



Progetto finanziato con i fondi del Piano di azione nazionale
per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione

I POLI ZEROSEI

Un percorso di formazione,
conoscenza e confronto

Progetto finanziato con i fondi del Piano di azione nazionale
per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione

Dipartimento Servizi educativi - Città di Torino

Carlotta Salerno, Assessora Istruzione, Edilizia scolastica, Giovani, Periferie e Rigenerazione urbana

Dirigente

Claudio Sciaraffa

Giuseppe Nota, già Dirigente Dipartimento Servizi educativi - Città di Torino

Enrico Bayma, già Dirigente Divisione educativa - Città di Torino

Coordinamento pedagogico e organizzativo

Claudio Sciaraffa, Dirigente Dipartimento Servizi educativi - Città di Torino

Daniela Ghidini, Marzia Poletti, Ufficio Qualità, Ricerca e Sviluppo - Città di Torino

Coordinamento scientifico

Iter - Laboratorio città sostenibile

Pier Giorgio Turi (Responsabile), Federica Castiglioni

Organizzazione e logistica

Poliedra Progetti Integrati S.p.A.

In collaborazione con



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Area infanzia e adolescenza

Aldo Fortunati

Direttore generale

Sabrina Breschi

Servizio formazione

Maurizio Parente

I POLI ZEROSEI

UN PERCORSO DI FORMAZIONE, CONOSCENZA E CONFRONTO

Hanno curato l'elaborazione dei dati e la stesura dei contributi per l'Istituto degli Innocenti:

Aldo Fortunati, Maurizio Parente, Arianna Pucci, Piera Petrachi, Giovanni Fumagalli

Hanno altresì collaborato:

Daniele Ara (Città di Bologna), Lucia Balduzzi (Università degli studi di Bologna), Enrico Bayma (Città di Torino), Samantha Bonucci (Comune di Perugia), Barbara Bruschi (Università degli studi di Torino), Vittorina Buttafuoco (Asl Città di Torino), Paola Cagliari (Reggio Children), Barbara Caprara (Liberà Università di Bolzano), Angela Cavallari (Fondazione per l'Architettura Torino - Atelier(s) Alfonso Femia), Fulvio Corno (Politecnico di Torino), Maria Giovanna Devias (Comune di Nuoro), Elisabetta Dodi (Comune di Milano) Margherita Francese (Confcooperative Piemonte Nord), Roberto Fraternali (Studio Fraternali Quattrocchio), Aldo Garbarini (Città di Torino), Francesca Gavazzoli (Cooperativa Proges), Stefano Geuna (Università degli studi di Torino), Daniela Ghidini (Città di Torino), Maurizio Lorenzatto (Città di Torino), Gabriele Lugaro (Ced - Centro per l'educazione al digitale), Claudia Mandrile (Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo), Marina Maselli (Comune di Forlì), Sara Mele (Regione Toscana), Elisabetta Milazzo (USR Piemonte), Silvia Minutolo (Studio Archisbang), Giovanna Mollace (Asl Città di Torino), Paola Nieddu (Comune di Nuoro), Giuseppe Nota (Città di Torino), Maria Antonietta Nunnari (Gruppo nazionale nidi e infanzia, Piemonte), Loredana Poli (ANCI Lombardia), Francesco Profumo (Fondazione Compagnia di San Paolo), Giuseppina Puglisi (Politecnico di Torino), Claudia Regio (Città di Torino), Cristina Renzoni (Politecnico di Milano), Alessia Rosa (Indire), Carlotta Salerno (Città di Torino), Guido Saracco (Politecnico di Torino), Anna Scavuzzo (Città di Milano), Claudio Sciaraffa (Città di Torino), Domenico Simeone (Conferenza nazionale di Scienze della formazione), Pier Giorgio Turi (Città di Torino), Elena Vigliocco (Politecnico di Torino), Francesca Linda Zaninelli (Università Milano Bicocca), Paola Zonca (Università degli studi di Torino).

2023, Istituto degli Innocenti, Firenze

Il presente documento è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività previste dalla collaborazione con il Comune di Torino.

La documentazione utilizzata per questo report è presente sul sito istituzionale del Comune di Torino.

La riproduzione è libera con qualsiasi mezzo di diffusione, salvo citare la fonte e l'autore.

SOMMARIO

PREMESSA	4
1° <i>WORKSHOP</i> I POLI ZEROSI: TRA SISTEMA INTEGRATO, INNOVAZIONE E RELAZIONI CON IL TERRITORIO	4
2° <i>WORKSHOP</i> I POLI ZEROSI: PEDAGOGIA, ARCHITETTURA E CITTÀ	14
3° <i>WORKSHOP</i> I POLI ZEROSI: IL DIGITALE E GLI AMBIENTI INNOVATIVI DI APPRENDIMENTO	23
4° <i>WORKSHOP</i> I POLI ZEROSI: BENESSERE, SICUREZZA, RISCHIO.....	32
FORUM NAZIONALE POLI ZEROSI.....	42

PREMESSA

Il Dipartimento Servizi educativi della Città di Torino ha promosso un percorso formativo per approfondire le sfide, le questioni aperte e le opportunità che il tema dei poli zerosei oggi propone a livello nazionale. Sono stati progettati e realizzati quattro workshop di formazione rivolti a tutte le figure professionali coinvolte nei servizi educativi per l'infanzia del sistema integrato zerosei di Torino che hanno poi condotto al Forum nazionale poli zerosei.

I workshop si sono articolati intorno alle seguenti tematiche:

- poli zerosei: tra sistema integrato, innovazione e relazioni con il territorio;
- poli zerosei: pedagogia, architettura e città;
- poli zerosei: il digitale e gli ambienti innovativi di apprendimento;
- poli zerosei: benessere, sicurezza, rischio;
- Forum nazionale poli zerosei.

1° WORKSHOP

I POLI ZEROSEI: TRA SISTEMA INTEGRATO, INNOVAZIONE E RELAZIONI CON IL TERRITORIO

Il primo workshop, che si è svolto nella giornata di martedì 7 febbraio 2023 ha preso le mosse da alcune domande che hanno permesso di definire una cornice chiara del problema: come si collocano i poli 0-6 all'interno del coordinamento territoriale di un sistema integrato? Quali strumenti di *governance* e gestione amministrativa può adottare un ente locale? Cosa significa integrazione sul territorio quando intervengono soggetti diversi?

Intorno a queste domande sono state approfondite anche tematiche legate al ruolo del coordinatore pedagogico, ai profili professionali, alla valorizzazione delle competenze del personale, nonché ai modelli formativi.

GLI INTERVENTI DEL POMERIGGIO

I poli zerosei: tra sistema integrato, innovazione e relazioni con il territorio

*Arianna Pucci**

Sono più di 10 anni che l'Istituto degli Innocenti collabora con il Comune di Torino per la realizzazione di un'indagine campionaria sul tema dell'accessibilità al nido d'infanzia e in generale sullo stato di attuazione della riforma 0-6. Il tema dei poli per l'infanzia, prende avvio dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107* che istituisce a livello nazionale, «il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni» e «la promozione della costituzione di poli per l'infanzia per bambini di età fino a sei anni»;

* Ricercatrice presso la direzione dell'Area infanzia e adolescenza dell'Istituto degli Innocenti di Firenze. Master in pedagogia, è docente a contratto presso l'Università degli studi di Firenze e componente aggiunta della Commissione ministeriale del sistema integrato 0-6. Coinvolta, nel quadro delle attività del Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana, in varie indagini sui temi della qualità e dei costi dei nidi, ha collaborato alle più recenti pubblicazioni sul *Tuscan Approach* all'educazione dei bambini, pubblicando contributi e articoli sui temi di interesse.

i poli per l'infanzia sono intesi come «servizi che accolgono in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione e che si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, e che condividono servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali».

Una definizione che introduce degli elementi di novità, al punto da spingere la commissione ministeriale per lo 0-6, a individuare la diffusione dei poli per l'infanzia come un'azione strategica per l'attuazione della riforma. Tuttavia, né la norma, né i documenti nazionali di orientamento pedagogico, risolvono alcune questioni aperte anzi, si prospetta una sfida maggiore per governare la complessità. Nel polo per l'infanzia, infatti, si concentrano una serie di elementi diversi che non possono, quasi mai, essere ricondotti a unitarietà, né tantomeno possono essere semplificati oltre una certa misura, in quanto restano elementi diversi che richiedono, però, il mantenimento di una relazione, di un dialogo costruttivo, di una continuità educativa e di condivisione degli obiettivi. Risulta opportuno individuare i primi elementi di diversità e criticità, per poter riflettere sulle strategie di intervento:

1. la forma del polo per l'infanzia;
2. il personale educativo e docente che lavora al suo interno;
3. la forma di titolarità e gestione del segmento 0-3 e della scuola dell'infanzia.

Non c'è un modello rigido, né unico del polo per l'infanzia. La normativa riferisce che si costituisce un polo per l'infanzia quando si trovano in un unico plesso o in edifici vicini, una scuola per l'infanzia e un servizio per l'infanzia (nido d'infanzia, sezione primavera, spazi gioco, centri per bambini e famiglie). Questa prossimità si realizza in diversi modi: attraverso la presenza di un nido, la presenza di una scuola dell'infanzia, la realizzazione di un polo per l'infanzia che integra servizi per bambini e famiglie uno accanto all'altro (come ad esempio il polo degli Innocenti che tiene insieme tre nidi dell'infanzia, un centro integrato 0-6, un centro bambini e famiglie e una scuola dell'infanzia) costituendo una sorta di campus per l'infanzia. In tutti i casi, le istituzioni educative che compongono il polo, condividono servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali. Il secondo elemento di differenza, fa riferimento alla formazione del personale educativo e docente che opera all'interno del polo per l'infanzia. Si inizi a considerare che non esiste un percorso di studi unitario per chi lavora nel sistema 0-6, nonostante il decreto abbia ulteriormente evidenziato la necessità di un titolo di studi universitario al pari degli altri ordini di scuola. La formazione di base, così distinta, non consente passaggi da un segmento all'altro, che potrebbero risultare, invece, utili in un polo per l'infanzia. Un'attenzione particolare è diretta agli spazi e al principio di accoglienza attrezzata, come il risultato di una serie di fattori oggettivi e relazioni, di luoghi, tempi, arredi e materiali che costituiscono la trama e la struttura portante di un'organizzazione che accoglie le variabili, gli imprevisti, le scoperte, le possibilità, i cambiamenti di ogni giorno e di ogni bambino. Si palesa fortemente l'esigenza di una collaborazione partecipativa con le famiglie, in un'ottica di condivisione di obiettivi educativi comuni e di corresponsabilità e la possibilità stringere alleanze con il territorio entro il quale si colloca, in virtù degli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, per rafforzare quel concetto di "comunità educativa". Un ultimo riferimento, ma non per importanza, è il tema della forma di titolarità e gestione del segmento 0-3 e della scuola dell'infanzia. Risulta sicuramente favorita una integrazione tra i due segmenti quando ci troviamo in un polo 0-6 gestito da uno stesso comune; così, come nel caso di un polo 0-6 a gestione privata, sia per lo 0-3 che per il 3-6. Questi riferimenti rappresentano una realtà importante nel Paese, ma non la più diffusa. Nella maggior parte dei casi, infatti, le scuole dell'infanzia sono statali (circa il 65% come dato nazionale) e quindi i poli che si stanno realizzando, tendono a unificare la scuola dello stato con i servizi 0-3 spesso a titolarità comunale e gestione affidata a una

cooperativa sociale. Quindi nella maggior parte dei casi, il quadro si complica abbastanza, ma la strada percorribile non risulta essere quella della uniformità, quanto piuttosto quella di saper gestire la complessità con azioni strategiche e sistemiche.

