



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA
- FISPPA

CORSO DI STUDIO IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE ALLA PRIMA INFANZIA
(EPI)

Relazione finale

La prospettiva dell'educazione continua nella dimensione dei percorsi 0-6

RELATORE

Prof.re Fabio Grigenti

LAUREANDA

Anna Tamiazzo

Matricola n. 2014743

Anno Accademico

2022/2023

*Alla mia stella,
nonno.*

“Per sempre,
in qualunque posto sarai,
in qualunque posto sarò.
Tra le cose che vivo,
tu per sempre vivrai”
L. Pausini

INDICE

INTRODUZIONE	p. 5
CAPITOLO 1: Il cambiamento con il Life Long Learning	p. 7
CAPITOLO 2: Una nuova rotta. Il sistema integrato 0-6	p. 14
CAPITOLO 3: L'intervista	p. 26
CAPITOLO 4: Confrontiamoci con la realtà educativa della continuità	p. 30
CONCLUSIONI	p. 36
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	p. 38

INTRODUZIONE

I primi mille giorni di vita di un bambino sono il momento più delicato della sua esistenza: ed è fin da subito che si necessita di accortezze specifiche per accompagnare sia il bambino sia la sua famiglia lungo tutto questo percorso. Ciò che viene raccontato in questa tesi, nasce dall'idea di poter confrontare ciò che le leggi ci chiedono di fare con ciò che la realtà educativa mette in campo. Ho individuato questo tema seguendo i miei interessi e le mie esperienze personali nel campo educativo.

Il mio interesse personale per l'ambito del curriculum zero sei e del Lifelong learning nasce soprattutto grazie ad un corso d'esame frequentato durante il mio percorso di Laurea triennale e anche grazie al tirocinio che ho svolto presso l'asilo nido integrato Arcobaleno nella Scuola dell'Infanzia San Pio X di Bojon. Durante queste mie esperienze ho avuto modo di poter vedere nel concreto ciò che loro cercano di portare, con molta serietà e fierezza, in campo da ben tredici anni. L'episodio lampante che mi ha dato la spinta a voler scoprire di più è stato quando la formatrice della struttura, che, dopo averle chiesto come mai avesse scelto ancora tredici anni fa di affrontare un percorso che era all'albore della sperimentazione, lei mi rispose che ne vedeva già da allora un futuro certo, e rigoglioso per una crescita non solo personale dell'educatore, ma anche del bambino stesso, che non è più visto come qualcuno da accudire ma qualcuno con cui costruire. Spero infatti, con questa mia tesi, di poter dimostrare quanto importante sia il concetto di formazione per tutta la vita e di centralità del bambino all'interno di esso.

Nel primo capitolo della tesi, parlerò del Lifelong learning, concetto appartenente già alle parole di Comenio (Pampedeia,1993) Si farà poi riferimento a diversi assunti teorici che hanno potuto confermare ciò che il Lifelong learning vuole sostenere, cioè che l'educazione è per tutta la vita e inizia fin da subito e che essa debba essere sostenuta.

La Lifelong Learning è un assunto che supera l'educazione di superficie e vuole dare continuità a periodi di vita differenti divenendo orizzonte di senso e di percorso sia individuale che collettivo per lo sviluppo umano.

Nel secondo capitolo della tesi affronto il tema del curriculum, che è da vedersi come un elemento che sintetizza ciò che nella norma e nella teoria ci si auspica che venga realizzato concretamente all'interno dei servizi. Successivamente toccherò le tematiche che si citano all'interno del documento delle Linee Pedagogiche che sono state emanate e che delineano gli aspetti cardine del curriculum 0-6 che ancor oggi è da definire e costruire.

A seguire, nel terzo capitolo vi sarà la trascrizione dell'intervista da me sottoposta alla coordinatrice del servizio entro il quale ho svolto il mio tirocinio.

Infine, nel quarto, e ultimo capitolo, affronterò i temi, che ritroviamo nelle parole della coordinatrice e le inquadrerò secondo quanto espresso nelle norme attualmente vigenti, come ad esempio nelle Linee Guida

Pedagogiche. All'interno di questo capitolo affronterò inoltre i concetti di responsabilità dell'adulto, di centralità del bambino e l'aspetto di cura che deve essere inteso non solo come cura fisica e relegata ad un'età 0-3 ma ad un'idea di cura che si prolunga anche nel 3-6 e che porta quindi a mettere in atto il sistema integrato 0-6. Parlerò brevemente anche di temi quali il gioco e lo spazio. In ultima, affronto il DL N.67/2017 che ci permette di comprendere come si è arrivati al curricolo 0-6 affrontando il discorso di due strade divise che si ricongiungono.

CAPITOLO 1: IL CAMBIAMENTO CON IL LIFE LONG LEARNING

L'idea di un'educazione per tutta la vita affonda le sue radici nelle parole di Comenio e nel suo concetto di *Pampaedia* nella quale egli contempla l'intera vita, “*dalla culla al sepolcro*”, come cammino in cui l'uomo, *visitor* cristiano, apprende sempre perché aperto all'educazione e alla conoscenza.

Secondo Comenio educare tutti gli uomini è necessario in quanto interessa: a Dio, affinché gli uomini raggiungano il fine per cui egli li ha creati; agli uomini, affinché non si allontanino dalla loro beatitudine e vivano secondo i dettami della ragione ed è nell'interesse degli uomini essere educati, quindi istruiti, perché altrimenti non si diventa uomini. Se si è privati dell'istruzione è facilissimo degenerare in non uomo; e alle cose stesse, affinché siano usate rettamente dagli uomini, cioè per il loro fine. Infatti, afferma Comenio: “un orto in mano ad un contadino dà frutto” e quindi le cose date in mano a chi le sa adoperare bene, fruttificano. È per questo fondamentale che gli uomini siano educati perché ne trae del bene, non solo l'uomo stesso, ma anche la natura e gli uomini circostanti.

Il procedere umano verso la perfettibilità¹, comporta anche la sua incompiutezza, in una continua alternanza tra i due stati, di tensione tra l'uno l'altro polo.

Nelle discipline pedagogiche, il concetto di Guardini², viene per richiamare il tema delle *opposizioni correlative* altrimenti dette *opposti polari* o *polarità*, ossia “ di una via che tra le contraddizioni e le antinomie di ogni tempo e del nostro in particolare metta in luce proprio ai fini educativi il valore positivo, ambiguo delle opposizioni (..) nel senso che nella medesima esperienza i due aspetti, pur opponendosi, non si eliminano, anzi si richiamano, e anche quando un aspetto raggiunge il suo maximum non esclude mai il suo opposto”.

Dunque secondo questa prospettiva, l'educazione si configura come una costante tensione verso una meta da conseguire che si colloca sempre oltre il traguardo che si ha già raggiunto, specificando che il processo umano di crescita è in continua evoluzione e divenire, mai divenuti completamente.

Da ciò ne deriva che la progettualità pedagogica assume la dimensione di una *metafora topologica*³: l'*altrove* - il *non ancora di noi stessi*- rinnova, quotidianamente, la scommessa tra l'attuale e il possibile, conferma il protendersi umano come superamento di sé dell'immanenza, reitera l'infinita conquista verso il luogo a cui tendiamo e che, appena conseguito, ci svela un altro luogo più lontano, forse ancora raggiungibile.

L'educazione permanente e per tutta la vita acquisisce una caratterizzazione specifica anche rispetto all'educazione degli adulti poiché si intende la ricerca continua, volontaria e automotivata della conoscenza per motivi che possono essere sia personali che professionali. Permette all'uomo di potersi evolvere in tutto l'arco della sua vita e all'interno di spazi che mutano.

Lo spazio e il tempo sono coordinate imprescindibili e specifiche nell'educazione permanente, ma queste non sufficienti: è altresì necessario che l'educazione permanente divenga uno stile di vita, un'idea regolativa e un ideale educativo intesi come traguardi da raggiungere dei quali è difficile stabilire tempi e metodi di

¹ Intesa come compiere.

² L'opposizione polare: saggio per una filosofia del concreto vivere, 1925.

³ Con il significato di trasferire il senso di una parola ad un'altra.

realizzazione. Così intesa, l'educazione per tutta la vita corrisponde all'idea generale di educazione, possedendo di quest'ultima tutti i caratteri distintivi e i tempi/ luoghi esistenziali di ciascun soggetto coinvolto.

Rispetto ad altre metodologie pedagogiche, la *lifelong learning* rappresenta la post-modernità in quanto essa propone processi educativi da considerarsi flessibili, critici e aperti che ritrovano nella dignità dell'uomo una problematicità che fin dall'infanzia segna la crescita del bambino che è rappresentata dalle relazioni che il bambino ha con sé stesso e con gli altri. La pedagogia, infatti, oggi si avvale di uno dei tre modelli educativi di cui parla la letteratura scientifica⁴: Lifelong Learning: è un tipo di apprendimento individuale che mira all'acquisizione di ruoli e competenze e che comporta un cambiamento stabile nel tempo. Questo processo ha come scopo quello di modificare o sostituire un apprendimento non più adeguato rispetto ai nuovi bisogni sociali o lavorativi, in campo professionale come in quello personale; Lifedeep: Apprendimento profondo. Riguarda la dimensione della profondità dell'apprendimento. L'apprendimento torna a occuparsi dei valori e delle qualità più profonde, che orientano la vita e la rendono pienamente umana nel senso più alto del termine. Riguarda l'educazione interiore in un'ottica rispettosa della persona, della sua esperienza e del significato che essa stessa gli attribuisce. Si supera l'idea di una formazione di superficie, limitata all'istruzione o alla formazione professionale di tipo tecnico a favore del recupero della pienezza del significato storico dell'educazione come accompagnamento allo sviluppo della persona; Lifewide: Apprendimento in ogni contesto. Riguarda la dimensione spaziale dei luoghi dell'apprendimento. L'apprendimento è un processo diffuso, che può accadere in ogni contesto. Si supera l'idea che possa accadere solo nei luoghi tradizionalmente deputati all'educazione (scuola, famiglia, chiesa, ecc.). Si valorizzano tutti quei contesti e quegli ambienti in cui si apprende e di può apprendere ad apprendere, fino a valorizzare il macro-contesto rappresentato dalla vita stessa, come laboratorio evolutivo. La Lifelong Learning si propone di dare continuità ai differenti tempi della vita in generale, dell'infanzia, dell'istruzione; tutto ciò in risposta alla mutevolezza della società contemporanea. Questa mutevolezza è da considerarsi in riferimento alla società stessa, il lavoro, la famiglia che cambia nella sua composizione, e ottica. Essa diviene l'orizzonte di senso e il percorso di metodo, individuale e collettivo, con il fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano, nella complessità della moderna organizzazione sociale.

La metodologia pedagogica legata al concetto di Life Learning inizia ad avere una certa rilevanza tra il 2001 e il 2002, un biennio in cui è stato affermato a chiare lettere che istruzione e formazione continua sono indispensabili in termini di realizzazione professionale, personale ed educazione.

Essa è divenuta prerogativa necessaria per la promozione del progetto per la realizzazione di una cittadinanza sempre più attiva, della coesione sociale, dell'adattabilità a nuovi contesti e anche per il miglioramento delle performance professionali.

Dal momento in cui la Nuova Pedagogia ha aperto le porte alla nascita dell'approccio critico all'interno di questa scienza, i fenomeni storico-sociali hanno acquisito un grande rilievo anche nel settore dell'apprendimento cosa che prima non accadeva.

