludico che gli permetta di approfondire questo suo interesse e curiosità. Questi esempi ben evidenziano come ci sia una connessione tra il valore di riferimento (il bambino soggetto di diritti che è in grado di esprimere il suo punto di vista, e che l'educatore ne deve tener conto nella costruzione del contesto) e l'intento e l'operatività.

Giunti a questo punto dell'esempio, il problema diventa: come cogliere nel gioco il punto di vista infantile nel modo più ricco e autentico possibile? E di nuovo l'ipotesi si forma sulla base della letteratura che ci dice che se l'ambiente è generoso in termini di spazi, materiali e tempi per il gioco libero e se l'ambiente è fidato (in quanto il bambino sente di essere all'interno di un contesto relazionale di cui può fidarsi), se ha a disposizione un adulto che gioca con lui in modo discreto, il bambino ha maggiori possibilità di giocare al meglio e di esprimersi al meglio all'interno del suo gioco.

A questo punto noi procediamo con l'osservazione del gioco dei bambini nel loro contesto e ci possiamo, ad esempio, rendere conto che prevale il gioco guidato dall'adulto che non si mette a disposizione in maniera discreta e attenta e che l'ambiente non è tanto generoso nei confronti del gioco libero che risulta povero nell'articolazione e nei contenuti. E sulla base di questa osservazione poniamo la seguente ipotesi che diventa poi il nostro piano di intervento: se mettiamo a disposizione spazi, materiali, tempi, per il gioco libero con una presenza discreta e promuovente dell'adulto, allora il gioco dei bambini si arricchirà in termini evolutivi e di contenuti, e si potrà allestire un contesto che tenga conto dei bisogni e delle curiosità espresse dai bambini nei contenuti ludici. E da qui passeremo alla fase attuativa: all'allestimento in sezione di un angolo per il gioco libero, alla differenziazione dei materiali in base alle esigenze ludiche via via osservate nei bambini, alla definizione dei tempi quotidiani per l'utilizzo dello spazio, all'alternanza nel gioco di piccoli gruppi definiti sulla base delle amicizie dei bambini, prevedendo una presenza adulta discreta, a disposizione delle richieste ludiche infantili secondo uno stile di *promozione dall'interno*.

C'è poi c'è il momento della verifica e si andrà ad ri-osservare il gioco dei bambini, dopo che vi si era osservato all'inizio e si era rilevato quanto il gioco libero forse poco articolato e piuttosto ripetitivo. Viene ri-proposta la stessa osservazione per verificare se davvero le variazioni che abbiamo introdotto nell'ambiente e l'intervento realizzato hanno prodotto nel gioco dei bambini un arricchimento, confrontando gli esiti di questa seconda osservazione con quella della prima. Se la verifica è positiva, il piano di intervento adottato entra a regime e i contenuti rilevati via via nei giochi vengono considerati nella definizione del contesto. Se invece la verifica risulta negativa è necessario iniziare un nuovo ciclo di riflessione e di pianificazione.

Per ultimo un breve accenno alle “Idee guida del nido d’infanzia” elaborate nel 2002 da Becchi, Bondioli, Ferrari e Gariboldi, dalle quali riprendiamo il discorso che il piano operativo del progetto pedagogico deve essere un percorso praticabile, realizzabile e non utopico (non è un dover essere rigido e perfetto ma deve essere fattibile), deve avere una connessione con le premesse ideologiche e osservative, si corregge e si integra in itinere cioè “si fa mentre si fa” e mantiene aperta la conversazione con la situazione e quindi è fondamentale il monitoraggio per il quale vanno previsti degli strumenti idonei. La progettazione mostra la sua realizzabilità grazie alla verifica e si conclude, seppur provvisoriamente in operazioni di valutazione.