*Francesca Linda Zaninelli**

L'obiettivo condiviso di un sistema unitario 0-6 che integra i due segmenti 0-3 e 0-6 è sicuramente la premessa da cui si sviluppano le riflessioni e le indicazioni di un *unicum* di percorsi e fasi educative. Una progettualità unitaria 0-6, ovvero i poli per l'infanzia, presume la costituzione di contesti inediti di apprendimento e di socialità in cui sono accolti bambini e bambine nella fascia di età 0-6 anni, non più bambini 0-3 e 0-6 che manterrebbero, così, una netta frammentazione; significa ripensare a nuovi contesti che sappiano integrarsi mettendo in dialogo, coerentemente, le realtà già esistenti, il patrimonio della conoscenza che fin qui hanno costruito, per giungere a una nuova formula, a una risignificazione di infanzia, educazione, sviluppo, cura e apprendimento. L'attuazione della continuità educativa, inizia dalla volontà concreta di realizzare un approccio educativo olistico e inclusivo, per cogliere e valorizzare l'integrità dello sviluppo della persona e per rispondere all'evoluzione e al cambiamento dei bisogni specifici dei contesti sociali, culturali ed economici in cui vivono i bambini. Al centro del progetto unitario, è il bambino, con le proprie esperienze di apprendimento e pratiche educative coerenti e individualizzate; una prospettiva sistemica in grado di coniugare l'attenzione ai bisogni di crescita e di sviluppo di ciascuno, con la specificità dei contesti educativi, caratterizzati da consequenzialità, da verticalità e continuità dei percorsi formativi e sinergie educative tra insegnanti ed educatori. In una logica di continuità, i bambini e le bambine, non sono stereotipati o ricettori passivi di pratiche definite, ma osservanti e dinamici, in movimento nei contesti, i quali hanno diritto a essere sostenuti in modo competente nella propria crescita complessiva. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* e le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, la "trilogia dello 0-6", non sono il curriculum, ma rappresentano, congiuntamente, la cornice, dalla quale partire per costruire il curriculum 0-6. Nelle Linee è riportato il *focus* di un curriculum unitario come di una prospettiva che può favorire la costruzione della continuità 0-6 e si propone quale punto di riferimento per definire traiettorie e obiettivi condivisi che danno coerenza al percorso 0-6 e vengono interpretati, in ogni servizio educativo e scuola dell'infanzia, in modo specifico e adeguato alle caratteristiche di ogni gruppo. Pertanto, la continuità rappresenta il principio del fare educazione e il curriculum diviene la mappa che un gruppo, in questo caso allargato 0-6, si attribuisce come bussola e mappa di orientamento. La pratica del curriculum verticale trova espressione e consolidamento in assunti chiave a partire dalla chiara necessità di "guardare" ogni bambino come persona integra, completa in ogni momento del suo sviluppo, non mancante e non bisognosa, ma soggetto di diritti nelle sue potenzialità. Un orizzonte di riferimento di valori e finalità condivise e declinato in progetti educativi densi che, facendo leva sulle risorse del contesto e sullo sforzo creativo dei bambini e degli adulti, possano raggiungere obiettivi concreti, attraverso le tre direttrici della condivisione di riferimenti teorici, la

* Professoressa associata, insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione - Università Milano Bicocca. I suoi interessi di ricerca sono la pedagogia dell'infanzia e i contesti educativi 0-6, la continuità educativa e la sperimentazione di nuovi servizi. Ha partecipato come esperta esterna alla Commissione ministeriale 0-6 e alla stesura delle *Linee pedagogiche del sistema integrato "zerosei"* e degli *Orientamenti nazionali dei servizi educativi per l'infanzia*. È autrice di varie pubblicazioni.

coerenza del progetto educativo e scolastico e l'intenzionalità di scelte condivise. Le coordinate della progettazione per pensare pratiche innovative e congruenti con l'idea di traiettoria progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti, si declinano nella visione centrale del bambino, nel suo contesto, caratterizzato da relazioni, valori, norme, spazi, tempi, linguaggi e pratiche tra loro coerenti, chiare e stabili nel tempo. L'ampia cornice progettuale di un curriculum verticale 0-6, racchiude una trama visibile di quotidianità di un servizio e di una scuola che dialogano, oltre la dimensione cronologica dell'età e sanno assumere una prospettiva allargata e coerente con i diversi momenti che i bambini vivono e sperimentano. La convivenza dei bambini di età diverse, da 0 a 6 anni, è la prima vera azione di sistema per la costruzione di un percorso di continuità educativa tra i servizi per l'infanzia e la scuola per l'infanzia, andando oltre il mondo ristretto della sezione. La complessità dello 0-6 richiama la necessità di una prassi ricomposta in modo inedito, di cambiamenti di postura adulta e di sguardi, di riferimenti comuni che travalichino la segmentazione nido e scuola, offrendo percorsi di continuità tra ciò che precede e ciò che segue. La trama così intesa è tradotta in progettazione unitaria 0-6, da adulti che vengono da storie educative e formative differenti e hanno bisogno di spazi e tempi di condivisione e di reciproca comprensione, oltre a percorsi di formazione comune e trasversale. Un percorso integrato si costituisce come un filo conduttore coerente e un ripensamento complessivo di prospettiva: non più i due segmenti distinti, parti separate di una cerniera ma un unico percorso che accompagna i bambini nelle proprie scoperte e sviluppo, con lo sguardo presente e attento di educatori e insegnanti, formatori che sanno "sciogliere" quei nodi culturali ed educativi e avviano un percorso condiviso di ampio respiro pedagogico.

Continuità orizzontale, integrazione sul territorio, comunità educanti

*Paola Zonca**

«Non lanciare un sasso nello stagno ma sul bagnasciuga» ovvero un richiamo a due tipi di immagini, il bordo e il confine: il confine è un margine rigido che non suscita interesse, mentre i bordi sono margini porosi, margini dove interagiscono gruppi diversi; il bagnasciuga può essere considerato come uno di questi bordi porosi, in cui il mare o il lago, rimane nella sua essenza, ma è proteso a incontrare la terra. Il senso dell'unitarietà di ciascuno che rimane ciò che è ma crea un ambiente nuovo, attraverso scambi attivi e partecipativi, che si alimentano tra loro. L'aggettivo della porosità, inteso come dialogo, ascolto e confronto, si accosta facilmente all'idea dei poli per l'infanzia, in cui si incontrano il segmento 0-3 e quello 0-6 e creano qualcos'altro, qualcosa di nuovo e costruttivo.

Oltre l'idea della segmentazione 0-3 e 3-6, il polo d'infanzia è inteso come luogo di aggregazione sociale che favorisce la partecipazione delle famiglie, delle comunità, del territorio e di tutti gli attori che contribuiscono all'esperienza formativa del bambino. La comunità è considerata competente quando è capace di analizzare la propria situazione, riconoscere i bisogni, mobilitare e impiegare le risorse necessarie per soddisfarli; tali competenze non sono date, ma si promuovono con riflessione, studio, azione (Caldarini, 2008). Il polo per l'infanzia consente, inoltre, la costruzione di legami comunitari e costituisce un punto di sostegno per affrontare l'esperienza genitoriale. Le Linee pedagogiche e gli

* Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione. Insegna Pedagogia dell'infanzia e progettazione educativa nel corso di studi in Scienze dell'educazione - curriculum educatore dei servizi educativi per l'infanzia. Si occupa di formazione continua degli educatori in prospettiva riflessiva, i suoi studi approfondiscono in particolare il sostegno alla genitorialità e lo sviluppo di reti territoriali capacitanti per tutti i soggetti coinvolti.

Orientamenti nazionali sono documenti ricchissimi su cui fare riflessioni: nelle Linee pedagogiche, in particolare, si approfondisce l'ecosistema formativo e l'importanza di tessere sane relazioni, considerando il benessere dei bambini come il risultato della qualità delle relazioni che essi sperimentano sia tra di loro, che con gli adulti. Gli Orientamenti riprendono il tema dei fattori di coesione sociale, di presidio, di tutela per l'infanzia, della promozione di iniziative sul territorio, per far vivere esperienze educative esterne, inserendosi in una prospettiva olistica. Come promuovere quindi il sistema integrato? Non solo attraverso un percorso di continuità 0-6, ma anche con uno sguardo rivolto a ciò che si è costruito precedentemente e a una riconsiderazione di cultura dell'infanzia e del ruolo genitoriale; poi il tema della formazione (iniziale e continua), di un processo formativo centrato sul bambino e sulle relazioni con le famiglie, proprio per restituire un senso di continuità ai due segmenti 0-3 e 3-6. Un altro tema essenziale è quello della documentazione, alla quale va restituito un fondamentale riconoscimento, poiché definisce il modo in cui gli insegnanti e gli educatori riflettono e agiscono nella quotidianità ma è anche il momento in cui è possibile andare oltre e vivere l'esperienza come una memoria condivisa, non solo per i bambini che ricordano, ma anche una memoria per il territorio e la comunità in cui essi sono inseriti. Si potrebbe affermare che "tutti siamo poli per l'infanzia", quando l'attenzione è centrata sul bambino e sul coinvolgimento di coloro che sono intorno, in un clima di condivisione e corresponsabilità, proiettandosi in una nuova filosofia dell'infanzia. È importante ancora sottolineare che i poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca e innovazione e l'invito è diretto a creare spazi di partecipazione, di contaminazione di prassi ma anche sperimentazioni e soluzioni creative. Pertanto, appare fondamentale, in quest'ottica, che ciascuna realtà, sostenuta da una *governance* del territorio dell'ente locale, proponga e attui sperimentazioni, trovi soluzioni creative ma soprattutto sappia osare andando oltre i confini rigidi di una educazione separata dai processi di apprendimento.

*Claudia Mandrile**

La riflessione sul tema della *governance* muove da alcune considerazioni di ampio respiro utili per introdurre una visione allargata dei poli 0-6. I poli 0-6, in qualsiasi forma o spazio si realizzino, sono il punto di inizio di un percorso di cambiamento di paradigma, che conduce a ripensare questi spazi, intesi come i luoghi dei bambini e delle bambine che li abitano, come persone nella loro interezza e portatori di diritti, di autonomie, di cura, di relazioni e che sono inseriti in un sistema familiare. È fondamentale riconoscere i bambini fin da piccoli come soggetti di diritti, come piccoli cittadini e portatori di interessi, desideri, volontà e disposizioni affinché si possa realizzare una prospettiva di sistema e di cambiamento.

I poli dell'infanzia rappresentano una opportunità di realizzazione di politiche di sviluppo del territorio dell'educazione, andando oltre la semplicistica visione della singola realtà. Attraverso l'esperienza e l'azione dei poli, è possibile nutrire le politiche di apprendimento e di cambiamenti possibili, concretizzando un sistema di polo diffuso, fondato su un sistema organizzato e coordinato a livello territoriale, capace di promuovere processi di verticalità 0-6 e circolarità orizzontale tra servizi

* Responsabile Missione educare per crescere insieme - Obiettivo Persone della Fondazione Compagnia di San Paolo, coordina diversi programmi di intervento sui temi della prima infanzia, attraverso azioni tese a sostenere lo sviluppo di sistemi territoriali competenti, animazione di comunità di pratiche professionali, sperimentazioni sulla partecipazione e il protagonismo delle famiglie. Ha coordinato il Programma zerosei della Fondazione Compagnia di San Paolo dal 2016 al 2020.