Nel Novecento, specialmente nel secondo dopoguerra, si assiste a un cambiamento radicale della società dovuto al netto miglioramento delle condizioni di vita. Grandi mutamenti accompagnano anche la modalità di

⁴ Per tre dimensioni si intendono: Lifelong Learning; Lifedeep; Lifewild.

ricezione delle informazioni, che grazie alla crescente scolarizzazione, non solo permette a tutti una maggiore coscienza dello spazio e del tempo, ma arrivano anche ad arricchirla con nuovi strumenti. Al contempo, i passi da gigante compiuti nel secolo scorso dalle discipline scientifiche come la medicina del secolo scorso hanno portato a un'aspettativa di vita più lunga e quindi questi fenomeni hanno fatto sì che il Lifelong Learning fosse percepito come un processo graduale, e al passo con i tempi e capace di assumere con il tempo sfumature sempre più innovative. È quindi l' "opera"⁵ della società educante che impegna ogni individuo ad accrescere costantemente il proprio contributo attivo alla vita della società.

L'educazione permanente viene definita dalla legge n. 92/2012, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, come <<qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale>>.

Riprendendo Mencarelli (1996), l'educazione permanente oggi si configura come:

- educazione totale, che chiede il superamento delle barriere tra quella scolastica, post-scolastica, extrascolastica;
- processo in cui l'infanzia, la fanciullezza, la giovinezza e l'età adulta in tutte le sue forme diventano fasi in cui lo sviluppo della persona si modalizza;
- processo unitario in quanto, pur differenziandosi nei vari momenti dello sviluppo, nei vari luoghi, spazi e tempi, mira a soddisfare il bisogno del soggetto di riscattare la propria precarietà esistenziale;
- parametro educativo, quindi né sistema né parte dell'educazione con il quale sono chiamate a confrontarsi le varie esperienze educative e formative;
- processo di sviluppo nella partecipazione ai valori e nella acquisizione di conoscenze e abilità.

Ciò che si ritrova nelle parole di Mencarelli ha conferma nella globalizzazione e come già detto in precedenza nella realtà post-industriale. questi punti sono stati ribaditi anche durante la conferenza dell'UNESCO di Amburgo (1997)⁶, che ha definito finalità e obiettivi dell'educazione degli adulti. Nella Dichiarazione finale i Paesi membri si sono impegnati a realizzare i principi adottati, affinché l'educazione permanente possa diventare una realtà significativa del XXI secolo. La Conferenza di Amburgo ha riconosciuto il diritto dell'adulto:

- all'alfabetizzazione, cioè al conseguimento delle conoscenze di base e delle abilità necessarie nella società moderna in forte trasformazione;
- all'educazione e alla formazione permanente.

In Italia, le leggi emanate di recente disegnano un nuovo diritto di cittadinanza. La formulazione del contenuto e di questo diritto è il risultato dell'intersezione delle policy per l'apprendimento continuo e permanente.

Infatti nell'art. I del d.lgs. n. 13/2013 << la Repubblica promuove, l'apprendimento permanente, quale diritto della persona, e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica,

⁵ Da intendersi come il risultato di una attività.

⁶ Dove si affermano come diritti: alfabetizzazione ed educazione e formazione permanente.

sociale e occupazionale.>>. Ciò che si evince dalle leggi è che il cittadino può diventare protagonista di un percorso evolutivo di cittadinanza centrato sulla personale capacità di scegliere e attivare, in tutte le fasi della sua vita, le risorse di apprendimento per poi vedersi riconosciuti e valorizzati i learning outcome⁷ generati.

L'apprendimento diventa dunque il cuore del welfare attivo, inclusivo e partecipativo, inteso come parte integrante di una nuova rete di protezione che il soggetto concorre a costruire, impegnandosi in prima persona. Il cittadino viene considerato un attore sociale, partecipe anch'egli del processo di creazione di significati, protagonista attivo nella costruzione della conoscenza e nel processo di apprendimento, incluso in modo costitutivo nei contesti di vita.

Con l'educazione permanente, si sposta l'attenzione dalla dimensione istituzionale, cioè dal percorso scolastico al soggetto e ai suoi bisogni di formazione.

Apprendere diventa quindi, l'espressione profonda e consapevole di una libertà realizzativa che si estrinseca in un progetto di vita, di lavoro, di partecipazione sociale, responsabile e insieme di libertà.

È compito di chi si occupa di formazione, in contesti *formali* (istituzioni scolastiche), *informali* e *non formali*, sollecitare il pensiero riflessivo degli individui, creando condizioni tali da stimolare la loro curiosità, inducendoli a formulare suggestioni, a ricercare soluzioni a situazioni problematiche, ad osservare attivamente per formulare ipotesi e verificarle attraverso l'azione, a riflettere su quanto agito e, nel caso, ri-orientare le azioni verso un ciclo dinamico di azione-riflessione-apprendimento.

La competenza per l'apprendimento permanente è da considerarsi come il diritto centrale del nuovo learnfare⁸. I contesti di capacitazione sono intesi come reali opportunità di apprendimento, grazie ai quali il cittadino sceglie di attivare propri percorsi di sviluppo e progetti di vita. Le competenze di esso non producono abilità produttive, ma piuttosto consentono al cittadino di rendersi conto sia del conflitto cognitivo che la società complessa gli pone davanti, sia delle strategie cognitive ed emotive che utilizza non solo in funzione di una acquisizione di nuove conoscenze o saperi, ma anche come mezzo di autoregolazione dei suoi processi di esperienza e relazione.

La formazione è da considerarsi un ambiente percorso da molteplici sollecitazioni in cui si strutturano i sistemi di valori che permettono al bambino di passare da essere spinto da bisogni a bambino mosso da valori in una dimensione di formazione educante, permanente nella vita degli individui.

In questo modo nascono nuove dinamiche formative che, oltre all'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento sotto il profilo tecnico-metodologico, devono offrirne altre sotto l'aspetto comunicativo relazionale.

All'interno del processo di Lifelong Learning, si offre l'opportunità di strutturare, modificare e gestire i cambiamenti sociali cui si va incontro. I cambiamenti così intesi sono generatori di apprendimenti avvenuti nel breve e lungo periodo, e tale cambiamento può essere anche mentale.

⁷ Obiettivi formativi da raggiungere o raggiunti.

⁸ Da intendersi come promozione delle capacità.

Quando si affronta infatti un cambiamento mentale esso produce una variazione della rappresentazione di sé, dei soggetti, della propria comunità e del mondo, e quando ciò accade l'apprendimento prenderà connotati coscienziali, riflessivi e metacognitivi.

L'apprendimento permanente è quindi un processo che appartiene al singolo individuo ed è caratterizzato dall'obiettivo di favorire e ottenere la realizzazione in ambito personale, lavorativo, civico e sociale, secondo quanto riportato dal Ministero dell'Istruzione. Esso si fonda sull'assunto che, per rimanere strettamente connessi alla realtà che ci circonda, è necessario possedere tre risorse fondamentali:

- capacità di apprendimento
- conoscenze
- competenze

È come un processo di auto-educazione e auto-orientamento permanente.

La sua caratteristica principale è quella di essere una formazione extrascolastica in quanto avviene anche al di fuori dei contesti didattici standardizzati come asili nido, scuole materne, scuole primarie e secondarie e Università.

Esso non rappresenta per il bambino e per l'adulto un obbligo, ma un percorso del tutto volontario perché nessuno può imporci di implementare le nostre conoscenze e di rivoluzionare quella routine di gesti e concetti che abbiamo imparato.

Gli obiettivi che ci si pone con questo approccio metodologico è di poter avere individui indipendenti, autonomi e consapevoli della realtà che li circonda.

Dobbiamo infatti poter pensare alle leggi che vengono emanate in funzione della creazione di quelle condizioni che possono consentire l'esercizio di una effettiva libertà sostanziale degli individui, di una cittadinanza attiva anche sul terreno della formazione lifelong che, in questo senso, rinvia a diritti e a valori non negoziabili. Apprendere diventa non una necessità che trova spazio nel produrre o nel fare la sua finalità, quanto piuttosto come libertà realizzativa di un progetto di vita, di lavoro, sociale, responsabile e insieme libero.

Essere in grado di apprendere in ogni momento della vita può arricchire le vite delle persone e lasciare la curiosità tipica del bambino arricchendola e motivandola.

Ciò che esso permette è di far raggiungere al bambino diverse capacità quali lo spirito di iniziativa; il problem solving; le skills comunicative.

Il Lifelong Learning permea la vita delle persone di tutte le età attraversando tre momenti fondamentali:

1. l'apprendimento formale, che si snoda tra i banchi di scuola e la consegna del diploma, della laurea, e il conseguimento di qualifiche riconosciute anche da istituti tecnici.
2. l'apprendimento non formale: la concezione secondo cui si impara esclusivamente dai libri è ormai superata, quindi anche meeting, confronti ed esperienze sul campo sono il bagaglio che arricchisce conoscenze, abilità e competenze. Insieme ai corsi che non rilasciano certificazioni ufficiali, il lavoro è quindi parte del secondo momento che teniamo in considerazione, cioè l'apprendimento non formale. Per il bambino è rappresentato dal gioco, dalla relazione con i pari e dalla routine che segue.

3. l'apprendimento informale non prevede banchi, interrogazioni o verifiche, ma esperienze di vita quotidiana capaci di donare, anche inconsciamente, la capacità di affrontare le sfide che il futuro riserva.

La prospettiva del Lifelong afferma l'idea che i soggetti producano la loro biografia e interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, di scostamento e di ri-orientamento, rispetto ad un percorso di apprendimento che, fino a pochi decenni fa, era lineare e programmato.

Questa visione ci consegna una concezione del tempo di apprendimento non lineare, complesso, fluido, pieno di relazione e caratterizzato da un flusso continuo di esperienze generative di apprendimento, queste rappresentano la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale. Ciò che sostiene l'apprendimento è la trasformazione dei concetti di saperi di base, di capacità e di competenza strategica, che implica una dimensione dinamica e permanente dei processi formativi orientati alla promozione di apprendimento di secondo livello⁹.

La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse¹⁰ dell'individuo, attraverso un agire riflessivo capace di produrre significato.

La categoria dell'apprendere ad apprendere da sostanza alla tensione qualitativa e produttività dei soggetti ad esprimere, attraverso pratiche di pensiero riflessivo, la produzione simbolica, di costruzione di senso e di attribuzione dei significati.

L'educazione permanente diventa un processo a spirale che comprende la conoscenza/teoria, l'azione, l'apprendimento cambiamento, l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria e l'allargamento delle proprie capacità.

L'apprendimento permanente rappresenta la leva per favorire quei funzionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacità come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e crescita economica.

Oltre al riconoscimento dei diritti fondamentali della persona, nel macrosistema delle società complesse occidentali, le competenze e l'apprendimento si profilano come risorse - e diritti - ineludibili, per rispondere sia alle esigenze educative e formative richieste dai moderni sistemi comunitari, sia per orientare l'innovazione e il cambiamento negli stili di vita personali, professionali e lavorativi degli adulti.

Per progettare la propria progettazione esistenziale è indispensabile imparare a sviluppare, nelle diverse età della vita, *competenze strategiche e foundation skills*, ossia capacità conoscitive ed interpretative della realtà per poter esprimere responsabilmente *agency* ed *engagement*. Congiunto a strategie di coping, della riflessività e da un pensiero divergente proattivo che permetta di affrontare in modo dinamico e flessibile le ricorrenti istanze e i rischi del vivere moderno. La sfida dell'apprendimento permanente è di avere la possibilità di rileggere l'educazione attraverso nuove prospettive di ricerca, molteplici sguardi epistemologici e metodologie

⁹ Il deutero apprendimento è un concetto introdotto da Gregory Bateson nella sua analisi del comportamento umano ed animale, per descrivere il processo, contestuale a quello dell'imparare, attraverso cui si "impara ad imparare".