Per finire riportiamo la sintesi degli aspetti di qualità del progetto pedagogico indicati da Ferrari (v. slide): *a monte la condivisione e la esplicitazione del significato del progetto e la partecipazione degli attori sociali all'elaborazione del progetto; aspetti intrinseci: coerenza interna della coerenza tra le idee del piano operativo e tra i piani operativi specifici, l'esplicitazione delle idee che lo orientano, la realizzabilità concreta, la pianificazione di tempi e risorse materiali e umane; aspetti di qualità relative alla struttura, devono essere esplicitate: idee fondo sull'offerta formativa e le finalità, declinati in relazione allo specifico contesto degli specifici attori e destinatari, esplicitare a chi è rivolto il piano e chi vi partecipa e chi fa che cosa, quali sono gli strumenti in relazione a quel contesto e qui per strumento si intende l'intervento educativo in relazione a spazi, tempi, materiali, arredi, attività formative e di routine, gestione, partecipazione, attività professionali; quali sono le modalità di verifica e valutazione partecipate ed infine devono essere specificati il budget economico e le modalità della sua valutazione e verifica.*

Un cenno ad alcune questioni sollevate nel corso della mattinata.

In questa fase di restrizioni dei budget va valutato con attenzione come certe variazioni organizzative che vengono imposte o si rendono inevitabili possano incidere sui nostri riferimenti valoriali di fondo, e quanto sono in grado di modificarli.

Ci può essere contrasto tra i valori di riferimento del progetto e quelli della comunità in cui si situa il servizio, un contrasto che va gestito. Il nostro quadro valoriale di riferimento è la Costituzione della Repubblica e con questo bisogna aprire un dialogo con quelli che sono i valori del territorio, e può trattarsi di un dialogo difficile. E stiamo attenti però a non pensare per etichette, cioè a dare per scontate delle situazioni che sembrano avere un certo significato quando in realtà ne possono avere un altro. Ad esempio l'insegnamento del dialetto può diventare un insegnamento attivo e interessante e non rappresentare un arroccamento sui valori specifici del territorio a scapito di una visione e di un sentimento della coesione nazionale. Bisogna andare a vedere dietro le etichette per poi magari scoprire che l'insegnamento del dialetto viene svolto in modo aperto ed efficace, offre l'occasione di un dialogo tra i bambini e i nonni, tra i bambini e i valori tradizionali della comunità. Le due identità, quella territoriale e quella nazionale, devono dialogare. e questo vale anche per la costruzione partecipata dei valori, dove però il nostro riferimento principale deve essere la Costituzione.

L'esempio del genitore che vorrebbe riprendere il bambino nella sua pausa di lavoro e poi riconsegnarlo al nido per il pomeriggio: ci chiediamo quale sia l'idea di servizio che ha questo genitore e che idea ha di bambino. Questa richiesta della flessibilità si sposa sempre di più con l'idea che il bambino è della famiglia e quando questa non se lo può tenere lo lascia a qualcuno che lo curi: in tal modo il nido viene visto come un servizio alla famiglia e non tanto come un servizio educativo. Ma non dobbiamo poi essere così sicuri che la maggior parte dei genitori farebbero, se ne avessero la possibilità, delle richieste così esose che dal nostro punto di vista sarebbero penalizzanti per il benessere psicofisico del bambino, sballottato da un'istituzione all'altra nel corso

della stessa giornata. Infatti è accaduto che alcuni nidi che hanno proposto una flessibilità amichevole nei confronti delle famiglie, con un allungamento dell'orario di uscita, con l'apertura del sabato mattina e con la possibilità di un'entrata più flessibile, hanno poi ricevuto poche richieste. Su questi aspetti è sempre importante aprire un tavolo di confronto con i genitori. E la questione di fondo rimane: se come servizio riteniamo che certi momenti della vita del nido sono strutturati in un modo efficace sotto il profilo educativo, cosa succede quando il bambino partecipa ad alcuni di questi momenti e non ad altri perché viene ripreso in carico dai genitori o da una persona di loro fiducia? Che ricadute educative hanno queste situazioni per il bambino? Che significato hanno per la sua crescita? Questa è la domanda che dobbiamo tener presente a fronte delle richieste di flessibilità poste dalle famiglie.