informali e formali. L'esperienza della Compagnia San Paolo di Torino, quale ente filantropico, che si edifica come servizio della e per la collettività, in particolare sul territorio piemontese, ligure e valdostano, racconta il percorso delle esperienze passate della programmazione 0-6 e, recentemente, delle azioni di accompagnamento degli enti vincitori del bando "Prima infanzia". Tale continuità di esperienze e di collaborazione, alimenta quotidianamente, la convinzione di quanto sia opportuno un confronto continuo tra operatori educativi, sociali, sanitari e amministrativi per costruire ponti e alleanze tra servizi formali e informali, e per offrire spazi reali di partecipazione alle famiglie. A oggi, ancora, un'alta percentuale di famiglie non ha accesso a servizi essenziali, pertanto si fa sempre più evidente la necessità di concretizzare servizi a bassa soglia che possano costruire relazioni di fiducia e di contatto, già a partire dal tempo dell'attesa della nascita del bambino. Una contaminazione di azioni tra famiglie e operatori, rappresenta il primo passo di una reale partecipazione e garanzia dei diritti di ciascuno, soprattutto per contrastare situazioni di disuguaglianze, queste ultime ancora più evidenti, nelle situazioni di emergenza e di conflitto. Una risposta corale e multidimensionale è il passo essenziale per abbattere le disuguaglianze e volgere, invece, uno sguardo alla capacità trasformativa delle persone e dei contesti in cui è sempre presente un dialogo costruttivo tra operatori sociali, educativi, sanitari e culturali. Luoghi come una biblioteca, ad esempio, diventano luoghi di snodo e di partecipazione che si appropriano di una cornice sociale ed educativa in grado di accogliere le famiglie e orientarle verso percorsi di sviluppo e crescita. Dalle esperienze della città di Torino, si volge una particolare attenzione al lavoro di coordinamento degli enti del terzo settore che hanno agevolato l'incontro tra famiglie, enti privati e pubblici, provando a realizzare attività per il tempo libero con e per le famiglie, coinvolgendole in processi di partecipazione e diffusione. La linea di congiunzione, dunque, diviene quella del superamento della logica di frontiera e di segmentazione. Tale prospettiva rinforza il concetto di una genitorialità sociale come di una responsabilità della collettività, in cui tutti si prendono cura di tutti, realizzando esperienze di cittadinanza e di opportunità educative. Le leve da cui partire per attivare un sistema di *governance*, possono essere sintetizzate in tre azioni cardine: la prima, sicuramente, quella di prevedere il ruolo dell'ente locale come un coordinatore cruciale di tutti i soggetti coinvolti, in vista di uno sviluppo di approcci alternativi a quelli tradizionali; la seconda leva di spinta è l'esigenza di un *mindset* professionale rinnovato, inteso in un'azione efficace di riconoscimento delle contaminazioni e delle connessioni tra persone e territori; infine, ma non meno importante, il tema delle nuove tecnologie, che fungono da supporto su diversi fronti, per riuscire a connettere non solo una informazione, ma divenire strumento utile e necessario di orientamento e programmazione per le famiglie e i servizi. Pertanto il tema di una *governance* diffusa, richiama fortemente la necessità concreta di dar vita ai poli 0-6 come a un progetto di rinnovamento della cultura dell'infanzia, lanciando una sfida di costruzione di alleanze e traiettorie sinergiche, in cui al centro, ci sia sempre e comunque ogni bambino.

Il coordinatore pedagogico nei poli zerosei

Alessia Rosa*

Il coordinatore pedagogico si è sviluppato come una professionalità a macchia di leopardo, a iniziare già dalla varietà di denominazioni incontrata: se il termine maggiormente utilizzato è quello di coordinatore pedagogico, si trovano anche altre denominazioni per indicare una generica funzione di coordinamento, con specificato, a volte, il genere femminile. È possibile trovare, inoltre, la parola coordinatore con aggettivazioni che ne specificano il ruolo come coordinatore responsabile dell'asilo, vigilatrice con funzioni direttive o coordinatore dei servizi. Bisognerà arrivare alle normative più recenti, dopo il Duemila, per trovare espressioni come personale con funzioni di coordinamento, coordinatori di servizio, coordinatori pedagogici per la prima infanzia, educatori con funzioni di coordinamento interno. Così come non sempre è chiaramente indicata la modalità di reclutamento. Negli anni Settanta la denominazione di personale addetto all'assistenza indica chiaramente una concezione che ancora «non riconosce al nido una funzione educativa, ma di temporanea custodia, di assistenza e di sicurezza sociale, anche se pone le basi per gli sviluppi successivi, affermando in via definitiva l'esistenza dell'infanzia come elemento della società, assicurando ai bambini e alle bambine opportunità di cura e formative» (Filomia, 2021).

«Nelle realtà più avvedute, quelle in cui l'ente locale scommette sui servizi per l'infanzia, il pedagogista o coordinatore pedagogico, è in quegli anni una figura chiave nel definire la qualità degli asili nido e delle scuole dell'infanzia comunali» (Bondioli, 2002, p. 90). La definizione delle peculiarità che caratterizzano la struttura del coordinamento pedagogico è intrinsecamente connessa alle potenzialità di sviluppo dei servizi "zerosei" e all'opportunità di innescare processi di riflessione e di rielaborazione circolari delle organizzazioni, garantendo nuovi e diversificati modelli di accompagnamento sociale e culturale. Le normative regionali delineano la funzione del coordinamento e le figure di coordinatore pedagogico, come strategiche per garantire linee di indirizzo, valutazione, sperimentazione di servizi innovativi, documentazione, formazione e aggiornamento. Il ruolo principale che gli organismi di coordinamento assolvono è sicuramente quello di raccordo tra i servizi, importante è «la circuitazione virtuosa delle riflessioni e delle proposte operative fra livello regionale, livello provinciale e livello locale dei servizi educativi per la prima infanzia». La presenza di un coordinamento pedagogico territoriale è considerata un obiettivo strategico (articolo 4, comma 1, lettera g). Il lavoro successivo alla legge, facendo tesoro delle esperienze maturate sui territori negli ultimi 50 anni, ha assunto forme e modalità multiple ed è confluito nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Oggi, gli ambiti di competenza del coordinatore pedagogico, contemplano una conoscenza approfondita della cultura dell'infanzia e delle politiche rivolte a essa, nonché delle istituzioni socioeducative e delle realtà territoriali. Parallelamente, il coordinatore pedagogico deve avere dimestichezza nella gestione delle risorse economiche di competenza e conoscenza dei sistemi di erogazione dei finanziamenti. Non per ultimo, al coordinatore pedagogico spetta il ruolo di gestire e supportare le risorse umane che operano nei servizi, insomma una competenza a cerchi concentrici. Affinché la proposta formativa contribuisca realmente all'innovazione pedagogica, il personale educativo deve assumere un ruolo attivo e da

* PhD in Scienze dell'educazione è Primo ricercatore presso Indire. Coordina la struttura Didattica laboratoriale e innovazione del curriculum - Area artistico espressiva. Principal investigator per Indire del Progetto Horizon KIDS4ALL. È presidente del CDS in Scienze e tecniche psicologiche, presso l'Università Telematica degli Studi IUL e Referente scientifico, insieme a Laura Malavasi del master Erickson Esperto nei processi educativo-didattici sistema integrato 0-6.

protagonista. La ricerca-azione e la ricerca-formazione rappresentano le due metodologie che meglio rispondono a tale esigenza, in quanto rispettose del carattere ecologico del contesto di studio e capaci di motivare i soggetti coinvolti. I professionisti della prima infanzia hanno così l'opportunità di co-costruire un'identità sempre più multiforme, capace di rispondere efficacemente alle necessità dei bambini e delle loro famiglie, attraverso un processo di ascolto e progettazione. Oggi, uno dei temi su cui anche la formazione è chiamata a rispondere, è quello della continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia: solo attraverso una ricerca collaborativa tra gli esperti dei due settori (educatori e insegnanti), sarà possibile superare la logica settoriale che storicamente e culturalmente caratterizza tali realtà. Meno delineata è l'attività di formazione e aggiornamento rivolta ai coordinatori stessi, che passa in primo luogo attraverso percorsi di auto-formazione. Le modalità di documentazione e valutazione sono centrali: la competenza pedagogica del coordinatore dovrà stimolare la capacità di rendicontazione e analisi degli educatori, rendendo patrimonio comune ed estendibile le esperienze di maggior valore; la documentazione è inoltre centrale nelle relazioni tra istituzioni e famiglie e nei processi di supporto alla genitorialità. La molteplicità dei compiti attribuiti alla figura del coordinatore delinea un profilo professionale complesso, capace di una visione multi-prospettica, in grado di promuovere e creare reti orizzontali tra i servizi e di sostenere un dialogo proattivo con le autorità locali. La vera sfida sarà individuare figure di coordinatori pedagogici che, all'interno del coordinamento pedagogico territoriale, sappiano giocare un ruolo di garanzia, di visione, che sappiano essere promotori di progettazioni e capaci di sguardo valutativo. Coordinatori che dovranno essere formati sia sul piano pedagogico che sul piano manageriale e amministrativo. Attraverso tali linee di sviluppo sarà possibile realizzare, all'interno dei servizi per l'infanzia, l'intreccio vincente tra leadership, innovazione e cambiamento organizzativo.

Maria Giovanna Devias e Paola Nieddu***

Il 14 ottobre 2021, risulta essere per il sistema integrato 0-6 anni del Comune di Nuoro, una giornata storica in quanto è stato firmato il Protocollo d'intesa territoriale – Accordo di collaborazione a livello locale per l'istituzione e il funzionamento del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni (decreto legislativo n. 65 del 2017). Oltre al Comune di Nuoro, il protocollo è stato firmato dai quattro istituti comprensivi, da nove soggetti gestori dei servizi educativi per la prima infanzia e di recente anche da un altro soggetto gestore e da una scuola dell'infanzia paritaria; con la firma del protocollo è stata ufficializzata anche la nascita della rete con la nomina delle referenti per il Comune di Nuoro, un'assistente sociale e una pedagoga, la nomina dei referenti pedagogici delle scuole dell'infanzia pubbliche e paritarie e dei nidi comunali e privati, e con una successiva integrazione

* Assistente sociale e mediatrice dei conflitti familiari, lavora al Comune di Nuoro dal 2005 e si è sempre occupata di minori e famiglia. Attualmente oltre a occuparsi di questo tema è direttore di esecuzione di due gare di appalto: Centro per la famiglia e asili nido comunali Filastrocca e Mariposa. È responsabile di servizio dell'Area pari opportunità e contrasto alle violenze. Dal 2021, assieme alla collega pedagoga dottoressa Maria Paola Nieddu, è coordinatrice territoriale in rappresentanza del Comune di Nuoro nel Coordinamento pedagogico territoriale - Sistema integrato 0-6 anni.

** Lavora presso il Comune di Nuoro dal 1998, prima come operatore di strada e dal 2004 come Pedagoga nel Servizio educativo territoriale e nell'Area minori e famiglia. Dal 2020 ha l'incarico di Direttore tecnico-pedagogico a supporto al Dec nell'appalto di due nidi comunali e dal 2022 Direttore tecnico-pedagogico nell'appalto del Centro per le famiglie. Dal 2021 è assegnata come supporto pedagogico nell'Area pari opportunità e contrasto alle violenze. Dal 2021 è coordinatrice territoriale in rappresentanza del Comune di Nuoro nel coordinamento pedagogico territoriale - sistema integrato 0-6 anni.

di due rappresentanti dell'ufficio nidi comunali e di una referente del nido aziendale dell'asl 3 di Nuoro. Tutti questi componenti costituiscono ora ufficialmente il coordinamento pedagogico territoriale, noto con l'acronimo Cpt. Al Comune di Nuoro, quale ente locale, come previsto dal decreto legislativo n. 65 del 2017, viene riconosciuta la responsabilità della *governance* sul territorio; la normativa, infatti, attribuisce agli enti locali, compiti che vanno aldilà della gestione diretta e indiretta dei servizi educativi per l'infanzia. Il Comune è tenuto, quindi, a coordinare la programmazione dell'offerta educativa sul proprio territorio costruendo una rete integrata e unitaria di servizi e scuole. La scelta dello stesso titolo del progetto "Costruiamo insieme il villaggio dei bambini" risulta significativa, per quanto riguarda il riconoscimento della rete come modalità operativa. Presuppone, infatti la partecipazione di tutti i soggetti deputati all'educazione dei bambini: dai servizi pubblici a quelli privati, un lavoro di cura, educativo e di costruzione di percorsi di crescita di tutti i bambini, nessuno escluso.