¹⁰ Biografica, metacognitiva, simbolica, emotiva, sociale.

che permettano di saper valutare i saperi esperienziali, l'educazione informale in età adulta, la formazione e i saperi dell'esperienza contemplando, per esempio, il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Bisogna quindi durante tutto l'arco della vita acquisire competenze plurime e *life skills*, attraverso approcci di conoscenza di tipo attivo, motivato e orientato dall'imparare ad imparare.

Tale processo si traduce quindi, nella possibilità di accedere ad una pluralità di chance e di stili esistenziali in modo permanente. Si sottolinea che *lifedeeep learning*, ossia i processi apprenditivi di tipo profondo, radicati nella storia e nella memoria di ciascuno di noi che costituisce un nodo - immerso in un sistema di segni, significati e simboli condivisi - di un'ampia e complessa rete socio-culturale. Le *life skills* sono state introdotte nel 1993 dal documento *Life Skills education in schools* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, esse rappresentano un efficace strumento per promuovere l'inclusione, l'empowerment e l'autorealizzazione delle persone. Questa indicazione è stata presa in esame anche dall'OMS e ne possiamo trovare cenno nel Libro Bianco (1996) di Edith Cresson e Padraig Flynn dove viene rimarcata l'esigenza di insegnare ad apprendere sempre. Nel 2007 l'Unione Europea presenta il piano d'azione in materia di educazione degli adulti: è sempre il momento di imparare che definisce la competenza come un insieme complesso di conoscenze, abilità, capacità e strategie. Inoltre prospetta otto competenze chiave: da coltivare lungo tutto l'arco della vita. Esse riguardano l'espressione di sé, le capacità personali nel saper tradurre e trasformare le idee in azioni efficaci ed inedite.

Svolgono quindi, un ruolo cruciale nel caratterizzare azioni e progetti di istruzione e formazione, pensati in rapporto con il territorio, rivolti allo sviluppo di approcci organizzativi più equi e sostenibili. La prossemicità rappresenta all'interno di essi, un'ulteriore e significativa competenza-chiave, proprio perché riguarda il saper comunicare sé stessi e il proprio essere nel mondo declinato in ciascuna persona, nelle forme del sapere, saper essere, saper fare, e saper imparare ad imparare. È intesa come competenza, o come *capability*¹¹ quando si incardina sul principio etico bertiniano "realizza te stesso realizzando l'altro da te", una modalità di relazione dialogica e paritaria fondata sul reciproco riconoscimento e la reciproca responsabilità.

Esso descrive una matrice di senso e un agire caratterizzato dall'impegno, dalla fiducia e da una generatività costruttivo-creativa che trova la sua piena espressione nelle molteplici forme di un "abitare etico". Declinare e tradurre la propria responsabilità in uno stile di vita orientato alla prossemicità vuol dire attribuire un senso e significato ad ogni azione, in ogni contesto, e momento dell'esistenza, in funzione di una progettazione esistenziale Lifelong. La prossemicità contribuisce a un'etica della comprensione che svolge un ruolo cardine nel promuovere un'educazione permanente concepita come risorsa indispensabile per l'empowerment individuale e sociale.

¹¹ Approccio di A. Sen

CAPITOLO 2: UNA NUOVA ROTTA, IL SISTEMA INTEGRATO 0-6

“Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e d'istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (Legge 107/2015, art.1).

Il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni ha la finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, sociali e culturali.

Per realizzare tali obiettivi il Sistema Integrato, istituito dal Decreto legislativo del 13 aprile del 2017 n.65, propone una visione unitaria per un percorso educativo storicamente distinto in due segmenti:

- lo 0-3, che comprende i servizi educativi;
- il 3-6, che corrisponde alle scuole dell'infanzia.

La Legge 107/2015, e il successivo D.lgs. 65/2017 che istituisce il Sistema Integrato 0-6 ha un valore culturale, rispetto alle prospettive che apre, poiché sancisce la centralità del bambino e delle famiglie. La necessità delle Linee Guida 0-6 è riconosciuta in maniera unitaria così come l'auspicio che le riflessioni da cui derivano vengano ancorate poi alle pratiche.

Il primo tema pedagogico da considerarsi la causa che lega il servizio nido con la scuola dell'infanzia è la *continuità educativa*. La discussione su tale argomento si fonda negli studi socioculturali e interazionisti promossi sia in ambito psicologico che pedagogico durante gli anni '70 e '80 del secolo scorso. Con essi si rafforza l'idea che i bambini siano soggetti attivi dei propri processi di apprendimento sin dalla nascita e che questi siano fortemente influenzati dalle relazioni tra pari e con gli adulti di riferimento, così anche come dal rapporto con l'ambiente che li circonda (Bruner 1976; Bronfenbrenner 1986; Gardner 1987; Vygotskij 2006).

In Italia già alla fine degli anni '80 del secolo scorso si mette in evidenza come si siano mal interpretate le ricerche in ambito psicologico, andando alla ricerca di tappe evolutive del bambino che fossero scandite in fasi che giustificassero le scelte politico-educative dettate da fattori socio-culturali.

Il concetto di continuità deve fare riferimento ad un'idea politico pedagogica di un percorso organico, all'interno del quale si deve inserire progressivamente contenuti ed esperienze. La continuità educativa è intesa come la necessità di “fornire al piccolo un filo conduttore coerente, la sensazione di un cambiamento graduale

in cui le acquisizioni e le esperienze precedenti vengono riconosciute e valorizzate e costituiscono la base in cui si innestano le proposte nuove” (Mantovani 1986)¹².

Anche Bondioli (1986) afferma l'esigenza di dover tendere verso una continuità orizzontale che ricomponga un bambino che appare frazionato in contesti tra loro non comunicanti e chiusi, ricomponendo le immagini il sapere di chi, genitori e educatori, col bambino interagisce e lavora. Nella pratica il percorso risulta ancora oggi, come una “*linea spezzata*” (Bondioli 1986). Si determina così in modo chiaro e univoco l'esigenza di trovare delle strategie metodologiche e organizzative che minimizzino i danni provocati da questa discontinuità.

Allo stesso tempo Bertolini (1986) riconosce che continuità rappresenta uno dei punti qualificanti di un progetto educativo che deve dare a tutti i bambini il massimo di ciò di cui loro hanno bisogno per sviluppare le loro personalità, in relazione all'ambiente, la cultura in cui sono inseriti o in cui dovranno inserirsi in futuro.

La continuità è quindi da considerarsi come elemento che porta con sé il cambiamento, in cui le esperienze educative e di crescita si influenzano continuamente a vicenda all'interno di un processo complesso e dinamico e anche culturale come affermava Dewey (2014).

Dal punto di vista educativo questo concetto ~~lo~~ si deve tradurre in un percorso pratico che faccia riferimento alle esperienze passate dei bambini avendo in mente i percorsi futuri che potrebbero percorrere. Esso non deve caratterizzarsi come un progetto legato ai momenti di passaggio di un percorso spezzato, ma come una cornice che determini il senso stesso del processo educativo inteso come percorso. La continuità, come dice Dewey (2014), ci permette di distinguere un'esperienza educativa da una che non lo è. La continuità educativa si propone, quindi, come centrale nel discorso pedagogico degli ultimi cinquanta anni.

“Con il sistema educativo integrato 0-6 la continuità torna al centro del dibattito pedagogico e nelle scelte progettuali e politiche dei responsabili, facendoci assistere a un nuovo interesse verso i bambini e le loro tante infanzie” (Zaninelli 2021)¹³. I cambiamenti normativi che ha affrontato la scuola dell'infanzia, segnano la cornice concettuale all'interno della quale far nascere e strutturare il sistema integrato 0-6.

Durante gli anni '90, grazie ai contributi degli studi psicologici sul ciclo della vita e sulla formazione continua, e soprattutto grazie alle riflessioni e ricerche in ambito pedagogico e didattico, il concetto di continuità entra a far parte delle proposte normative italiane. Il nuovo percorso normativo che ha interessato il primo ciclo di istruzione è presente all'interno di: Riforme della scuola elementare (L. 5 giugno 1990, n. 148); Orientamenti della scuola materna statale (DM. 3 giugno 1991, n. 139); il D.M. 16 novembre 1992 che si occupa di definire la continuità tra elementari, medie e materna; la legge del 94 che istituiva gli Istituti comprensivi nelle aree montane.

¹² Mantovani (1986).

¹³ Zaninelli, F.L. (2010).

Nella normativa nazionale vigente in quegli anni, la continuità educativa era intesa in relazione al percorso che lega la scuola dell'infanzia ai cicli scolastici successivi piuttosto che riferita al segmento 0-6. Il fatto che si riconoscesse solo il percorso 3-6 ha portato ad avere una carenza di servizi che si occupassero anche del segmento 0-3 sia a livello di diffusione territoriale che di gestione economico/ organizzativa (enti locali e privato-sociale da una parte e lo stato dall'altra). È fondamentale considerare come causa anche il fatto che i progetti pedagogici dei singoli enti erano slegati dalle Indicazioni Nazionali, e dai Programmi. La mancanza di orientamenti ufficiali e la necessità di riformulare la legge italiana istitutiva 1044/1971 a favore di linee educative nazionali per il nido veniva denunciata da molti studiosi già negli anni '90. Gli addetti sottolineavano infatti che, di fronte ad un interesse pedagogico e normativo sempre più crescente e rilevante rispetto al concetto di continuità educativa, nella pratica non venisse realizzato tutto ciò, data la mancanza di un progetto pedagogico-educativo che fosse in grado di guidare una "riforma più radicale coinvolgente per tutta la scuola dell'infanzia, cioè l'educazione dei bambini da zero a sei anni". Negli orientamenti del '91 e nelle indicazioni del 2012 si ritrovano i passaggi istituzionali e culturali che hanno reso possibile l'arrivo ad una visione organica, che include il settore 0-3 all'interno del percorso educativo continuo. Gli orientamenti del '91 manifestano la valenza educativa della scuola dell'infanzia, sollevandola da una funzione prevalentemente assistenziale, e legando i contenuti pedagogici ai programmi degli altri livelli scolastici (Balduzzi 2021). La scuola dell'infanzia, infatti, si inserisce all'interno del percorso istituzionale di base, e si trova nella posizione di incidere culturalmente sul percorso generale. Ciò che guida gli Orientamenti è una visione del bambino la cui identità è costruita attraverso esperienze legate tra loro e al contesto in cui si realizzano. Il riferimento alla continuità educativa, sia verticale che orizzontale, è esplicito. All'interno degli Orientamenti infatti, si trovano riferimenti alle programmazioni dei cicli successivi e suggerimenti/indicazioni da seguire per la gestione dei rapporti con la famiglia e con il territorio. Fu all'interno di questo che si inserì prima di altri il concetto di competenza, focalizzando così l'attenzione più sul processo che sui risultati, in corrispondenza con l'idea di processo formativo come percorso sostenuto dalla continuità educativa. Il concetto di competenza, come afferma Fiorin (2017)¹⁴, "è qualcosa che si perfeziona nel tempo, per livelli progressivamente superiori, ma che è sempre, almeno potenzialmente, disponibile nei suoi livelli iniziali". Leggendo gli Orientamenti si può comprendere che il compito educativo deve riconoscere il livello di competenza attuale del bambino reale (osservato) e, intraprendere un percorso evolutivo. Gli orientamenti individuano il ruolo della scuola dell'infanzia in continuità e contiguità con tutte le esperienze dei bambini nei diversi contesti abitati, un'idea di sviluppo in linea con la prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner (1979).