Come riportato nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* del Ministero dell'istruzione, il coordinamento pedagogico territoriale è innanzitutto «un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della *governance* locale dei servizi, svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello 0-6 anni, attraverso il confronto professionale collegiale». Il coordinamento pedagogico territoriale è elencato tra gli obiettivi strategici che lo Stato intende raggiungere mediante il Piano d'azione pluriennale. Il Cpt agevola una progettualità coerente, insistendo sulla costruzione di un percorso di continuità verticale, tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, anche con attenzione alla costituzione dei poli per l'infanzia, e tra scuole dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione, nonché percorsi di continuità orizzontale, tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione. Il Cpt elabora una riflessione pedagogica centrata sul territorio che cerca di rappresentare le condizioni di vita e i diritti all'educazione e di cittadinanza di tutti i bambini, anche di coloro che non frequentano alcun servizio educativo o scuola dell'infanzia, con il coinvolgimento delle famiglie non utenti di servizi. Il Cpt ha, inoltre, un ruolo nella progettazione di iniziative di formazione in servizio per il personale che opera nell'ambito di competenze, favorendo un'offerta formativa coerente e un sentimento di appartenenza. In questo anno e mezzo di lavoro, il Cpt si è incontrato con una certa regolarità, con riunioni che sono state fondamentali per favorire la conoscenza tra i componenti, rinforzare il senso di appartenenza all'organismo e realizzare la Carta dei servizi educativi 0-6. Nei mesi di marzo, aprile e maggio dello scorso anno, è stata realizzata la formazione a distanza a cura dell'Istituto degli Innocenti, che ha interessato numerosi educatori dei nidi comunali e privati e insegnanti delle scuole dell'infanzia. La formazione a distanza è stata l'occasione per trattare temi attinenti all'operatività dei partecipanti all'interno dei loro luoghi di lavoro e per confrontarsi sulle buone pratiche. Nel mese di novembre scorso è stata presentata in un evento pubblico, la Carta dei servizi educativi 0-6 del Comune di Nuoro, un lavoro a più mani, che ha coinvolto tutti gli attori firmatari del Protocollo, dietro la guida preziosa dell'Istituto degli Innocenti. La Carta dei servizi, dopo una prima parte di premessa e di informazioni rispetto a cos'è un nido dell'infanzia e come funziona e rispetto a cosa sia una scuola dell'infanzia, presenta ogni singola struttura: con una scheda descrittiva riguardo ai contatti, ai referenti, il calendario delle aperture, le aperture settimanali, la modalità di frequenza, la ricettività potenziale del servizio, la fascia di età, il personale in servizio e l'organizzazione del servizio mensa. Come Cpt, si è costruito tanto in poco tempo ma risultano presenti alcune criticità che riguardano principalmente la difficoltà da parte di alcuni attori firmatari del Protocollo, in particolare la scuola pubblica, a sentirsi il ruolo da protagonista

e questo si riflette anche sulla scarsa adesione, da parte delle stesse insegnanti, ai momenti comuni di condivisione che sono stati organizzati dal Cpt e ai percorsi formativi. L'altra criticità rilevata, riguarda l'assenza della figura del coordinatore pedagogico, anche se non in tutte le strutture, visto che è presente nei nidi comunali, in quanto non ancora normato dallo Stato. La scelta realizzata a Nuoro, è stata quella di istituire il coordinamento pedagogico territoriale, come sollecitato anche dalla Regione Sardegna, per poi pensare alla nascita dei poli 0-6.

2° WORKSHOP

I POLI ZEROSEI: PEDAGOGIA, ARCHITETTURA E CITTÀ

Il secondo workshop, che si è svolto nella giornata di venerdì 24 febbraio 2023, ha aperto un *focus* di riflessione sulle possibili strategie progettuali da adottare per la realizzazione di un polo 0-6. Gli interrogativi si sono concentrati intorno al *focus* dell'ambiente interno ed esterno, inteso come spazio che accoglie e sostiene la crescita dei bambini e delle bambine.

In questo appuntamento si sono affrontate le tematiche legate alla progettazione integrata degli spazi per il benessere e il comfort di bambini e adulti, l'importanza della bellezza e della cura, il ruolo dell'*outdoor education* nella crescita dei bambini, il senso di appartenenza a un territorio e le relazioni con le comunità di riferimento.

GLI INTERVENTI DEL POMERIGGIO

I poli zerosei: tra pedagogia, architettura e città

*Arianna Pucci**

I poli 0-6 intesi come spazio, ambiente e architettura, richiamano un concetto di estensione che non vuole essere riconducibile solo a una costruzione materiale. Risulta necessaria una valutazione degli spazi, partendo da una indiscussa esigenza di complementarietà di sguardi e prospettive di coloro che "vivono" il polo 0-6: bambini, bambine, genitori, educatori, insegnanti, operatori. Pertanto, si apre una nuova sfida che chiama in causa la necessità di trattare il tema dello spazio e la necessità di integrare gli sguardi, introducendo tre elementi importanti di studio:

1. gli standard organizzativi e strutturali dello 0-6;
2. le condizioni di "un'accoglienza attrezzata";
3. l'approccio multidisciplinare alla progettazione.

La qualità educativa richiede ambienti definiti e attrezzati con cura, accessibili a tutti, sicuri, arredi e materiali scelti con attenzione e condizioni organizzative, spaziali e temporali, contestualizzate e condivise. Per garantire un ambiente di crescita inclusivo e tale da consentire lo sviluppo delle potenzialità di tutti i bambini, l'organizzazione è attenta al clima sociale che promuove il benessere dei bambini e degli adulti e che consente loro di partecipare attivamente e serenamente a ogni momento della giornata. Tradurre nella concretezza i diritti dei bambini, gli obiettivi e le proposte educative, attiva la professionalità di coloro che operano nei servizi educativi per l'infanzia, nel definire un'organizzazione coerente che contemperi la dimensione individuale e quella collettiva nella vita quotidiana. La qualità dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia, si realizza attraverso la progettazione di un ambiente attrezzato ad accogliere il fluire dei cambiamenti nella crescita di ogni bambino, le relazioni tra bambini stessi e tra bambini e adulti. Un contesto educativo realmente accogliente e inclusivo, è il risultato di un insieme di aspetti oggettivi e soggettivi in cui, relazioni, spazi, tempi, arredi e materiali, costituiscono la trama e la struttura portante di un'organizzazione che

* Ricercatrice presso la direzione dell'Area infanzia e adolescenza dell'Istituto degli Innocenti di Firenze. Master in pedagogia, è docente a contratto presso l'Università degli studi di Firenze e componente aggiunta della Commissione ministeriale del sistema integrato 0-6. Coinvolta, nel quadro delle attività del Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Toscana, in varie indagini sui temi della qualità e dei costi dei nidi, ha collaborato alle più recenti pubblicazioni sul *Tuscan Approach* all'educazione dei bambini, pubblicando contributi e articoli sui temi di interesse.

accoglie le variabili, gli imprevisti, le scoperte, le possibilità e i cambiamenti di ogni giorno. Ciascun elemento è determinante nella costruzione di un ambiente ad alta intensità pedagogica e educativa. L'attenzione è posta sulle caratteristiche di ogni bambina e di ogni bambino, con l'obiettivo di creare un luogo capace di accogliere e promuovere il benessere di tutti, con un'attenzione che dal singolo, arriva al gruppo. La quotidianità dell'esperienza educativa lungo l'arco della giornata, si arricchisce via via di abitudini, di ritmi, di emozioni, di autonomie, di apprendimenti; per questo necessita di un'organizzazione tesa ad armonizzare i molteplici aspetti di vita, le azioni di cura e il gioco, la personalizzazione delle strategie relazionali bambini-adulto e la socialità ricca di possibilità di incontro. Evitare nella quotidianità la frammentazione dei tempi di routine e di gioco, incoraggiare le transizioni fra esperienze e spazi, corrispondere alla naturale curiosità dei bambini e alla loro spinta all'esplorazione, sono azioni fondamentali per organizzare un servizio educativo.

Un ambiente attrezzato si arricchisce dei segni e delle tracce in divenire attraverso forme di documentazione, rivolte innanzitutto ai bambini, che con discrezione, donano carattere alle pareti e ai passaggi e accompagnano lungo il flusso delle esperienze. Sono segni tangibili di idee condivise fra adulti e tra adulti e bambini, rileggibili e riconoscibili e per questo fonti di rassicurazione e di appartenenza. La progettazione dello spazio di un nido, di una sezione primavera o di un servizio integrativo per l'infanzia, esprime l'investimento di una comunità locale verso i suoi cittadini più piccoli e perciò deve essere capace di coniugare il corretto inserimento nel contesto generale (urbano, ambientale e sociale) con la visione dialogata e interdisciplinare di amministratori, progettisti, educatori e pedagogisti, allo scopo di sviluppare condizioni che offrano un'esperienza qualificata e significativa ai bambini e alle loro famiglie.

L'occhio attento allo spazio interno ed esterno, richiama un necessario sforzo di creatività, per pensare lo spazio dal punto di vista del bambino, tenendo conto della sua altezza, delle posizioni che assume (i piccoli sono spesso a terra o sdraiati), affinché tutti siano a proprio agio e possano essere attivi ed esplorativi ma anche per concentrarsi o riposare in tranquillità. Qualsiasi scelta rispetto all'organizzazione degli spazi, deve essere condivisa all'interno del gruppo di lavoro e rimanere stabile per un tempo che consenta ai bambini di elaborare e interiorizzare la propria mappa concettuale dello spazio, quale presupposto di facilitazione di comportamenti di autonomia. L'attenzione e la cura agli spazi esterni, rappresentano un altro tassello fondamentale dell'architettura del mondo dei bambini e delle bambine. Stare all'aperto è per i bambini una condizione naturale che suscita piacere e benessere, stimola le condotte esplorative, invita al gioco, alla socialità e al mettersi alla prova per acquisire fiducia nelle proprie capacità.

*Paola Cagliari**

I poli sono uno degli obiettivi strategici indicati dal decreto legislativo n. 65 del 2017 per lo sviluppo del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni. A essi viene affidato il compito di essere luoghi di grande sperimentazione per offrire ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia, storicamente separati, condizioni e prassi capaci di incrementare la continuità dell'esperienza che viene proposta ai bambini e ai genitori. L'adeguatezza dell'edificio è una delle condizioni necessarie.

* Dal 1978 ha lavorato nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, come insegnante, poi pedagoga del coordinamento pedagogico e infine Direttore dell'Istituzione scuole e nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Per Reggio Children collabora a progetti di ricerca, editoriali, mostre e a percorsi formativi, in Italia e all'estero. È stata componente della commissione Invalsi per la elaborazione del RAV infanzia. Dal 2019 è membro della Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (decreto legislativo n. 65 del 2017).

L'ambiente educativo è un tema relativamente recente, oggetto di sperimentazioni e invenzioni originali a partire dalle prime esperienze comunali della seconda metà del secolo scorso.

Esse hanno generato nuove forme architettoniche e arredi interni, che hanno favorito la costruzione di una nuova relazione educativa e riconosciuto al bambino di essere dotato, fin dalla nascita, di diritti e di infinite potenzialità. Il dialogo tra pedagogia e architettura dimostra di essere indispensabile. È infatti in questa dinamica che avviene l'integrazione fra il livello materiale, cioè il piano della struttura dell'edificio, del layout degli spazi interni ed esterni, degli arredi e del livello immateriale, cioè relativo alle filosofie, alle credenze, alle organizzazioni e ai valori. Infatti «[...] il sistema relazionale che si attua nella scuola è un sistema reale e fisico, un organismo vivente e, contemporaneamente, un sistema simbolico, un sistema di rappresentazioni reciproche» (Loris Malaguzzi). La relazione ha, quindi, provato ad argomentare alcuni concetti e a definire un luogo tra dimensioni materiali e immateriali, per suggerire piste di lavoro e buone prassi. Il tema della sicurezza è oggetto di leggi che definiscono parametri tecnici e organizzativi per i servizi educativi e la scuola dell'infanzia. A livello immateriale, la sicurezza non può essere disgiunta dal valore che ha, per l'apprendimento dei bambini, l'esperienza che coinvolge insieme corpo e mente. Per questo è necessario contrastare il rischio, insito nelle norme, che gli spazi dei nidi e delle scuole vengano svuotati di possibilità e di significati. La sicurezza è una costruzione che si realizza insieme, bambini, adulti, spazi, arredi, materiali. Ad esempio le scale, che possono essere progettate come luoghi in cui in sicurezza, e in relazione alle loro abilità motorie, i bambini possono sperimentare salite e discese, punti di vista differenti e piccole sfide. Il tema della trasparenza fa anche riferimento alle vetrate, ad altezza di bambino, tra gli spazi interni e verso l'esterno che sono una delle invenzioni dei nidi d'infanzia. Dal punto di vista immateriale la trasparenza è uno strumento di percezione globale, che invita a mettere in relazione ciò che è separato e creare connessioni tra fuori e dentro. È l'espressione di una volontà di partecipazione larga che apre a nuove e inedite esperienze. Non bastano, quindi, le vetrate per fare un polo trasparente che nutra la continuità come concetto e valore, ma è necessario alimentare un progetto di partecipazione dei genitori e della città, offrendo a bambini e genitori, utenti e non, occasioni di apprendimento, convivenza civile, socialità. Il tema della percorribilità/accessibilità, sul piano delle caratteristiche materiali, riguarda l'abbattimento delle barriere architettoniche e degli impedimenti alla frequenza, dal punto di vista immateriale significa tenere aperte le porte fisiche e mentali. I bambini devono avere la possibilità di percorrere e abitare liberamente tutti gli spazi del polo 0-6, grazie al senso di corresponsabilità che impegna il personale che lavora, in qualsiasi ruolo, nella struttura. I genitori devono poter usufruire di spazi fisici dove sostare, dialogare, prestare ascolto, e di spazi documentativi. I cittadini devono avere occasioni di partecipazione e il polo deve saper portare fuori, attraverso documenti e iniziative, la cultura prodotta dai bambini. Ad esempio, la piazza, non è solo un modo più attuale di chiamare il salone. Non basta avere uno spazio grande su cui si affacciano le porte delle sezioni, degli atelier-laboratorio, dei servizi. A livello urbano la piazza, è il fulcro politico, sociale ed economico della vita di una città, è il luogo che rende visibile l'intreccio tra storia, architettura e cultura, riconsegnando, a chi vi abita, identità e senso di appartenenza. Nel polo per l'infanzia la piazza rappresenta, dà vita e alimenta la volontà di creare dinamiche di relazione e processi democratici di dialogo fra tutti i soggetti interessati all'educazione, bambini, genitori, insegnanti, cittadini e amministratori. La piazza è anche un richiamo a tenere sempre aperto un percorso progettuale che, nelle differenze delle età e delle sezioni, metta in connessione l'esperienza che si realizza dentro al polo e quella che bambini e adulti vivono nelle piazze esterne, reali e virtuali. È un invito ad andare nelle piazze della città con i bambini, i genitori e i cittadini, con le loro idee ed elaborazioni, per rendere

visibile a tutti che nidi, scuole e poli per l'infanzia sono i luoghi dove i bambini possono costruire la loro cultura, arricchendo con essa la cultura della città.

Poli zeroesi: una questione urbana. Una riflessione a partire da alcune esperienze in corso

*Cristina Renzoni**

Il tema dei servizi scolastici ed educativi, in particolare il segmento 0-6, è collocato all'interno di una questione urbana: spesso le amministrazioni, le politiche e la costruzione delle competenze in materia di scuola e territorio, agiscono come operazioni settoriali, a compartimenti stagni, che fanno fatica a trovare momenti di dialogo e confronto.

La prospettiva urbana e della città, invece, sollecita uno sguardo verso i servizi scolastici ed educativi, come una parte integrante delle politiche pubbliche, che appartengono ai cittadini e alla collettività. L'intervento approfondisce una lettura dell'architettura e degli studi urbani secondo tre linee principali:

1. mappare la scuola, mappare la città;
2. un'infrastruttura diffusa: scuole e servizi territoriali;
3. prossimità e rigenerazione.

Raccontare una scuola significa raccontare una città, come premessa da cui far decollare una visione diffusa del concetto di scuole, come spazi osservabili al plurale, costituiti da tre dimensioni ovvero, una educativa, una architettonica/edilizia, e un'altra urbana, con una osservazione degli spazi distribuiti nella scuola, nel cortile, in strada e nella città. Sullo sfondo di questa orizzontalità di continuità, anche con il territorio di prossimità, si fa riferimento ad alcune ricerche recenti: la prima è in corso presso il Politecnico di Milano, dal titolo "EQUI 06_ Equità e qualità per l'infanzia. Orientamenti per realizzare il sistema integrato 0-6 anni", che identifica gli orientamenti per la realizzazione di poli territoriali integrati di servizi prescolari in contesti urbani e contesti metropolitani; ci sono anche altri due percorsi di supporto dell'amministrazione pubblica, a Milano e Bergamo che il Dipartimento di architettura e studi urbani sta conducendo, con un percorso di accompagnamento per la costruzione delle alleanze e degli strumenti di governo tra scuola ed enti locali. Seguire la linea della mappa della città, significa in questo contesto, mappare le scuole anche all'interno della città, la loro ubicazione, il sostegno delle reti, e restituire una visione della geografia del governo delle scuole, dentro la città. La disponibilità di dati e di informazioni sul funzionamento della rete dei servizi scolastici ed educativi è consistente, ma spesso assai frammentata e custodita da soggetti e livelli differenti dell'amministrazione pubblica, ognuno dei quali presiede a processi decisionali eterogenei, spesso non dialoganti. Un'operazione fondamentale di analisi riguarda, pertanto, l'attività di mappatura che possa integrare, nello spazio della città, i diversi elementi di edilizia scolastica, gestione, organico e personale e servizi educativi. Un'operazione ancora più importante, laddove l'offerta scolastica ed educativa è distribuita tra un numero ampio e variegato di soggetti pubblici e privati. L'ipotesi alla base di un percorso di ricerca e di supporto all'azione pubblica, è che scuole e servizi educativi possano essere messi al centro della città e delle sue visioni di futuro, almeno per tre ragioni: l'alto valore simbolico che le scuole inglobano (diritti sociali, presidio pubblico, luogo di riconoscimento per una comunità); la distribuzione capillare

* Professoressa associata presso il Dipartimento di Architettura e Studi urbani del Politecnico di Milano dove insegna Progettazione urbanistica e Urban Design. Si è occupata delle storie della pianificazione nazionale e regionale nell'Italia del secondo dopoguerra e lavora su spazi e ruoli delle attrezzature pubbliche, con particolare attenzione alle relazioni tra territori e servizi scolastici ed educativi. Tra i suoi libri recenti *Diritti in città* (Donzelli 2021); *La scuola oltre la pandemia* (Altreconomia 2021); *Piazze scolastiche* (Corraini 2022).

delle scuole e il loro ruolo di baricentro di prossimità nelle pratiche di vita quotidiana e nei diversi quartieri della città; la capacità dei servizi scolastici ed educativi, di consolidare una rete sul territorio e di percorsi di inclusione. Le azioni pubbliche sulla scuola sono declinate non solo come parte integrante, ma come leva straordinaria per le scelte urbane e urbanistiche della città. A partire dalle scuole, prende corpo una concatenazione di spazi fisici in cui possono aver luogo attività, libere o strutturate, dedicate agli studenti di diverse età e ad altri cittadini, a ritmi alterni o combinati. Una sequenza di spazi che potrebbe essere continua e confortevole ovvero la città educante. Un'azione sostanziale riguarda il riconoscimento del ruolo dei servizi scolastici ed educativi come luoghi diffusi, a partire dai quali, prefigurare una strategia di intervento sugli spazi dei servizi pubblici e di interesse collettivo. La dimensione della prossimità e rigenerazione è più operativa e si riferisce al tema delle scuole connotate come baricentri e nuclei da cui avviare operazioni di rigenerazione urbana: gli spazi pubblici centrali della città sono rappresentati dalle scuole e la realtà dei poli 0-6 offre l'occasione di pensare, non solo a degli edifici con tratti educativi e spaziali, ma come a dei "pezzi di città". Uno spunto di riflessione e di interventi è offerto da una ricerca intorno al tema della prossimità e delle rigenerazioni, dal titolo *Piazze Scolastiche*. Reinventare il dialogo tra scuola e città, reinventare il dialogo tra scuola e città, che ha fotografato, mappato e rappresentato tutti gli ingressi scolastici davanti alle scuole, per evidenziare, come lo spazio tra le scuole e l'esterno (marciapiedi, strade, costruzioni), sia uno spazio pubblico educativo e complementare su cui investire con cura, per generare ulteriori spazi di dialogo e confronto.

Poli zeroesi: ricerca e progetto

*Giovanni Fumagalli**

L'approfondimento dell'intervento prende spunto dalla lettura del Manuale dei servizi educativi per l'infanzia, risultato del lavoro di un gruppo multi-professionale di esperti costituito e curato dall'Istituto degli innocenti di Firenze, che ha operato in stretto raccordo con i referenti del Dipartimento per le politiche della famiglia e in cui si delineano le indicazioni generali riferite agli ambienti, ai modelli di servizi e alla prospettiva 0-6. I bambini hanno voglia e bisogno di abitare lo spazio in maniera diversa dall'adulto, secondo un modo meno convenzionale e assolutamente più istintivo e curioso. Pertanto, è opportuno che ogni costruzione dei servizi educativi per l'infanzia segua i criteri, le esigenze e la prospettiva dei piccoli fruitori di quelli spazi. I materiali delle costruzioni e le misure dell'ambiente tengono conto delle misure dei bambini, ad esempio, il pavimento non è solo una superficie su cui camminare ma anche un luogo sul quale sedersi, sdraiarsi, giocare e, a volte, anche cadere! Le pareti sono adatte all'uso intenso dei bambini, rivestite con protezioni efficaci e idonee agli standard di sicurezza, ma senza mai generare un senso di contenimento o di chiusura. Risulta opportuno restituire una visione ampia delle prospettive e dell'esterno, che consentano al bambino di guardare agevolmente anche fuori perché lo stupore si alimenti degli sguardi e del contatto con ciò in cui si è immersi. Questa necessità la conoscono bene gli architetti, gli ingegneri e i progettisti che "costruiscono" i luoghi dell'infanzia. Per quanto riguarda gli ambienti, la sezione, rappresenta

* Architetto e designer. Ha progettato e realizzato nidi e scuole a Ferrara, Roma, Frascati, Sorrento, San Miniato, Castellammare, Capri, Sassari e in altre città italiane. Recentemente un *kindergarten* a Shanghai. È consulente dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, del Centro nascita Montessori, di cooperative e aziende. Ha partecipato al gruppo di redazione del Manuale dei servizi educativi per l'infanzia, diretto da Aldo Fortunati per la Presidenza del Consiglio dei ministri. È impegnato nel progetto di nidi, scuole e poli d'infanzia finanziati in ambito Pnrr ed è risultato vincitore di uno dei concorsi "Futura, la scuola per l'Italia di domani".

l'ambiente di riferimento di un gruppo stabile di bambini, in un numero generalmente compreso tra 12 e 25. In ogni sezione si trovano spazi variamente caratterizzati per gioco e attività, per il pranzo, per il riposo, per la cura, l'igiene e il cambio. La distinzione per età comporta una differenziazione più sensibile tra sezione dei piccoli e sezione dei medi e grandi. Una particolare cura progettuale è prevista anche nello spazio all'aperto, che non è solo il posto dove i bambini corrono e giocano liberamente, ma luogo di esplorazione ed esperienze, risorsa essenziale nel percorso educativo. Nel progetto dello spazio all'aperto, si possono distinguere ambiti naturali e ambiti attrezzati. L'intervento di approfondimento sugli ambienti, si colloca all'interno della prospettiva 0-6 e la costituzione dei poli per l'infanzia, per la quale la normativa attuativa prevede modelli organizzativo-gestionali e la progettazione di spazi adeguati, prevede i seguenti spazi: sezione primavera, nido mono-sezione, nido a due sezioni, nuovi nidi affiancati a scuole d'infanzia, poli d'infanzia di nuova costruzione, poli d'infanzia a tre sezioni, poli d'infanzia a sei sezioni. Si illustrano, inoltre, le caratteristiche dei poli in costruzione di alcuni territori:

- Firenzuola: costruzione di un nido per 15 bambini in un istituto comprensivo esistente;
- Vernio: costruzione di un nido per 22 bambini in una scuola d'infanzia esistente;
- Laterina Pergine Valdarno: è in corso una demolizione di una scuola d'infanzia per 44 bambini e la costruzione di un nuovo polo integrato 0-6 per 74 bambini, 18 bambini 0-3, 56 bambini 4-6; il nido Chiocciola a San Miniato rappresenta il "modello" del polo 0-6 di Laterina Pergine Valdarno, in cui la costruzione è semplice e razionale, gli spazi articolati e aperti ed è evidente l'esigenza di costituire una relazione tra dentro e fuori;
- Bagno a Ripoli: costruzione in corso di un nuovo polo 0-6 per 144 bambini, 60 bambini 0-3, 84 bambini 4-6. Il progetto nasce come costruzione di un nido in una area che è collocata fuori dal paese, si trova in una strada in cui ci sono parcheggi, una biblioteca e una scuola senza alcuna attinenza con lo spazio pubblico; la sfida nasce dalla volontà di progettare e mettere in relazione il nido e la scuola d'infanzia, in una connessione anche con la strada esterna;
- Il Giardino grande dell'Istituto degli Innocenti: un unico grande giardino, luogo di incontro per tre nidi, un polo 0-6, una scuola d'infanzia. Il progetto prende l'avvio dall'immediata esigenza di eliminare lo spazio di separazione tra 0-3 e 3-6 e che si è trasformato presto in un giardino semplice e armonioso, con strutture in legno che sollecitano e conducono inevitabilmente al principio delle relazioni, dello sguardo e del vissuto dentro la natura. Ciò che accomuna i diversi spazi è sempre il fattore della fluidità, degli spazi interconnessi, con poche porte tranne quelle necessarie, con tanti "mezzi muri" che rappresentano degli elementi strutturali ma non di chiusura; lo spazio è in parte continuo e in parte ricco di anse. Il senso di guardare fuori e sentirsi più grandi, in alcune strutture è realizzata attraverso la presenza di una scala che, apparentemente non ha alcuna funzione di congiungimento, ma in realtà concede al bambino l'opportunità di guardare il mondo e sviluppare le proprie potenzialità.