Il concetto di continuità educativa viene tematizzato in maniera così esplicita all'interno degli Orientamenti del '91, sottolineando l'importanza del riconoscimento della complessità delle esperienze e delle influenze e relazioni tra contesti nel processo di sviluppo di ognuno. Vengono individuate strategie innovative, vengono immaginati elementi di collegamento e verifica tra livelli contigui, di confronto tra diversi operatori professionali, ma anche tra essi e le famiglie, all'interno di una visione organica che leghi scuole di un territorio

¹⁴ Fiorin I. (2017).

tra loro e con il territorio stesso. La continuità con il nido, non è esplicitata ma è lasciata ai singoli gruppi di lavoro, e non è approfondita nel potenziale di scambio e conoscenza reciproca tra i servizi e la scuola. Sarà con le Indicazioni del 2012 che si andrà incontro ad un percorso unitario, congiunto dai 3 ai 14 anni grazie alla nascita degli istituti comprensivi. All'interno di questo percorso vengono mantenute le caratteristiche dei diversi settori ma al contempo viene creata una norma rivolta a tutti i livelli coinvolti. Si parla di curriculum verticale all'interno del quale ogni scuola coinvolta deve programmare tenendo in considerazione il segmento precedente e successivo, liberando la scuola dell'infanzia dalla subalternità rispetto ai cicli successivi. Nelle Indicazioni viene riconosciuto il ruolo del nido come luogo educativo dove i bambini possono vivere esperienze importanti; non viene esplicitata però la continuità tra lo 0-3 e il 3-6. Questi luoghi nella maggior parte dei casi, condividono il luogo nello stesso edificio come ad esempio le sezioni primavera o i nidi integrati. Il curriculum così pensato deve individuare apprendimenti in progressione all'interno di un percorso, suddiviso in step di competenze attese, all'interno dei quali ogni bambino segna la sua personale posizione, dove ogni livello non rappresenta un punto definitivo ma una delle fasi dell'evoluzione. All'interno della norma viene fatto riferimento alle finalità della scuola che devono partire dal bambino reale, portatore di un originale percorso, e di come ogni strategia didattica debba tenere conto di tale singolarità: non un bambino da considerarsi generico, ma un bambino concreto posto al centro di un'attività educativa che sia in grado di fare esperienza come afferma Dewey (2017). Le indicazioni vogliono mettere al centro il bambino creando un progetto educativo dall'incontro con una persona concreta che si trova in una specifica situazione evolutiva. Il curriculum quindi diventa l'impalcatura su cui costruire un percorso che porta ad abilità ritenute fondamentali, attraverso dei passi personalizzati che rispettino le specificità di ciascuno senza lasciare indietro nessuno. La cura e l'educazione iniziarono a far parte anche del dibattito Europeo politico attorno alla metà degli anni 80, quando creano la Rete Europea per l'infanzia dell'Unità per le Pari Opportunità della commissione europea. Avevano come primo obiettivo quello di incentivare politiche di conciliazione familiare avente pari opportunità di genere, attraverso anche l'aumento dei servizi per l'infanzia. Fino al 2002 nel Consiglio Europeo gli obiettivi di qualità sono stati considerati troppo ambiziosi e non venivano sostenuti a livello normativo ed economico. Essi utilizzavano un approccio qualitativo che era legato all'espansione dei servizi educativi, infatti basavano il loro utilizzo come un aiuto e un incentivo per far tornare le madri, forza lavoro, all'interno delle fabbriche. Sarà nel momento in cui si decide di inserire delle politiche europee per l'infanzia che si inizia a sottolineare la centralità che possono avere dei percorsi educativi anche fin dalla prima età rispetto a dei meccanismi di inclusione sociale per le famiglie e di sviluppo sociale, cognitivo, emotivo per i bambini. Ciò ha portato alla creazione del Gruppo Tematico dell'Educazione e Cura dell'infanzia che ha portato alla creazione del Quality Framework che ha permesso a diversi stati di utilizzarlo come strumento per la promozione di riforma e come riferimento per l'elaborazione della normativa. All'interno del documento come indicatori di qualità abbiamo la centralità del bambino, dell'adulto competente all'interno di sistemi; si tratta di un approccio olistico che è capace di integrare educazione e cura, la partecipazione delle famiglie.

I dieci principi chiave nel testo dicono che la cornice di valori è da costruire su temi come:

- inclusione;
- partecipazione;
- solidarietà.

Questi aspetti fanno parte del dibattito legislativo e pedagogico italiano con la L.107/2015 e il Dlg. 65/2017. Facendo riferimento al curriculum verticale e integrato del sistema integrato 0-6 si prospetta che accompagni il bambino in un percorso formativo coerente e progressivo. Il Quality Framework individua la Continuità come indicatore della qualità dei servizi per la prima infanzia. Esso “richiama i principi della continuità evolutiva, assunta direttamente in sé quale garanzia di accesso e di inclusione, comprendendo implicitamente il principio della pluralità e dell’accoglienza di tutte le differenze a partire da quelle legate alle età dei bambini e delle bambine; per quanto riguarda la collaborazione con i genitori e le famiglie si richiamano azioni e tensioni che sono collocate nell’ottica di una continuità di intenti e di progettualità, di una continuità orizzontale, tra servizi e scuola, tra scuola e extrascuola, tra scuola e casa” (Zaninelli 2021¹⁵). Questi temi portano al definitivo riconoscimento del ruolo educativo e sociale fondamentale svolto dai servizi per la prima infanzia, liberandoli sia dalla visione tra il nido, servizio a domanda individuale; e scuola dell’infanzia, sollevando da una visione assistenzialistica che da quella che riconosce un ruolo solo in funzione propedeutica al percorso scolastico futuro. Queste visioni hanno caratterizzato in passato (e talvolta influenzano anche oggi) i modelli organizzativi e le pratiche educative in molti Paesi. Bisogna riconoscere che l’educazione nei suoi aspetti di formazione e cura ha un ruolo centrale nell’arco di tutta la vita. Ciò che in questi anni si è cercato di fare è di creare una cornice valoriale che possa porre al centro il bambino e i suoi diritti, come quello di accedere ai servizi educativi, che si ripercuote sul piano politico, pedagogico e organizzativo. Questo porta con sé una *intenzionalità educativa* che individua obiettivi sociali dei servizi educativi come l’inclusione di tutti e di ciascuno: la costruzione di un’identità non rigidamente connotata, la costruzione di una comunità educante all’interno e intorno ai servizi. La legge 107/2015 e il D.lgs. 65 del 2017 derivano dal dibattito teorico sul tema delle continuità e sulla specifica declinazione di curriculum verticale, essi si arricchiscono dalle esperienze documentate dalle sperimentazioni messe in atto dalla fine degli anni ’90 ad oggi e che trovano risposta nelle normative locali e nelle direttive europee. Nella norma, si dà valore al percorso ricorsivo sottolineando l’importanza di tenere assieme riflessioni e pratiche. L’idea che questa norma ha suscitato al mondo scientifico è stata quella di un’occasione per produrre un curriculum che emerge dall’analisi pedagogica, dai processi di ricerca, monitoraggio delle sperimentazioni e decisioni politiche. Deve essere riconosciuto il valore della norma e del percorso che l’ha prodotta, che definisce l’educazione di qualità un diritto prima di tutto dei bambini e poi delle famiglie e della comunità. Le norme, possono contribuire in modo decisivo rispetto alla reale vita dei servizi che vanno a regolare. Nella legge 107/2015 il principio della continuità educativa viene riconosciuto in quanto sancisce: “l’istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni”. Con la legge 107/2015, ma soprattutto con il D.lgs. 65/2017, la continuità educativa assume una nuova centralità riaprendo alcune questioni, come ad esempio la formazione comune di educatori e insegnanti e la

¹⁵ Zaninelli, F.L. (2021)

necessità di un coordinamento pedagogico quali elementi chiave per superare l'interpretazione della continuità come raccordo e arrivare realmente alla costituzione di un sistema integrato capace di esprimere una cultura dell'infanzia che possa influenzare i successivi cicli scolastici. Lo 0-6 si inserisce all'interno della visione dei cicli lunghi, che, mantenendo delle specificità al proprio interno, lavorano in maniera integrata per garantire percorsi personali e coerenti. Il D.lgs. 65/2017 riconosce la specificità dei servizi e della scuola sottolineando come, attraverso queste, vada promossa la continuità del percorso. Il lavoro della stesura delle Linee guida è ancorato alle Indicazioni nazionali del 2012, delle quali mantiene gli indirizzi pedagogici di base, e le normative e i documenti progettuali delle realtà locali dove è già stato creato un sistema integrato 0-6. Essa viene posta come un diritto del bambino dalla nascita mettendo in relazione i servizi per la prima infanzia, quindi non solo per il nido ma anche di servizi educativi del territorio e la scuola dell'infanzia che rappresenta la vera innovazione. Il D.lgs. 6/2017 rappresenta un punto di svolta e una direzione da intraprendere per sviluppare un welfare di comunità. La continuità educativa rappresenta un progetto sociale e culturale, politico e pedagogico. Esso delinea un progetto educativo e formativo che immagina percorsi formativi capaci di tenere insieme le diverse dimensioni di ogni bambino e il loro riconoscimento e valorizzazione di innovarsi.

“La storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia- pur essendosi sviluppata su binari paralleli per quanto riguarda la normativa nazionale - appare ricca di contaminazioni e di scambi all'interno di diverse realtà regionali” (D.lgs. 65/2017¹⁶, art.1, comma 1).

La continuità educativa ispira pratiche diverse tra loro che possono andare dal progetto di continuità che si sviluppa in un giorno, a quello che accompagnerà due gruppi di sezione nell'arco di tutto l'anno, dalla realizzazione di sezioni primavera, alla costruzione di un progetto pedagogico unitario tra il nido e la scuola di uno stesso plesso come potrebbe ispirare anche un'uscita in strutture della zona. Grazie alla presenza del coordinamento pedagogico, in realtà come quelle dei nidi e delle scuole comunali negli ultimi anni si è cercato di lavorare alla definizione di progetti pedagogici 0-6, che sono andati a costruire la base culturale comune di servizi e scuole dell'infanzia.

Già dagli Orientamenti del 91, si è visto come sia necessario porre al centro della programmazione delle realtà la continuità educativa, “utilizzando tutte le opportunità formative disponibili e, soprattutto, valorizzando i percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti e promuovendo le occasioni di collaborazione e prestando attenzione non solo al rapporto tra i gradi scolastici e ai momenti di passaggio, ma anche alla continuità interna a ciascuno di essi” (Balduzzi 2021; Becchi 1989¹⁷). Le Linee pedagogiche rappresentano una traduzione in indicazioni di una cultura pedagogica nata da un processo che è iniziato a metà del secolo scorso fino ad oggi, e che rappresenterà il futuro del sistema integrato. Il curriculum diventa centrale: deriva dalla visione, orienta le pratiche, produce riflessione nel dichiararsi, riportando ad una visione, una

¹⁶ D.lgs. 65- 2017

¹⁷ Balduzzi 2021; Becchi 1989.

interpretazione che non è mai da considerarsi chiusa. Questo termine, è utilizzato per indicare due aspetti diversi tra loro:

- corso di studi: impianto di discipline che vi sono al suo interno;
- le fasi di una disciplina.