I poli zerosei: l'esperienza del Comune di Forlì

Marina Maselli*

Il tema degli ambienti e dell'architettura dei poli per l'infanzia è stato osservato, anche, attraverso l'esperienza di due poli per l'infanzia a gestione mista, realizzata nel Comune di Forlì, che ha coinvolto l'amministrazione comunale, statale e il privato convenzionato. Il *focus* si concentra sulle strategie progettuali adottate per la realizzazione dei poli, il ruolo dell'ambiente, le relazioni con il territorio e con la comunità. Entrambi i poli per l'infanzia dell'esperienza del Comune di Forlì, nascono per volere dell'amministrazione comunale, statale e del privato sociale, con l'obiettivo di sperimentare soluzioni innovative nell'ambito di un progetto integrato che sceglie una gestione mista come elemento di valore. Questa scelta intenzionale, comporta una immersione, d'altro canto, in una complessità organizzativa legata alla presenza di soggetti gestori diversi, che promuove un lavoro di costruzione di forme di progettualità condivise, e trova la sua concretezza nella formalizzazione di un "Accordo di rete per la realizzazione, l'organizzazione e il funzionamento del Polo per l'infanzia zerosei". L'architettura istituzionale richiede che tutte le componenti, che fanno parte dei nidi e delle scuole dell'infanzia (educatori - insegnanti - collaboratori - coordinatori pedagogici - dirigenti - personale degli uffici) che aderiscono ai poli, costruiscano un progetto e un senso di appartenenza al polo. Per realizzare questo, sono state percorse alcune fasi, in entrambe le esperienze dei poli, e che possono, in parte, essere lette come strategie progettuali: la fase della conoscenza reciproca; la costruzione di gruppi di lavoro a carattere permanente; l'individuazione di ambiti progettuali comuni; una formazione comune e continuativa in ottica 0-6; la costruzione di un "repertorio condiviso"; la co-progettazione di attività rivolte ai bambini del polo; la formalizzazione del polo. Così come non c'è mai una scuola o un nido uguale all'altro, così è possibile affermare in riferimento ai poli. Le strutture, la spazialità e l'organizzazione di entrambi i poli del territorio del Comune di Forlì, sono "osservati" dall'interno: essere all'interno del medesimo edificio è, senza dubbio, un elemento di facilitazione, quanto la possibilità di spostarsi fisicamente da una sezione all'altra, che sottolinea la linea di continuità 0-6. Negli incontri formativi, particolare attenzione è stata posta sulla costruzione del contesto educativo, la progettazione educativa, la comunicazione con le famiglie, le pratiche di documentazione e l'uso degli spazi. Nello specifico, si è lavorato per sostenere lo sviluppo di un curriculum 0-6 e le pratiche di continuità, con attenzione particolare allo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini (lingua inglese), attraverso l'impiego di metodologie attive, con modalità ludiche. Il lavoro svolto in questi anni, ha reso possibile la realizzazione di un'autentica co-progettazione delle attività rivolte ai bambini, in un'ottica di continuità 0-6. Le proposte di attività hanno un carattere continuativo e sono strettamente collegate alla programmazione di sezione e di plesso. Entrando nelle diverse sezioni del nido e della scuola dell'infanzia, è possibile rintracciare proposte educative e didattiche rivolte ai bambini che svelano quel filo rosso, tra nido e scuola dell'infanzia, come un progetto di pratiche educative e didattiche comuni e di una visione pedagogica condivisa. Nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* l'ambiente è pensato come terzo educatore che, attraverso spazi, strutture e arredi, assume un ruolo centrale nell'ambito di un progetto di polo. La fenomenologia dei poli è

* Pedagogista e formatrice, lavora attualmente presso il Comune di Forlì dove ricopre un incarico di Alta specializzazione presso il Coordinamento pedagogico 0-18 del Servizio Scuola e Sport. Tra le sue funzioni rientra anche il presidio dei progetti sperimentali e di quelli relativi ai poli per l'infanzia. È referente del coordinamento pedagogico territoriale di Forlì-Cesena. Da anni si occupa dei temi legati all'educazione con particolare attenzione al sistema integrato 0-6, alla documentazione educativa, alla valutazione della qualità nei servizi 0-6 e all'inclusione. Ha collaborato con enti pubblici e privati per attività di ricerca, formazione e consulenza. È autrice di numerose pubblicazioni e articoli.

sintetizza in sette criteri guida, e definisce il polo, come uno spazio culturale, architettonico, pedagogico, organizzativo, didattico, professionale e sociale. L'esperienza dell'Emilia-Romagna sottolinea come la vicinanza degli edifici o, ancor più la condivisione di uno stesso edificio, sia certamente un elemento facilitatore per la costruzione di percorsi di continuità, di incontro tra bambini di diverse età e tra adulti, ma che da sola non è sufficiente a garantire la costruzione di percorsi realmente condivisi. È stato ed è necessario pensare al rapporto tra poli e spazi in senso ampio, in cui è sempre attuabile una ricognizione delle molteplici potenzialità offerte dagli spazi. I due poli presentati, non sono caratterizzati da edifici di nuova costruzione, in quanto si è progettato e realizzato, un lavoro di rilettura degli spazi interni ed esterni, al fine di individuare le potenzialità e le opportunità. Tutti i servizi-scuole che compongono il polo sono caratterizzati da ampi giardini esterni e ciò consente un'ottica comune di spazio interno/esterno in dialogo permanente: spazi comuni, da progettare e vivere insieme, spazi interni ma non solo, spazi esterni di un servizio-scuola che diventano risorsa per attività comuni e percorsi di continuità, spazi per svolgere attività educative-didattiche all'aperto e spazi che favoriscono l'esplorazione e la scoperta. In generale, nella progettualità di tutti i servizi 0-6 comunali, si persegue l'idea di territorio come un'aula didattica decentrata e luogo da conoscere, nel quale poter realizzare esperienze di costruzione e crescita. Il tema dell'*outdoor education*, rappresenta uno degli ambiti di investimento formativo dei servizi che compongono i poli, ma, più complessivamente dei servizi 0-6 del Comune di Forlì e del distretto forlivese. Negli ultimi anni si è compiuta la scelta di mantenere questo tema come proposta costante nell'ambito del piano formativo di distretto, al fine di radicare la consapevolezza del valore che l'educazione all'aperto riveste per la crescita e il benessere dei bambini e degli adulti. Il polo per l'infanzia dialoga con le realtà prossime, in un contesto allargato, capace di generare connessioni tra persone, servizi, soggetti della comunità. L'amministrazione comunale si pone davanti una sfida generativa che riguarda la città e il territorio: mettere in dialogo, anche a livello di distretto, nuove esperienze e laboratori di sperimentazione e innovazione. Per questo, è stato avviato da 3 anni, un'azione distrettuale congiunta a un intervento della Regione Emilia-Romagna, in riferimento alle azioni innovative che hanno permesso di mettere in rete 21 poli, dei quali, circa la metà, sono a gestione mista. Lo scambio e il confronto continuo tra queste realtà dislocate su diversi comuni, ha contribuito alla nascita di riflessioni sulle potenzialità di questi laboratori di sperimentazione e di avvalorare i tratti che ne caratterizzano le specifiche progettualità. Progettualità che confermano l'efficacia dell'investimento nell'*outdoor education*.

Poli zeroesi: appunti per una nuova architettura degli spazi

Elena Vigliocco*

La lettura degli esiti del workshop “Architettura e pedagogia”, svoltosi nella primavera del 2021 e organizzato da Iter - Istituzione torinese per una educazione responsabile della città di Torino, apre una prospettiva di sfida e di responsabilità intorno al panorama dei poli 0-6. La sfida nasce dall’ambizione di poter progettare i poli 0-6, non solo come luoghi dedicati all’infanzia, ma anche come luoghi di incontro, in cui si possa espandere un modello partecipato che coinvolga sia soggetti pubblici, sia privati; come comunità, in cui più soggetti di natura diversa possano integrarsi e assumere ruoli e compiti diversi e di complementarietà (città, scuola, servizi, bambini e famiglie); servizi plurimi e flessibili, che con la loro specifica identità pedagogica, sperimentino e accolgano servizi di prossimità, si aprano alla continuità con altre fasce d’età, accolgano i bisogni dei nuovi genitori e dei piccoli, sostengano le difficoltà di alcuni bambini; portali diffusi, aperti sul territorio capaci di svelarne le pieghe nascoste e le radici o memorie, assorbendo l’ampio respiro della contemporaneità a scala territoriale più ampia. Queste premesse hanno l’intenzione di consolidare la volontà di mettere al centro gli utenti, coloro che abitano un polo 0-6 ovvero i bambini, le bambine, gli insegnanti e il personale, le famiglie e la comunità educante, rappresentata quest’ultima, da tutte le realtà, alle diverse scale, che contribuiscono proattivamente alla cura e all’educazione delle bambine e dei bambini. L’obiettivo è definire una progettazione centrata sull’utente, che sappia considerare sguardi e livelli di relazioni tra il polo e la “città” e che generi benessere, puntando sul senso di calore, di ricchezza di articolazione e flessibilità. L’unità pedagogica si riferisce agli spazi utilizzati dai bambini e insegnanti e si identifica come “casa” o “nido” e comprende i servizi igienici, l’area del riposo e il patio/loggia; la “città” o “foresta” sono, invece, gli spazi utilizzati da tutti gli abitanti del polo e si riferiscono alla hall di ingresso, la piazza interna, il patio interno, il giardino e gli spazi polifunzionali; infine, gli spazi infrastrutturali, utilizzati da insegnanti e operatori, quali ad esempio l’amministrazione, i servizi generali e i locali tecnici. La caratteristica che accomuna gli spazi dell’unità pedagogica è l’elemento dell’osservazione, il movimento e la manualità (spazi sufficientemente grandi per consentire ai bambini di sperimentare lo spazio), la creatività e il pensiero critico e progettuale. Un ulteriore approfondimento è rivolto alla necessità di costruire spazi accessibili ovvero progettati a misura di bambino, con oggetti facilmente utilizzabili e raggiungibili; porosi cioè assenti di barriere al loro interno, in modo da stimolare l’interazione dei bambini ma anche per consentire agli adulti di governare il buon uso; colorati ma con moderazione, perché si crei una riduzione del rumore visivo e dello stress; e infine spazi naturali e riciclati che riconducano a materiali naturali. È fondamentale che si realizzino spazi inclusivi, polifunzionali, per consentire attività comuni di vario tipo e capaci di accogliere molteplici configurazioni e ambienti al chiuso e all’aperto e fruibili tutto l’anno. Il *layout* degli spazi così concepito e realizzato, consente di aumentare le relazioni tra gli abitanti del polo 0-6 e con la comunità intorno con l’obiettivo di creare un ambiente accogliente e produttivo.