Il curricolo va elaborato pensando alla specifica fase della vita, caratterizzata ad esempio dall'assenza del linguaggio, dall'esperienza, dall'apprendimento attraverso il corpo. È un curricolo da considerarsi processuale, un progetto che ha delle ipotesi che trovano nell'esperienza la sua realizzazione e nelle risposte dei bambini la ragione di continui aggiustamenti. Esso deve essere inteso anche in chiave di continuità che deve comportare una dinamica continua tra ciò che si fa e ciò che si pensa di fare. I concetti di curricolo e continuità non possono essere separati nel momento in cui si decide di mettere il bambino al centro del percorso di apprendimento. La capacità di vedere il bambino in modo organico, una visione coerente che lo accompagna durante il percorso, permette di arginare il rischio che il curricolo venga interpretato come una deriva disciplinare. La logica della continuità educativa si iscrive all'interno di una continuità esistenziale del singolo. Il curricolo 0-6 deve avere una sua specificità e rappresenta il primo gradino di un percorso che si può definire solo a partire dal suo inizio. Come viene descritto dalla normativa, il Servizio Integrato, si assume la responsabilità dell'avvio del percorso scolastico. Il D.lgs. 65/2017 definisce come obiettivo del S.I quello di promuovere la continuità, favorendo lo sviluppo di ciascun bambino. Nido e scuola dell'infanzia vengono intesi come luoghi dove può essere elaborata la cultura dell'infanzia in una dimensione che sia democratica e partecipativa ed è fondamentale quindi far emergere da qui il primo step per un curricolo che accompagni tutti nel percorso di sviluppo, educazione, istruzione e cittadinanza.

Quando, nel 2018 si è eliminata la legge 107/2015, si ha avuto l'esigenza di fissare il processo istitutivo del sistema integrato con il mondo dei servizi all'infanzia coinvolto dall'innovazione normativa. Per procedere adeguatamente con questa operazione sono state coinvolte diverse figure come insegnanti, educatori, coordinatori, dirigenti scolastici, perché considerati il requisito necessario per il successo pedagogico della riforma stessa. Ciò ha permesso l'esordio dell'iter normativo del sistema integrato, la cui espressione la troviamo nella Commissione nazionale per il sistema integrato, istituita dal D.lgs.65/2017, chiamata alla proposta delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e alla stesura degli Orientamenti educativi per i servizi educativi per l'infanzia. La Commissione, presieduta da Giancarlo Cerini, rende esplicita la volontà di recuperare le esperienze e le sperimentazioni già in atto per la definizione di una cornice di riferimento possibile sia per servizi che per le scuole. Questa ha lavorato attraverso una modalità partecipata durante la stesura delle Linee Guida, chiedendo collaborazioni esterne ed ha infine prodotto delle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato sotto forma di bozza da sottoporre ulteriormente a consultazione da parte del mondo dei servizi. Dalla prima stesura è stato avviato un confronto con: amministratori, coordinatori pedagogici, dirigenti scolastici, gestori dei servizi privati, educatori e insegnanti, famiglie, al fine di raccogliere i feedback di chi nei integrati o che sono da integrare. Il report pubblicato sul sito del ministero sull'analisi dei dati, ha visto come partecipazione soprattutto quello degli insegnanti di scuola dell'infanzia e degli educatori, in esso si

evince che: “la maggior parte dei partecipanti ritenga il documento utile alla riflessione, al miglioramento, alla formazione e lo veda come punto di partenza per la costruzione del sistema integrato il primo obiettivo dichiarato dalle linee pedagogiche è quello di riaprire il dibattito, il confronto, la riflessione e stimolare il miglioramento” (Miur, www.miur.gov.it¹⁸). Le linee pedagogiche sono state emanate recentemente e si sono inserite con il discorso alla base delle riflessioni e delle esperienze di ricerca. Non hanno l'obiettivo di sostituire le Indicazioni nazionali del 2012, né di anticipare gli orientamenti educativi nazionali per lo 0/3 che sono stati emanati poi, ma vogliono rappresentare una cornice di riferimento pedagogico e organizzativo per il sistema integrato attraverso un lavoro di sintesi tra buone pratiche, indicazioni teoriche e normative europee e nazionali, con l'obiettivo di fornire spunti di riflessione e piste di lavoro a chi opera al suo interno. Il testo delle linee pedagogiche si articola in sei parti, nelle prime due si ha l'obiettivo di inserire il resto del testo all'interno di un discorso ampio legato ai diritti dei bambini e alla visione ecologica delle relazioni dentro le quali trovano motivo di esistere i servizi per la prima infanzia considerati come un diritto del bambino e della famiglia visti sotto l'ottica di una chiave inclusiva e di costruzione di un percorso di cittadinanza che vuole coinvolgere ogni individuo dalla nascita in poi. Il rispetto dei diritti dei bambini come sanciti nella convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 è considerato come principio base che deve guidare qualsiasi scelta in campo formativo perché è necessario che questo principio venga tradotto in scelta legislativa e amministrativa, incoerenti organizzative, educative e di cura che offrono una concreta garanzia del loro proseguimento. Questo tipo di percorso è riconosciuto all'interno delle recenti indicazioni europee e nazionali che hanno sviluppato e declinato i diritti dell'infanzia, in particolare i diritti all'educazione e la cura fin dalla nascita anche grazie alle esperienze e prassi educative maturate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia con la partecipazione attiva di educatori, insegnanti e ricercatori. Iniziano ad avere un posto sempre più centrale le politiche rivolte all'infanzia, da realizzare soprattutto all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia considerate come la strada maestra per creare comunità solidali, giuste ed eque, attente all'educazione, impegnate a promuovere il dialogo e la coesione sociale.

I servizi del sistema integrato 0-6 vengono richiamati ad una dimensione sociale attraverso il loro contributo in quanto all'affermazione di una rinnovata idea di infanzia e dei suoi diritti si può realizzare un'importante funzione di coesione e inclusione sociale, la società è quindi chiamata a occuparsi del bambino in quanto portatore di diritti da tutelare, ed è attraverso ciò che si possono raggiungere alcuni degli obiettivi prefissati per la comunità. È necessario tener conto che la crescita di un bambino non è solo una questione privata e della famiglia ma è un impegno che intreccia la responsabilità familiare e quella di tutta la comunità ciò fa riferimento ad una visione ecologica dello sviluppo umano, che ritroviamo in Bronfenbrenner (1979). Se il sistema di relazione che si crea tra il singolo e la comunità è qualitativamente alto, esso contribuisce a determinare una doppia trasmissione per cui il benessere del bambino contribuisce al benessere della collettività e viceversa. Il riferimento esplicito alla visione ecologica di Bronfenbrenner (1979) inserisce alcuni concetti che vengono richiamati all'interno del testo delle linee guida influenzando anche l'articolazione: la

¹⁸ Miur

visione olistica del bambino con conseguenze rispetto ai temi di relazione e cura, apprendimenti e competenze; il ruolo centrale delle transizioni, come elemento di raccordo tra il singolo i contesti da lui abitati; la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa considerati come elementi imprescindibile per il raggiungimento degli obiettivi inclusivi. Quando si afferma che i bambini sono immersi fin dalla nascita nei sistemi simbolico culturali viene riconosciuta una matrice socio costruttivista (Vygotskij 1974; Bruner 1984) con una particolare attenzione alla cultura che influisce sui processi di sviluppo e apprendimento e che viene interpretata e trasformata attraverso diversi linguaggi di cui sono biologicamente dotati e che fanno riferimento agli ambiti dell'esperienza umana (Gardner 1993). L'idea di educazione olistica che orienta la stesura delle linee pedagogiche è stata promossa dalle indicazioni europee ed integra gli elementi della tradizione pedagogica con le riflessioni filosofiche e antropologiche orientali e occidentali, definendo il soggetto come un'unità integra fisica e psichica, cognitiva, emotiva, individuale e sociale e colloca il suo sviluppo e apprendimento all'interno dell'esperienza dando al bambino centralità alle sue capacità di iniziative e all'espressione e alla sua unicità come essere umano. Il concetto di competenze, inteso come conoscenze e capacità, presuppone che l'attenzione passi dall'oggetto di apprendimento al soggetto che sta aprendo e alla capacità di attribuire un significato ai contesti, soggetti e oggetti che li abitano coinvolgendo anche la sensazione, la percezione di benessere e il riconoscimento sociale. I bambini non sono intesi come individui isolati ma situati in un mondo sociale in relazione con altri soggetti e con altri contesti e qualsiasi cambiamento nell'ambiente comporta un cambiamento sul percorso di sviluppo del bambino come afferma l'idea ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner (1979). I bambini possono essere ostacolati nella capacità di pensare in modo chiaro e agire con competenza quando sono insicuri o vulnerabili. Inoltre, il loro sviluppo può rallentare o addirittura fermarsi se questa condizione continua nel tempo. Il potenziale di sviluppo di un contesto aumenta all'aumentare delle connessioni tra i diversi aspetti del meso sistema e il benessere può dipendere dalla possibilità di transitare tra essi in maniera fluida, attraverso esperienze caratterizzate dal cambiamento ma non dalla rottura. È quindi necessario interrogarsi su quali elementi possono favorire il benessere l'apprendimento e lo sviluppo del bambino soprattutto per quei bambini che si trovano in una condizione di vulnerabilità. È importante riconoscere che le relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti che abitano i contesti e le situazioni attraversate dei bambini nel loro percorso di sviluppo sono centrali per lo sviluppo del bambino stesso. Grazie al ruolo degli educatori e delle famiglie il bambino riceve un sostegno in questo percorso. Questi devono essere chiamati a partecipare al loro contesto scolastico dove, indipendentemente dalle capacità e esperienze di ogni singolo individuo, le differenze vengono accolte poiché sono immagine della variazione naturale.

Le riflessioni nate a fine Ottocento con le nuove pedagogie, ma forse anche prima con Rousseau , si sono intrecciate con il tema dei diritti a partire da Pestalozzi (1746-1852) a Freire (1921-1997), passando da Korzack (1878-1942), i quali hanno teorizzato il ruolo attivo del bambino rispetto all'apprendimento: il bambino, mosso dalla motivazione e guidato dalle competenze, costruisce le sue conoscenze attraverso l'esperienza e il sostegno degli altri, arrivando ad oggi a definire la partecipazione del bambino come un diritto e lo sviluppo della disponibilità dell'apprendimento come obiettivo dei percorsi di insegnamento rivolti alla prima infanzia. Fare

riferimento alle disponibilità di apprendimento significa riconoscere la visione olistica del processo di apprendimento. Come affermano le linee pedagogiche, i servizi educativi e le scuole sono delle comunità nelle quali ciascun membro, sia adulto che bambino, porta la propria essenza originale e individuale, e al contempo, accetta le regole che promuovono il benessere di tutti, declinando la democrazia e i suoi valori nei processi di apprendimento dei bambini, improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista e nella professionalità degli educatori e insegnanti, che trova piena realizzazione nell'ascolto proattivo con i bambini, con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento. I servizi del sistema integrato 0-6 è quindi chiamato a sostenere attraverso lo sviluppo delle competenze di chi è sostenuto, passando da un modello didattico istruttivo al modello co-evolutivo di Laura Fruggeri (2014) che pone attenzione ai processi di significazione e al valore che il percorso assume nelle vite dei soggetti coinvolti, creando degli interventi che costruiscono competenze e identità positive piuttosto che alla risoluzione di un problema o al raggiungimento di un obiettivo, arricchendo le competenze tecniche e professionali degli educatori e degli insegnanti con competenze di tipo relazionali. Esso deve essere costituito da contesti accoglienti per le famiglie, poiché grazie a questo si potrà costruire una base comune di convivenza per il gruppo dei bambini e degli adulti. Il percorso 0-6 se ben strutturato, può favorire la costruzione della futura cittadinanza attiva, perché in questo ambiente si chiede di imparare a rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare i propri desideri, attese, opinioni, punti di vista, a superare le barriere del pregiudizio per assumere uno sguardo più largo. Riconoscere il potenziale democratico dei servizi per la prima infanzia non ne determina automaticamente la realizzazione, ma un'opportunità che necessita di scelte politiche a vari livelli e ciò che aiuta a veicolare queste scelte può essere ad esempio l'idea del bambino e il posizionamento dell'adulto coinvolto nelle relazioni con il bambino. Le linee pedagogiche dedicano un intero capitolo agli aspetti professionali operativi necessari perché si possa mettere il bambino al centro della vita dei servizi educativi 0-6. Viene così ribadito e tradotto in chiave operativa quanto dichiarato nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989, nella quale si afferma che “l'educazione dalla nascita ai sei anni si rivolge all'integrità di ogni bambino, costituita dal suo essere persona umana, dalle relazioni che vive, dalle sue potenzialità, dalle peculiarità del suo sviluppo e dei suoi bisogni e diritti. Ogni bambino è unico e irripetibile e deve essere rispettato in quanto persona e in virtù della sua unicità”. Vengono poi considerate alcuni tratti che accomunano i bambini in questa fascia d'età per impostare percorsi educativi in una prospettiva di unità di età e di continuità:

- “I bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l'azione; la corporeità e la sensorialità sono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza”;

- “Il loro modo di vedere e rapportarsi al mondo è fortemente colorato dai vissuti emotivi e da tensioni che si avviano a padroneggiare”;

- “I bambini hanno un forte interesse per gli altri bambini e sono in grado, anche

precocemente, di instaurare con loro rapporti affettivi, cooperativi e di scambio che costituiscono una leva importante per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti”

(Miur, 2021, pag. 17¹⁹).

Viene Sottolineata la visione olistica del bambino e indicato che i bambini sono attori competenti della propria crescita, co-costruttori di significati e che pertanto va preso in considerazione il loro punto di vista e vanno coinvolti nei processi decisionali che li riguardano. Le linee pedagogiche fanno riferimento alle raccomandazioni dell'Unione Europea individuando come caratteristiche del curriculum 0-6 quelle di:

- “I bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l’azione; la corporeità e la sensorialità sono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza”;

- “Il loro modo di vedere e rapportarsi al mondo è fortemente colorato dai vissuti emotivi e da tensioni che si avviano a padroneggiare”;

- “I bambini hanno un forte interesse per gli altri bambini e sono in grado, anche precocemente, di instaurare con loro rapporti affettivi, cooperativi e di scambio che costituiscono una leva importante per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti”

(Miur, 2021²⁰, pag. 17).

Ci si riferisce dunque al concetto di campi di esperienza, che hanno il compito di orientare i percorsi attraverso diversi linguaggi e aspetti dell'individuo. È importante che gli educatori abbiano in mente le direzioni di sviluppo da proseguire durante il percorso, nella consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario e neanche lineare ma in un continuum in cui una conquista genera nuove situazioni di apprendimento in una dinamica costruttiva e ricorsiva. I campi di esperienza vanno considerati come i diversi aspetti dell'intelligenza umana e i sistemi simbolico culturali con cui entrano in contatto dalla quale si può promuovere e sviluppare:

- “lo star bene con il proprio corpo inteso come unità integrata e strumento per entrare in contatto con l’altro da sé;

- la capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri;

- l’abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso l’utilizzo

¹⁹ Miur, 2021

²⁰ Miur, 2021

di linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, artistici, musicali...;

- la capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte;

- l'acquisizione di competenze sociali e relazionali come negoziare tenendo conto del punto di vista altrui, collaborare nell'esecuzione di un compito, condividere, allacciare relazioni amicali, ricomporre piccoli conflitti, proporre idee e soluzioni ecc. I sistemi simbolico-culturali vanno considerati come quadri culturali a disposizione degli educatori/insegnanti, per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini" (Miur, 2021, pag.22)²¹.

Sarà nell'organizzazione dell'ambiente e della giornata educativa che si rende esplicita la scelta che il gruppo di lavoro degli educatori condivide ed è per questo che deve essere guidato da criteri di trasparenza e leggibilità in modo che i bambini che abitano vivono quegli spazi, i e vengano scanditi dagli spazi i tempi all'interno della giornata che li accoglie in modo chiaro e dove vengono riconosciuti e valorizzati.

²¹ Miur, 2021

CAPITOLO 3: L'INTERVISTA

All'interno di questo capitolo ho voluto inserire la trascrizione dell'intervista della Coordinatrice pedagogica della Scuola dell'Infanzia San Pio X- Asilo Nido Integrato di Bojon presso la quale ho svolto nei mesi da febbraio a maggio il mio tirocinio.

L'intervista è avvenuta all'interno della scuola, era un'intervista strutturata, perché durante il mio primo mese di tirocinio ho raccolto i dati necessari per poter formulare le domande che più tenevo pertinenti e necessarie per comprendere il loro approccio ad un progetto di continuità legato al segmento 0-6. L'intervista non è stata registrata per rispettare il volere dell'educatrice, che però ha poi voluto "rispondere" a queste domande anche in modo cartaceo e non solo raccontandomi e rispondendo a voce.

Io: Quando, come e soprattutto grazie a chi l'asilo ha iniziato ad usare un concetto di educazione permanente con un continuum tra le diverse età?

B: Il progetto continuità ha preso una sua precisa connotazione all'interno del nostro Istituto 13 anni fa, grazie ad un totale rinnovamento progettuale del nostro curriculum a livello educativo- didattico per rispondere appieno ai bisogni di bambini e delle bambine sia di nido che di infanzia che frequentava la nostra scuola. Parallelamente abbiamo iniziato una serie di corsi di aggiornamento e formazione per tutte le insegnanti per avere un assunto teorico che fosse condiviso da cui partire, in modo che strategie, modalità operative e la scansione della giornata non calassero dall'alto ma che ci fosse una consapevolezza e una condivisione del fare educativo da parte di tutto il team.

Questo, devo dire, che è stato possibile grazie allo sforzo e all'impegno di tutto il personale, a Maria Teresa Callegaro che è un insegnante di scuola dell'infanzia e formatrice in psicologia dell'apprendimento della matematica, che ha iniziato a riservare del tempo al nostro istituto e al legale rappresentante di allora che era Don Massimo Draghi. Ovviamente abbiamo iniziato da subito a dedicare diversi incontri alla Comunità educativa, perché nella nostra programmazione davamo già da allora molta importanza a questo alfabeto. Certamente si è molto facilitati nell'organizzazione della continuità verticale in quanto i due segmenti scolastici sono nella stessa struttura.

Io: Come vi tenete aggiornate sulle attività e le varie teorie che parlano di questo approccio?

B: Abbiamo un aggiornamento in itinere e anche un costante auto-monitoraggio. La stessa Federazione a cui facciamo riferimento (FISM) come Istituto Cattolico ci aggiorna per quanto riguarda la tematica 0/6.

Io: Quali sono le leggi che conosci in merito a ciò?

B: Vari documenti nel tempo hanno confermato la rilevanza del tema della continuità educativa. Ora, le Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0/6 del 2021 e gli Orientamenti Nazionali per i sistemi educativi per l'infanzia del 2022 lo ritengono strategico anche per un dialogo professionale tra educatori, docenti e famiglie, nel centrare le azioni e gli interventi educativi orientati alla cura e all'educazione, un ponte su cui costruire le basi della progettualità della scuola.

Io: Cosa ritenete sia il progetto continuità? E com'è il vostro?

B: Il progetto continuità rappresenta un sistema organico di strategie educative che mira a garantire opportunità ludiche e pedagogiche al bambino, sin dalla prima infanzia, in un'ottica condivisa con gli altri gradi scolastici. Il nostro progetto mira a favorire il passaggio scolastico da un segmento all'altro, in maniera armoniosa e progressiva, condividendo spazi e attività, usufruendo della contiguità spaziale e del medesimo impianto didattico.

Prendo in prestito alcune frasi di Laura Donà, Dirigente tecnico MIUR: "la continuità non coincide con la stabilità e la ripetizione delle esperienze, ma con il cambiamento e l'arricchimento di situazioni: nuovi incontri, nuove attività e nuovi apprendimenti in un clima di partecipazione e di connessione. Si parla pertanto di passare dal paradigma del preparare bambine e bambini per la scuola a quello di preparare le scuole per bambini e bambine"

Io: Qual è il grado di partecipazione del genitore, come sono coinvolti?

B: Le famiglie sono informate sin dai primi mesi di frequenza del bambino del progetto psico-pedagogico del nido integrato, rispetto a modalità, tempi e svolgimento. Un'assemblea generale, iniziale, prevede infatti la presentazione dei progetti e la visione della documentazione prodotta negli anni precedenti attraverso foto, book, manufatti e riferimenti pedagogici. Ci sono poi altre occasioni di incontro e rendicontazione con i genitori e i loro rappresentanti sia formali che informali.

Io: Qual è il grado di partecipazione delle insegnanti che nel corso della sua applicazione avete riscontrato?

B: Le insegnanti coinvolte sono le educatrici del gruppo di bambini che passano dal nido integrato alla scuola dell'infanzia, e le insegnanti dell'infanzia con la coordinatrice del servizio. Prima di dare inizio al progetto si svolge un collegio docenti per programmare la sua effettiva realizzazione.

Io: Come credete di procedere nei prossimi anni per aumentare la continuità educativa?

B: Noi, già da tempo, dedichiamo alla continuità tra gli 8 e i 10 incontri, per cui al momento non pensiamo di aumentare la continuità, perché la scuola dell'infanzia deve curare anche la continuità con la scuola primaria.

Io: Questo progetto viene esteso anche all'infanzia come alla Scuola Primaria?

B: Il progetto continuità infanzia/primaria viene realizzato in collaborazione con le insegnanti della Scuola primaria e solitamente si svolge negli ultimi mesi dell'anno scolastico secondo un calendario stabilito in un collegio docenti insieme alle colleghe della primaria.

Io: Come vengono decise le giornate, materiali e le cose che verranno presentate e fatte ai bambini?

B: Giornate, materiali e attività vengono stabiliti in equipe secondo un principio di continuità: dal nido integrato alla scuola dell'infanzia si condividono esperienze tattili, motorie, sensoriali, grafiche e creative. Avendo presente al nido un modulo tattile fisso, realizzato sul modello di Munari, progettato dal prof Roberto Pittarello, e il forno per la cottura dell'argilla, abbiamo utilizzato queste modalità per stabilire i riferimenti e contenuti del progetto, variando poi alcune proposte di anno in anno o arricchendole.

Io: Viene stilato un progetto a inizio anno?

B: Certo, a inizio di ogni anno viene stilata una programmazione che contiene tutti i progetti, tra cui quello dedicato alla continuità.

Io: Il progetto, se fatto, viene poi ripensato, ri-organizzato in corso d'opera e sulla base di possibili situazioni che si riscontrano durante la sua realizzazione?

B: Certo, al termine di ogni incontro c'è una verifica per valutare i vari aspetti dell'attività svolta e se necessita si fanno i dovuti aggiustamenti per la volta successiva.

Io: Come vi valutereste in merito al vostro operato?

B: Crediamo che quanto proposto catturi e coinvolga altamente i bambini interessati dal progetto, e permetta loro di vivere serenamente questa esperienza, in un clima cooperativo. Pertanto valutiamo in maniera positiva il progetto e quanto portato avanti negli anni.

Anche le famiglie vedono molto positivamente questo progetto e sono contente perché dedichiamo tanto tempo.

Io: Secondo voi rispettate a pieno il concetto di educazione permanente?

B: Il concetto di educazione permanente viene rispettato a pieno, non solo perché quanto proposto è pienamente aderente alle normative e alle indicazioni pedagogiche più recenti, ma anche perché la formazione rispetto a ciò che si fa coi bambini viene condivisa e raccontata, fatta vivere anche ai genitori e alle famiglie in prima persona, offrendo loro la possibilità di partecipare a serate a tema.