* PhD, è professoressa associata in Progettazione architettonica e urbana presso il Politecnico di Torino, Dipartimento di Architettura e design e *senior member* del Centro interdipartimentale Full - Future urban legacy lab. I risultati delle sue ricerche sono stati pubblicati nonché esposti in numerose conferenze internazionali come “*Sense of past and sense of place*”, Venezia 2021. Ha svolto attività professionale come architetto ed è autrice del nuovo centro Paideia a Torino.

3° WORKSHOP

POLI ZEROSEI: IL DIGITALE E GLI AMBIENTI INNOVATIVI DI APPRENDIMENTO

Il terzo incontro, svolto lunedì 13 marzo 2023, ha avviato una riflessione e la necessità di riuscire a interpretare, in un polo 0-6, la progettualità pedagogica e spaziale di un ambiente educativo innovativo anche nel confronto tra analogico e digitale. Si è dedicato particolare rilievo alle strategie per la progettazione di ambienti didattici innovativi per la scuola dell'infanzia, allo studio delle competenze necessarie per accompagnare questo processo e alla presentazione di linee guida a supporto sia della didattica che degli allestimenti.

GLI INTERVENTI DEL POMERIGGIO

*Maurizio Parente**

Servizi educativi/scuole e innovazione dei contesti educativi e della didattica, sono il terreno su cui si giocherà una delle sfide più appassionanti e complesse con cui le istituzioni pubbliche dovranno misurarsi nei prossimi anni. L'interrogativo chiave da cui avviare una riflessione condivisa, potrebbe essere quello di chiedersi cosa si intenda per "contesto di apprendimento innovativo". Si può definire come uno spazio fisico e mentale che supporta molteplici prospettive di apprendimento e metodi educativo/didattici diversi, incluse le attuali tecnologie; un insieme di contesti educativi formali e informali, in cui l'apprendimento si realizza sia all'interno, che all'esterno dei servizi educativi e delle scuole. È necessario pensare a un contesto di apprendimento innovativo, in grado di comunicare e progettato come entità capace di rispecchiare le idee, i valori, gli atteggiamenti e le culture delle persone che lo abitano. Pensare a una riprogettazione dei contesti di apprendimento, significa ripensare a un cambiamento generativo e a una trasformazione di pratiche.

Con uno sguardo rivolto al passato, è possibile osservare una spazialità ancora molto rigida e univoca: l'allestimento di una sezione con i banchi allineati, che proponeva l'idea di un contesto pensato per dispensare informazioni e nozioni, per supportare lezioni frontali e per favorire un atteggiamento di ascolto da parte dei bambini. In quel modello educativo, a essere centrale era l'istituzione, non la persona, il ruolo dei bambini era limitato da una posizione poco dinamica e interattiva. La società dell'informazione e della conoscenza, ha sovvertito quelle logiche, cambiando il paradigma di ascolto e centralità del bambino, mettendo fortemente in crisi le strutture gerarchiche e favorendo processi orizzontali e reticolari, in cui lo sviluppo del web 2.0 ha certamente contribuito. La centralità della persona, il nuovo umanesimo e l'apertura al territorio, trovano nell'ambiente di apprendimento, il contesto idoneo per organizzare il nuovo sapere e per stare bene: benessere e accoglienza, flessibilità, identità, ma anche socialità sono le parole chiave che caratterizzano i nuovi contesti. Pertanto, è ragionevole ripensare i servizi educativi e le scuole d'avanguardia, come un nuovo modello di apprendimento e di funzionamento interno, nel quale la centralità della sezione viene superata, gli ambienti diventano duttili, in modo da creare spazi sempre abitabili dalla comunità dei bambini e, soprattutto, capaci di interpretare i diversi linguaggi dei bambini.

* Ricercatore presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze, esperto di processi di ricerca e formazione nel settore delle politiche educative e sociali per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia. Per anni si è occupato di servizi educativi per la prima infanzia e, più di recente, ha seguito i processi di sviluppo del sistema integrato 0-6.

In questa ottica di rapidi progressi tecnologici, appare necessario iscrivere le nuove tecnologie all'interno di progettazioni quotidiane, allineandosi in un ampio dialogo con gli altri linguaggi. È fondamentale che i pensieri dei bambini e i loro corpi giochino con questi oggetti, costruendo un tessuto di esperienze, tracce e parole intorno a esse. Si possono riconoscere cinque parole sulle quali costruire l'incontro: accendere, entrare, immergersi, osservare e unire, e provare a declinarne il significato e le azioni a esse associate. "Accendere" nel significato di visibilità e sollecitazione della creatività, di sfumature, di idee luminose che dialogano insieme ai materiali, con strumenti diversi che diffondono la creatività e gli apprendimenti (in questo si può fare riferimento a tavoli luminosi, lavagne luminose, proiettori di luce); "entrare", come entrare negli occhi del bambino e del mondo che riesce a vedere, anche attraverso l'uso sempre più frequente di tutta una serie di nuove tecnologie: il cannocchiale usb, il tablet, la macchina digitale; "immergersi", come la capacità di vivere in ambienti immersivi, luoghi di apprendimento e scambio con l'altro (l'esperienza dei contesti immersivi, con l'uso del videoproiettore apre inusuali sperimentazioni e scoperte); "osservare" ovvero la capacità di ascoltare le stimolazioni esterne e riuscire a utilizzare i propri sensi per mettersi in contatto con la natura, sviluppando abilità diverse, come l'esplorazione, l'osservazione e la manipolazione; "unire" come possibilità di riuscire a unire i diversi strumenti e rielaborare linguaggi di luce, colori e immagini, in un'ottica di scoperta e sviluppo di nuove strade di comunicazione e nuovi apprendimenti, con la partecipazione attiva degli adulti.

*Lucia Balduzzi**

L'ambiente di apprendimento dei poli 0-6 è uno spazio di azione predisposto intenzionalmente da personale educativo e docente e costituito da un insieme di attività strutturate e finalizzate a orientare il processo di apprendimento che intende promuovere, senza dirigerlo o guidarlo direttamente. Lo spazio è concepito, non come una riproduzione del sapere, ma come una strategica e funzionale co-costruzione che tiene conto di due processi: di osservazione prima, e rilancio di proposte educative, dopo. Osservazione, quindi, delle iniziative spontanee dei bambini (gioco libero/esperienze ludiche che si realizzano nei centri di interesse e all'aperto), dei loro interessi e motivazioni ma anche degli "stili di apprendimento"; rilancio attraverso proposte educative volte a espandere conoscenze e competenze (campi di esperienza), a partire da ciò che già i bambini sanno fare (zona prossimale di sviluppo). Pertanto, gruppi di età eterogenea hanno un attivo scambio reciproco con gruppi di bambini di età omogenea sia nel gioco libero, che nelle proposte educative strutturate dall'adulto (in compresenza). In una forma di apprendimento contestualizzato ed esperienziale, si manifesta il bisogno di sperimentazioni concrete per conoscere il mondo circostante, per interiorizzare concetti e per costruire connessioni fra le prime scoperte e al contempo cercare strategie. L'attenzione alle azioni si concentra sul concetto di valorizzazione del gioco libero (gioco senso-motorio, gioco euristico, gioco simbolico) come delle attività a libera scelta dei bambini che potenziano la dimensione olistica degli apprendimenti (cognitivi, relazionali e sociali). Risulta opportuno e funzionale al processo di apprendimento cooperativo e di mediazione sociale, favorire le relazioni fra i bambini, fornendo loro un ampio ventaglio di possibilità di gioco e una pluralità di centri di interesse ma anche opportunità di scambi, interazioni e relazioni eterogenee. La libera scelta dell'attività favorisce la socializzazione reale,

* Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna, dove coordina il corso di studi in Educatore nei servizi per l'infanzia. Le recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche internazionali e nazionali rivolte all'educazione dell'infanzia nazionale, ai temi della continuità educativa e dell'accoglienza e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6 anni (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici).

costruisce il rispetto reciproco, l'interazione e il confronto costruttivo. Il bambino è in grado di superare la prospettiva utilitaristica dell'adulto, concentrata sull'apprendimento e sullo sviluppo sociale e cognitivo e di scoprire il mondo e vivere gli eventi, in un impatto immediato e gratificante del qui e ora. Ci sono una molteplicità di piste percorribili e di linguaggi che possono favorire la creatività, l'incontro con il fantastico, così come con la natura e il mondo e creare tracce significative e personalizzate: proposte espressive quali la pittura, il disegno, la manipolazione) o la pluralità dei segni e dei linguaggi (parole, immagini, suoni, movimenti, digitale). La qualità di un ambiente educativo, dunque, non richiama solamente la dimensione funzionale ed estetica dello spazio, ma si riferisce anche alle modalità attraverso le quali l'intero contesto è in grado di promuovere il senso di appartenenza, costituire memoria e sollecitare discussioni alla portata dei bambini. Costruire ambienti innovativi in servizi 0-6, significa costruire un ambiente di apprendimento capace di suggerire percorsi di scoperta, supportare processi di individualizzazione così come di inclusione, di attivare sperimentazioni multiple in direzioni diverse e ancora in grado sostenere la socializzazione e offrire l'opportunità di una pluralità di linguaggi. Il valore aggiunto dello 0-6 è la capacità di offrire cicli lunghi in cui si fortifica l'identità pedagogica di ciascun segmento educativo, in contrasto con la netta distinzione anticipazionismo/propedeuticità. Il sistema 0-6, pertanto, permette una progettualità di ampio respiro che si adatta meglio allo sviluppo delle potenzialità dei bambini in senso globale (progressiva formalizzazione degli apprendimenti a partire da approccio ludico ed esperienziale che valorizza e rilancia le iniziative dei bambini).

*Barbara Bruschi**

Gli schermi digitali fanno parte dell'ambiente di vita del bambino dalla nascita. I genitori utilizzano quotidianamente i dispositivi digitali, in particolare lo smartphone, che è diventato un oggetto per tutti indispensabile, e dunque vengono indagati da un numero crescente di ricerche, gli effetti di questa presenza nelle relazioni personali e familiari, in particolare rispetto alle prime fasi di sviluppo del bambino, data la tendenza all'anticipo dell'esperienza di utilizzo degli schermi fin dai primi anni di vita. Alcune recenti ricerche, rivelano le correlazioni tra utilizzo degli schermi e le sue conseguenze in alcune aree dello sviluppo del bambino, in particolare nella fascia 0-6 anni (Bambini, schermi e benessere. Indicazioni dalla ricerca, motivazioni dei genitori e ruolo del pediatra di famiglia. *Quaderni acp*, n. 1, 2023). Lo schermo, inteso come uno strumento dalle diverse forme, ma comunque sempre un veicolo di interazione con la persona, con il rapido progresso tecnologico, ha sollecitato ancora di più l'interesse di studiosi e ricercatori. In un'epoca di rivoluzione tecnologica, cosiddetta *media revolution*, in cui, nella quasi totalità delle abitazioni, è presente almeno uno schermo di interazione, è evidente che i bambini già da piccoli, iniziano a interagire con l'esterno attraverso computer, tablet, smartphone. Recenti ricerche hanno rilevato quali possano essere gli effetti negativi di un uso continuo e non controllato dei dispositivi informatici, sulla salute dei bambini, soprattutto in alcune aree specifiche, quali sonno, l'apprendimento e la sedentarietà. Da altra prospettiva, sono riportati anche studi relativi ad aspetti positivi che l'uso dello schermo può indurre relativamente alla sfera cognitiva.

* Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino dove è anche Vice Rettore alla didattica. Insegna Tecnologie dell'istruzione presso il Corso di studi in Scienze della formazione primaria e Didattica e media presso il corso di studi in Scienze pedagogiche. La sua ricerca si concentra da sempre sui temi della didattica mediata dalle tecnologie e sulle competenze digitali. È autrice di numerose pubblicazioni su questo tema, tra le più recenti ricordiamo *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, scritto con Alessandro Perissinotto per Editori Laterza (2020).