CAPITOLO 4: CONFRONTIAMOCI CON LA REALTÀ EDUCATIVA DELLA CONTINUITÀ

Il quarto capitolo della tesi vuole poter dare riscontro con ciò che si trova scritto nei primi due capitoli e con ciò che ho riportato dell'intervista che è trascritta nel terzo capitolo.

Durante il mio percorso universitario, sapevo di dover fare il tirocinio presso un asilo nido, e nel momento in cui ho avuto l'occasione di scegliere il luogo dove andare, ho cercato una struttura che al suo interno avesse un progetto pedagogico che si collegasse al tema del Sistema Integrato 0-6, per poter vedere come avviene concretamente una progettazione di continuità e come essa venga applicata.

“L'apprendimento si fonda sulla naturale curiosità dei bambini nei confronti dell'ambiente circostante, da scoprire e da conoscere nelle sue tipicità e variazioni, regolarità e cambiamenti. Questo mondo comprende fenomeni fisici, oggetti materiali e le loro proprietà e relazioni, le altre persone, nelle loro diverse individualità e nelle loro relazioni reciproche, i diversi eventi sociali e i significati e simboli che si producono. In questo viaggio di scoperta i bambini mostrano un impegno cognitivo, emotivo e sociale che mobilita corpo e mente e si evidenzia nell'osservazione, nell'azione e nella riflessione, si accompagna a modalità espressive diverse, di piacere e gioia, disappunto e sconcerto, si esercita nell'esplorazione, nel gioco, nella interazione e nella comunicazione con gli altri. Il 'motore' dell'apprendimento sta nel bambino stesso, ma promuoverlo e sostenerlo è il grande compito che spetta all'adulto. Si tratta, innanzitutto, di riconoscere l'impegno dei bambini e di individuare l'oggetto del loro interesse anche quando, soprattutto nei primissimi anni, si esprime secondo modalità e forme a volte molto diverse da quelle dei bambini più grandi. Occorre anche accompagnare l'emozione che manifestano i bambini nel conoscere, accogliendone e comprendendone le diverse espressioni” (Miur, 2021, pag.19²²).

Ciò che favorisce l'apprendimento dei bambini dai 0 ai 6 anni non sono le scelte che compie l'educatore bensì ciò che queste scelte permettono di far vivere come esperienza al bambino. Come detto nei precedenti capitoli, è essenziale mettere il bambino al centro dell'azione dell'adulto, come è fondamentale il ruolo dell'adulto, che deve favorire, proteggere e amplificare la centralità di ciascuno e deve poter garantire la possibilità di sviluppare apprendimenti attraverso l'esperienza.

Lasciando spazio all'esperienza tra bambini, le quali sono esperienze sono prettamente ludiche, e interpretando il ruolo educativo attraverso l'osservazione, la riflessione di spazi e tempi, si ha la capacità di rilanciare all'interno di una relazione educativa intensa il potenziale formativo delle diverse esperienze. All'interno delle Linee Pedagogiche viene lasciato lo spazio per il gioco, il quale rappresenta una proposta concreta per poter realizzare la centralità del bambino nell'ottica educativa e lasciare spazio all'esperienza prima citata. Lo spazio

²² Miur, 2021

lasciato al gioco del bambino, rappresenta per lui il momento migliore per poter fare esperienza, e diventa discrezione del singolo educatore o insegnante.

Le Linee Guida dicono in modo inequivocabile che: “Giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un’immagine di sé positiva, di accedere all’intelligenza rappresentativa e simbolica, e quindi al mondo dei significati, di esplorare, conoscere il mondo fisico (limiti, potenzialità caratteristiche degli oggetti) e sociale (ruoli, regole, ecc.) costruendo un proprio sapere, di dare significato alle esperienze vissute. Il gioco promuove uno stato di benessere e la possibilità di essere pienamente in contatto con sé stessi, configurandosi come espressione della gioia di vivere, una sorta di “cura di sé”, che consente l’elaborazione dei propri vissuti; al tempo stesso si presenta come “voce” dei bambini, attraverso la quale essi hanno modo di esprimere ciò che li interessa, li incuriosisce, li preoccupa, ma anche il proprio punto di vista sul mondo” (23Miur, 2021, pagg. 19-20). Le Linee Pedagogiche ci dicono infatti che il gioco è lo strumento principale per realizzare il rispetto e la centralità di quel bambino olistico che ritroviamo nei concetti dei capitoli precedenti. È sempre coinvolto il ruolo attivo dell’educatore e dell’insegnante al quale sono date indicazioni su come riposizionare il gioco all’interno dei servizi. “Riconoscere la centralità del gioco, nei contesti 0-6, significa predisporre spazi adeguati e concedere tempi dilatati a quest’attività, arricchirla attraverso proposte di esperienze educative finalizzate ad espandere i contenuti e le trame (mediante letture, conversazioni, costruzione di materiali, allestimenti, visite, ecc.), partecipare al gioco dei bambini secondo una strategia delicata e interattiva, che consente non solo di arricchire i loro giochi, ma anche di ampliare le loro conoscenze” (Miur, 2021, pag. 20). L’educatore in questo caso deve mettersi nella posizione di osservatore, ma deve anche saper rilanciare gli interessi e le potenzialità formative che il bambino suggerisce e mostra durante il gioco, deve allo stesso tempo partecipare in maniera attiva e paritaria al gioco del bambino. Quest’ultimo aspetto richiama l’adulto alla centralità della relazione, dove attraverso il suo posizionamento egli può prendersi cura di tutti i bisogni dei bambini, anche quelli che nascono all’interno della sfera ludica. Va inoltre sottolineato che all’interno delle Linee Pedagogiche si prende posizione anche in merito al concetto, il valore che vi è nella cura del bambino, centrale per sviluppare veramente un Sistema Integrato. Questo tema è da sempre stato al centro del dibattito sulla possibilità e sulla validità dell’operazione di integrazione del settore 0-3 e 3-6. La scuola dell’infanzia si è sempre riconosciuta come primo tassello del sistema scolastico che ha ritenuto nel tempo di doversi distaccare dalla riflessione, e poi anche dalla messa in pratica, della cura pensando che questa fosse più adatta alle relazioni che si sviluppano nei legami presenti nel segmento 0-3. Si è quindi sempre avuta una distinzione su tale concetto, nonostante l’esperienza reale di vita all’interno delle scuole, la riflessione teorica e anche le indicazioni normative degli ultimi anni, avessero ribaltato il discorso sulla cura per il settore 3-6. Il fatto che l’introduzione del Sistema Integrato abbia saputo risvegliare questa disputa, dimostra che fosse necessario che il legislatore avesse una presa di posizione. Le Linee Pedagogiche ci dicono infatti che: “la relazione educativa è sempre accompagnata da un atteggiamento di cura”, non esiste apprendimento fuori dalla relazione e non esiste relazione senza la

²³ Miur, Linee guida 2021

cura. Nel rivolgersi al bambino da zero a sei anni, infatti, si sottolinea come “in questa fascia di età educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un’attenzione simultanea” per questa ragione la valenza formativa della relazione risiede nella cura “intesa come atteggiamento relazionale che comunica all’altro fiducia e valore (“tu per me sei importante”)” (Linee Guida²⁴). In esso, in linea con l’idea di bambino precedentemente esposta, la cura è sia rivolta alla sfera emotiva che identitaria del bambino, così come a quella del corpo, poiché “gli aspetti relativi al benessere del bambino, l’attenzione per il legame affettivo, il riguardo per l’esperienza corporea, che solitamente vengono etichettati come “cura”, sono aspetti fondamentali di ciò che viene chiamata educazione” (Miur²⁵). Da questo momento anche il concetto di corpo entra a far parte dei documenti ufficiali che permettono di rivolgersi a questioni concrete, a delle situazioni reali, prendendosi la responsabilità di dare delle indicazioni operative rispetto a cosa voglia dire prendersi cura del bambino “intero” all’interno dei servizi 0-6: “alla cura del corpo del bambino va attribuito un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie; l’intreccio tra cura e educazione permette pertanto di riconoscere pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all’interno dei servizi educativi e scolastici”. Evidenziando come proprio attraverso l’atteggiamento di cura sia possibile per l’adulto “dare voce al bambino permettendogli di esprimersi e di partecipare attivamente ai suoi percorsi di crescita” (Miur, 2021, pag.18). La centralità della cura e il suo legame esplicito con l’apprendimento e l’educazione, può divenire, come articolato dalle Linee Guida un primo punto di contatto, un punto di partenza per lo scambio e il confronto, nel rispetto di identità e competenze diverse, tra educatrici e insegnanti. È di fondamentale importanza che vi sia una visione e una progettazione condivisa tra coloro che operano quotidianamente all’interno delle strutture che accolgono bambini tra i 0 e i 6 anni e che garantiscano loro una connotazione educativa e si esprimano attraverso una rete di rapporti veri e cordiali. Il presupposto e il significato del progettare è che la crescita e gli apprendimenti dei bambini avvengano in un continuo processo di interazione, per cui le loro competenze si sviluppano attraverso relazioni sociali articolate e di scambio reciproco. La collaborazione tra professionisti dell’educazione, quindi, acquista un “ruolo decisivo” per la realizzazione dei percorsi di continuità dove “a livello del gruppo degli educatori o insegnanti, progettare in continuità significa costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con l’idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti”. La continuità secondo quanto scritto all’interno del Miur, non coincide con la stabilità e la ripetizione delle esperienze, ma con il cambiamento e l’arricchimento di situazioni: nuovi incontri, nuove attività, nuovi apprendimenti in un clima di partecipazione e di connessione. Per realizzarla è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengano da esperienze diverse ed il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento. L’incontro quindi implica dei momenti di formazione comune tra operatori dei due segmenti, per condividere un linguaggio e una visione comuni sui bambini, i contesti e gli apprendimenti. Lo scambio delle esperienze, della conoscenza reciproca, della formazione congiunta tra pari hanno una valenza centrale per la realizzazione o meno di un Sistema Integrato

²⁴ Linee Guida

²⁵ Miur, 2021

vero, che non sia presente solo ed esclusivamente sulla carta. Su tale aspetto è stato impostato questo mio terzo capitolo di ricerca-formazione attraverso prima le Linee Pedagogiche, poi il Sistema Integrato e poi attraverso il mio tirocinio. La responsabilità di cui si parla nel capitolo, non è intesa solo quella dei professionisti che operano all'interno dei servizi e delle scuole, ma anche e soprattutto di tutti quei soggetti che hanno il compito di fornire al sistema educativo 0-6 le "attenzioni continue, investimenti economici e culturali, scelte politiche, amministrative e pedagogiche" (Miur²⁶) chiamando anche in causa tutti i protagonisti dallo Stato, alle Regioni, agli Enti Locali, secondo il disegno proposto dal Dlg. 65/2017.

È cardinale nel testo che vengono resi espliciti oneri e compiti dei diversi soggetti che fino a questo momento avevano operato per libera iniziativa e in modo non uniforme sul territorio nazionale, all'interno dello scritto (Miur) vengono ribadite le indicazioni del decreto evidenziando come il mantenimento dell'equilibrio tra i diversi attori coinvolti può portare ad una concreta e diffusa realizzazione del Sistema Integrato. Vengono citati alcuni interventi strategici che sono necessari, all'interno dei quali intervengono tutti i livelli di governance come:

- il coordinamento pedagogico territoriale;
- la formazione in servizio di tutto il personale;
- l'estensione di Poli per l'infanzia;
- la formazione in servizio di tutto il personale;
- consolidamento delle sezioni primavera.

Per poter fare ciò che si designa nel Sistema Integrato è necessario mantenere un'apertura mentale estrema per ripensare e rifondare l'educazione per l'infanzia e il curriculum. È centrale il ruolo che ha la ricerca sull'infanzia, in quanto deve cercare di aggirare il rischio di restare ancorata a visioni astratte e generiche (il bambino al centro, la visione olistica) ancorando questi temi e declinando nel dettaglio sia sul piano del curriculum per i bambini da zero a sei sia sul versante ancor più specifico del ruolo dell'adulto rispetto lo sviluppo dei bambini. Quando si parla di curriculum zero sei si ha la necessità anche di ancorare le teorie alle prassi, e quindi di far muovere la ricerca-formazione. Per verificare ciò che si trova all'interno dei testi del Miur e nelle Linee Pedagogiche, ho somministrato un'intervista, alla coordinatrice pedagogica della struttura Scuola dell'infanzia San Pio x - Asilo Nido Arcobaleno, presso la quale ho svolto il tirocinio. Facendo un passo indietro con la storia, Nidi e scuole dell'infanzia nel nostro Paese, hanno da sempre consolidato nel tempo una loro specifica identità educativa. Sono istituzioni che nascono nell'alveo di una cultura assistenziale e conciliativa: la scuola dell'infanzia sorge fin dall'ottocento nel modo privato, assunta con la legge 444 del 1968, il nido infanzia viene ottenuto dell'associazionismo laico, cattolico e sindacale come servizio assistenziale pubblico e comunale con la legge 1044/1971, inserendosi poi nel sistema educativo con la legge 107/2015. Queste due storie hanno un vissuto parallelo e grazie al decreto legislativo 65/2017 si incontrano, diventano un potenziale reciproco attraverso la condivisione di principi, valori e pratiche. I servizi che

²⁶ Miur, 2021

accolgono i bambini sotto i tre anni sono denominati servizi educativi per l'infanzia. Esistono numerose tipologie di servizi per l'infanzia che, nel quadro di un'ampia diversificazione organizzativa e di funzionamento, offrono differenti modalità di esperienze ai bambini e intendono rispondere anche a esigenze dei genitori diverse sul piano organizzativo o per sensibilità culturali. La precisa definizione delle tipologie di servizi e delle loro caratteristiche organizzative e funzionali costituisce un essenziale strumento contro la diffusione di servizi di mera "custodia". Il decreto legislativo 65/2017 distingue due categorie principali di servizio educativo per l'infanzia. La prima categoria comprende il nido (o micronido), che accoglie bambini dai 3 ai 36 mesi di età, e la sezione primavera per bambini tra i 24 e i 36 mesi. Nidi e sezioni primavera vogliono garantire ai bambini un'esperienza di vita quotidiana improntata al benessere fisico e psicologico, ricca di occasioni di socialità e apprendimento, calibrata in relazione alle diverse età, in continuità con il successivo percorso scolastico. Offrono ai genitori un importante sostegno e anche la possibilità di confrontarsi tra di loro e con professionisti dell'educazione. Le sezioni primavera possono offrire una risposta pertinente alle esigenze di affidamento extradomestico dei bambini nel terzo anno di vita e mirano a contrastare il fenomeno improprio dell'ingresso anticipato nella scuola dell'infanzia. La seconda categoria raccoglie i servizi integrativi che, con diverse formule organizzative e progettuali, arricchiscono l'offerta educativa sui territori:

- gli spazi gioco, che integrano la cura e l'educazione realizzate all'interno delle famiglie offrendo ai bambini nel secondo e terzo anno di vita occasioni di socialità con altri bambini, gioco e apprendimento per un tempo più ridotto nella giornata e nella settimana;
- i centri per bambini e famiglie, che accolgono bambini dai primissimi mesi di vita insieme ad un familiare, per proporre ai bambini momenti di socialità e apprendimento e agli adulti che li accompagnano possibilità di incontro e confronto sui temi dell'educazione e della genitorialità;
- i servizi educativi in contesto domiciliare, comunque denominati (nidi in famiglia, nidi famiglia, Tagesmütter, tate...), nei quali uno o più educatori accolgono in modo continuativo un gruppo ridotto di bambini tra i 3 e i 36 mesi in un ambiente domestico adeguato per offrire esperienze di socialità e di apprendimento e ai genitori modalità di fruizione più flessibili.

I bambini tra i 3 e i 6 anni sono accolti nelle scuole dell'infanzia. Le scuole dell'infanzia invece propongono, a partire dai tre anni un'esperienza organizzata di "vita, relazione e apprendimento" che si svolge in continuità con i servizi educativi per l'infanzia e sollecita ulteriori processi di conoscenza dei bambini e di incontro con i diversi linguaggi, proiettandosi anche verso il successivo primo ciclo di istruzione. Il decreto 65/2017 considera obiettivi strategici sia l'estensione dei servizi educativi per l'infanzia sia la generalizzazione quantitativa e qualitativa della scuola dell'infanzia. La possibilità di avere un'espansione quantitativa dei servizi 0-6 è stata determinata negli anni non solo dalla presenza di strutture e titolarità comunale e statale, ma anche in alcuni casi dall'apertura di servizi riconducibili al protagonismo privato. Questo, ha rappresentato un valore aggiunto anche in termini di qualificazione dell'intera rete. Per quanto riguarda le scelte organizzative: il curriculum è un termine che viene usato soprattutto nelle scuole dell'infanzia ma che risulta inusuale e dibattuto

per i servizi 0-3, dove più frequente si usa come termine “progetto pedagogico”. L’idea di un curriculum unitario, d’altra parte, è una prospettiva che può favorire la costruzione della continuità 0-6, la comunicazione con i genitori, la valutazione e la rendicontazione della qualità del servizio. Spazi, arredi, materiali, tempi, organizzazione dei gruppi, attività, intenzionalità pedagogica sono elementi costitutivi del curriculum 0-6.

CONCLUSIONI

Quando ho iniziato a raccogliere i dati che riguardavano la Lifelong Learning, mi sono posta come domanda iniziale: “Ma a cosa serve iniziare fin dalla tenera età a far approcciare al bambino ad un modello educativo che gli permetta di sperimentare e di essere educato per tutta la vita?” Più raccoglievo i dati e più domande mi sono sorte.

È stato nel momento in cui ho toccato con mano ciò che gli studiosi scrivono e le norme regolamentano che ho compreso a pieno il motivo di educare per tutta la vita.

Educare non può ridursi ad un semplice: “no non lo fare”; “non si picchia”; “colora questo disegno”, ma deve essere un racconto guidato verso ciò che il bambino risconterà nella realtà.

Imparare per il bambino deve essere un faro di guida che gli permette di traghettare in un mare di esperienze che la vita gli pone di fronte, ed educare deve rappresentare per chi lo attua la sua migliore espressione di cura. All’interno di questo mio percorso ho avuto modo di poter vedere come semplici gesti di cura quotidiana, che vanno dal cambio pannolino, momento per altro molto delicato per il bambino che si affida alle cure di qualcuno che non è la mamma o il papà, il momento della pappa, o il momento di gioco possano rappresentare per lui esperienze che lo collegano ad altre esperienze che rivivrà poi in altre tappe evolutive e che affronterà nel suo percorso di istruzione. Il cambio pannolino evolverà nell’imparare ad auto-gestirsi andando al bagno da solo e imparando a compiere dei gesti in autonomia come lavarsi le mani, pulirsi se ci si è sporcati e il momento della pappa passa dall’essere esperienza libera dove il bambino prima si sporca ed esplora poi nelle fasi successive diventa una capacità che acquisisce arrivando a non sporcarsi e a non essere aiutato a compiere il gesto. Il momento del gioco invece, da interazione con gli altri, da imitazione diventa un gioco strutturato, dove il bambino pensa a cosa fa e comprende perché lo fa.

Attraverso il gioco soprattutto il bambino è in grado di apprendere dei compiti che diventano poi quando affronterà il percorso della Scuola dell’Infanzia, delle attività che gli vengono proposte dall’educatrice.

Ho affrontato poi come argomento cardine le norme che ci hanno portato a dare una continuità a questo concetto di educazione permanente, che non vuole significare studiare ed essere sottoposti a verifica per valutare ciò che si è o non si è in grado di fare, ma vuole dire compiere delle attività in un qualunque momento della vita che permetta di migliorare le conoscenze, capacità e competenze in una prospettiva che guardi tutto l’arco della vita.

Questo aspetto di educazione permanente l’ho poi voluto collegare al Sistema Integrato zero sei, che vuole essere una nuova cultura e ottica dell’educazione. Quest’ottica l’ho poi potuta riscontrare durante la mia esperienza di tirocinio che riassumo all’interno dell’intervista che ho riportato nel capitolo 3.

L’educatrice che racconta come hanno avuto modo di approcciare all’ottica di una continuità educativa infatti, mi ha dimostrato come ancora ci sia bisogno di lavorare su questo concetto e su come esso debba essere compreso e attuato.

Le Linee Guida Pedagogiche, il Dlgs. 65/2017 ci dicono che per continuità non si intende solo il progettare delle attività che vengono poi calibrate a seconda delle età, ma più di una visione d’insieme di tutto ciò che si propone al bambino e della modalità con la quale lo si fa che rappresenta continuità. L’educatrice infatti ci

dice che loro hanno deciso che per il progetto continuità tra Nido e Scuola dell'Infanzia utilizzano, perché presente in struttura, il forno dell'argilla e la parete attrezzata di Munari, ma ciò non significa attuare un progetto di continuità, quanto piuttosto proporre delle attività che risultano essere uguali per i materiali e gli strumenti che si utilizzano.

Avendo analizzato le leggi e le norme che regolamentano il Sistema Integrato zero sei, mi rendo conto che vi è la necessità che esse siano più specifiche, più dettagliate nella prospettiva della loro applicazione.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bibliografia:

Caldin, R., Costa, M., Gallerani, M., *Le competenze per l'apprendimento permanente*, in Simonetta Ulivieri, Liliana Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli Open Access, 2016, pp. 891-953.

Di Bari, M., *Proposta di un modello formativo di alternanza Università-Lavoro. Il tirocinio curriculare e la formazione di esperti di sviluppo organizzativo* (tesi di Dottorato), Università degli Studi di Bari A. Moro, 2016.

Mantovani, S., *Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna*, in Vincenzo Cesareo, Cesare Scurati (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, F. Angeli, Milano, 1986.

Secci, C., *Alle origini dell'educazione permanente in Italia: il maestro "inattuale" Mario Mencarelli*, in *Ricerche pedagogiche*, LIV, 214, 2020, pp. 105-120.

Zaninelli, F.L., *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carocci Editore, Roma, 2021.

Sitografia:

www.miur.gov.it

<https://www.unimarconi.it/download/attachments/decreto-legislativo-65-del-13-aprile-2017-sistema-integrato-di-educacion-e-di-istruzione-0-6.pdf> (D.lgs. 65- 2017, art. 1, comma 1).

Balduzzi 2021; Becchi 1989 Atti della Conferenza Cittadina dei Servizi, Continuità e raccordi tra servizi educativi per l'infanzia, 1/8 Aprile 1989. Milano.

<https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/amburgo1997.pdf> (Dichiarazione finale di Amburgo, 14 - 18 Luglio 1997).

IUL Research: open Journal of IUL UNIVERSITY

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html> (Orientamenti nazionali per l'infanzia, 23 Marzo 2022).

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (Indicazioni Nazionali 2012).

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html> (Linee Guida Pedagogiche per il sistema integrato Zerosei 2020).

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13:65!vig=2020-12-29> (Decreto Legislativo 65-2017).

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/> (Sistema Integrato 0-6).

(Data ultima consultazione siti: 15/06/2023)