Anche l'utilizzo dei *device* da parte dei genitori si è dimostrato dissonante e irresponsabile, soprattutto nella costruzione e nel mantenimento della relazione comunicativa e affettiva con i propri figli. Negli ultimi anni, infine, si è data particolare attenzione all'impatto degli schermi sui comportamenti genitoriali nei primi anni di vita: questo perché la comparsa degli smartphone nelle abitudini quotidiane dei neogenitori, sta dando luogo a una serie di pratiche fino a pochi anni fa inesistenti. Molte ricerche indagano l'utilizzo dello smartphone durante l'allattamento, comportamento per il quale è stato coniato di recente il termine *brexting* – derivato dall'unione di *breastfeeding* (allattamento al seno) e *texting* (invio di sms o messaggi); altre sono dedicate alla *technoference* – altro termine che indica le interruzioni nelle relazioni causate dalla tecnologia. Viene documentato e studiato, in modo via via crescente, il tema delle frequenti interruzioni delle relazioni faccia a faccia, causate dal richiamo costante delle notifiche dello smartphone e dalla necessità psicologica degli adulti (quindi anche dei genitori), di essere sempre connessi alla rete. Le ricerche documentano che questi comportamenti generano una diminuzione della qualità della relazione e un aumento del disagio infantile. (Bambini, schermi e benessere. Indicazioni dalla ricerca, motivazioni dei genitori e ruolo del pediatra di famiglia. *Quaderni acp*, n. 1, 2023). L'evoluzione delle tecnologie e la possibilità, per la maggior parte delle persone, di utilizzare schermi e dispositivi, ci offre un cambio di prospettiva andando a ridefinire spazi e luoghi del vivere quotidiano. I linguaggi mediali e le tecnologie però possono diventare un valido strumento per promuovere una riflessione critica e consapevole verso il digitale. La riflessione da cui iniziare, induce a una prospettiva diversa e a porre il problema in termini risolutivi, iniziando a promuovere una cultura dell'innovazione che è, purtroppo, ancora frammentata o assente del tutto, talvolta. Emerge un approccio superficiale e apocalittico in cui è concesso poco spazio al sapere scientifico e alle ricerche. In un mondo in cui la tecnologia è pervasiva e onnipresente non significa, tuttavia, che tutti possiedano automaticamente le abilità necessarie per utilizzare in modo efficace e critico le tecnologie digitali. In ambito educativo, diverse iniziative condotte a livello europeo, nazionale e regionale offrono linee guida e indicazioni su come favorire lo sviluppo delle competenze digitali, con un'attenzione specifica alle abilità di pensiero critico e di cittadinanza digitale. Il DigComp 2.2, Digital Competence Framework for Citizens, fornisce un linguaggio comune per identificare e descrivere le aree chiave delle competenze digitali. Si tratta di uno strumento sviluppato a livello europeo per migliorare le competenze digitali dei cittadini, aiutare i responsabili politici a formulare politiche che supportino lo sviluppo delle competenze digitali e pianificare iniziative di istruzione e formazione per migliorare le competenze digitali di specifici gruppi target. È necessario che negli ambienti di apprendimento innovativi trovino il giusto ed equilibrato spazio, tutti gli ingredienti che possano favorire un apprendimento centrato sul discente e coerente con il contesto odierno. Si richiede una maggiore consapevolezza rispetto al senso profondo dell'innovazione educativa, in cui gli educatori e i genitori siano competenti e responsabili e si possa realizzare un benessere per i bambini in termini di sviluppo, innovazione ed equilibrio.

Tecnologie digitali: demone o risorsa?

Fulvio Corno*

L'approccio delle tecnologie al mondo dell'educazione, o viceversa, l'approccio dei servizi educativi al mondo della tecnologia, è sempre problematico, e spesso guidato da pregiudizi o false aspettative, in entrambi i versi. Se da un lato, vi sono educatori che si oppongono all'introduzione della tecnologia (di qualsiasi tipo) nelle proprie classi, all'estremo opposto vi è chi ripone una fiducia estrema, pensando che una determinata tecnologia possa risolvere tutti i problemi. Chiaramente è opportuno articolare, nei contenuti, una posizione intermedia e ragionata, tra questi due estremi. La situazione è complicata dal fatto che, a occhi profani, chi si occupa di tecnologie appare quasi come un "mago", nel senso che riesce a costruire dei "mondi" e controllare degli oggetti (reali o virtuali), ma passando per strumenti complessi e linguaggi 'segreti' e sofisticati. Come diceva il noto scrittore di fantascienza A. C. Clarke, «Qualunque tecnologia sufficientemente avanzata è indistinguibile dalla magia». Fortunatamente, lo sviluppo di nuovi ambienti informatici, anche pensati a scopo didattico, sta gradualmente contribuendo ad abbassare questo "muro" di comunicazione e comprensione che la complessità tecnologica rendeva apparentemente insormontabile. Occorre rendersi conto, che la dualità "tecnologie sì, tecnologie no", non ha senso di esistere, se si intende l'ambiente educativo come parte dell'esperienza di vita del bambino. Il bambino, al di fuori delle ore scolastiche, entra continuamente in contatto con oggetti e strumenti tecnologici, dall'automobile al televisore, dal forno a microonde, al diabolico smartphone. I bambini sono già immersi in un mondo denso di oggetti tecnologici, spesso senza averne una specifica formazione o chiave di lettura, e pertanto gli ambienti educativi potrebbero aiutare i bambini proprio a un utilizzo migliore e più costruttivo di questi oggetti. Quindi, non parliamo mai di "nuove" tecnologie, in quanto si tratta di oggetti che fanno già parte del nostro mondo da oltre un decennio. Così come la forbice è un oggetto pericoloso (e lo si tiene lontano dalla portata dei bambini), ma può anche essere uno strumento utile ad attività manuali e costruttive (e, non a caso, esistono forbici ergonomiche e con punta arrotondata), anche gli strumenti con tecnologia più avanzata possono avere una dualità di utilizzi. Dal punto di vista educativo, uno dei principali disastri apportati dalle tecnologie contemporanee (e con la complicità delle famiglie) è evidentemente quello degli smartphone o tablet. Tali strumenti, estremamente facili da utilizzare anche da bambini pre-infanzia, e dalle enormi e infinite possibilità, sono purtroppo "infestati" da una serie di applicazioni (che vanno dai social network, ai giochi) che invogliano a un consumo passivo e continuativo di contenuti. Passivo, in quanto l'utente si trova a dover fruire di contenuti confezionati da altri, a eseguire percorsi e azioni determinate da altri, affinando quindi le capacità operative ("come fare ad eseguire quell'azione", capacità che spesso vengono ammirate dagli adulti e attribuite a fantomatiche competenze dei nativi digitali), ma trascurando e azzerando le capacità creative, di ragionamento, di valutazione e critica. Continuativo, in quanto per ragioni economiche (pubblicità e concorrenza) le applicazioni mobili tendono ad agire a livello molto profondo sulla psicologia umana per garantire che l'utente spenda il massimo tempo possibile sullo smartphone, possibilmente sulla propria applicazione, fino ad arrivare alla soglia della dipendenza, del senso di colpa e dell'astinenza.

* Professore di Ingegneria informatica presso il Dipartimento di automatica e informatica del Politecnico di Torino, dove si occupa di interazione uomo-macchina, accessibilità, *e-learning* e applicazioni web. È referente di Ateneo per le tecnologie a supporto della didattica *device* - Coordinatore del collegio di ingegneria informatica, del cinema, *data science*, mecatronica e *cybersecurity*. Presiede il Comitato Tecnico Scientifico di CSI Piemonte e dirige il gruppo di ricerca "e-Lite: Intelligent and interactive systems".

Quindi diciamolo chiaramente: l'utilizzo passivo di smartphone e tablet è da combattere in ogni modo, in quanto asservito unicamente agli interessi economici dei produttori di dispositivi e di applicazioni e non alle esigenze degli utenti. Dagli 0 ai 199 anni.

Ma diciamo chiaramente anche il contrario: è possibile sviluppare tecnologie e applicazioni (o scoprire e utilizzare quelle esistenti) che stimolino un approccio attivo, costruttivo, creativo: in una parola, educativo. È una combinazione di soluzioni "di nicchia" (prodotti pensati per il mondo della formazione) e di soluzioni "di fortuna" (ottenute sfruttando in modo nuovo, diverso, creativo, strumenti pensati per altri scopi).

È anche opportuno demolire alcuni falsi miti o false informazioni che tendono a offuscare una valutazione oggettiva: competenze digitali non significa saper usare un pc o uno smartphone. Non è saper usare a menadito Word o WhatsApp. Occorre cercare di conoscere le capacità di uno strumento, e saperne intravedere le potenzialità e le limitazioni. Occorre comprendere i principi di funzionamento e poterli governare; i nativi digitali non sono più competenti degli immigrati digitali. Essi sono più rapidi sul piano operativo, ma non sono più profondi su quello concettuale; le tecnologie sono importanti perché richieste dal mondo del lavoro: questa visione molto aziendalista degli obiettivi della formazione è allo stesso tempo ridicola ma anche sottostimata, infatti le tecnologie possono fornire degli strumenti di apprendimento concettuale che vanno molto oltre a una *skill* professionale specifica (di cui, per inciso, non sarebbe opportuno parlare, nell'età educativa). La comprensione e la gestione degli strumenti tecnologici, in particolar modo quelli informatici, può infatti sviluppare il cosiddetto "pensiero computazionale", ossia un processo mentale per far risolvere problemi a un agente, sia esso persona o macchina, fornendogli una serie di istruzioni che deve eseguire in autonomia. La programmazione di un dispositivo informatico richiede, quindi capacità di proiezione sui comportamenti dell'"altro" (in questo caso una macchina), sul linguaggio necessario a farsi comprendere, e sulla capacità di prevedere tutte le possibili varianti dell'interazione. In un mondo di infinite opportunità, ma anche di infinita complessità, l'unica arma a nostra disposizione, pare essere la collaborazione tra persone con competenze diverse e complementari, in modo da valorizzare il sistema di educazione pubblico, nei suoi vari livelli, lavorando per un obiettivo comune: ragazzi, adulti e cittadini del futuro che abbiamo consapevolezza e controllo del mondo che li circonda, e non ne siano passive vittime.

Ambienti digitali e proposte di intervento nel sistema educativo 0-6

*Gabriele Lugaro**

Il report del progetto pilota "L'educazione al digitale nel sistema educativo 0-6" condotto da Ced - Centro per l'educazione al digitale, riporta che almeno un bambino su due, a partire dalla fascia 0-2, utilizza lo smartphone. Il report è relativo ai dati raccolti nei mesi di aprile-giugno 2021 su un campione di 387 famiglie intervistate. Già nei primi anni di età si assiste a un aumento delle tecnologie direttamente proporzionato all'età del bambino e la maggior parte dei genitori usa regole in casa e considera positivo l'impatto delle tecnologie sullo sviluppo dei bambini; un altro dato emerso è riferito

* Specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di secondo grado. Dottore in Pedagogia, progettazione e ricerca educativa e in Scienze politiche e dell'amministrazione. Pedagogista, docente di filosofia e scienze umane nella scuola secondaria di secondo grado e di italiano per stranieri. Co-Founder, formatore e ricercatore Ced - Centro per l'educazione al digitale, associazione che si occupa di generare consapevolezza nelle famiglie, nei docenti, negli studenti, nelle scuole e nelle istituzioni politiche sull'impatto che gli strumenti digitali e i social media possono avere sullo sviluppo emotivo, relazionale, psichico e cognitivo di bambini e ragazzi. Autore del testo L'educazione al digitale nel sistema educativo 0-6 con Cosimo Di Bari.

al numero dei bambini che utilizzano i dispositivi accompagnati da un adulto, che sono circa la metà e nella stessa percentuale sono coloro che li utilizzano, accompagnati da un adulto; la metà dei genitori considera poco o per niente adeguata l'educazione all'uso degli strumenti tecnologici con i bambini; il 95% dei bambini nella fascia 0-6 guarda cartoni animati a prescindere dal dispositivo. Dal report di un secondo progetto pilota delle Associazioni di pediatri (ACF, FIMP e SIP) in collaborazione con Fondazione Carolina e Meta, realizzato nel 2022 su un campione di 800 famiglie, dal titolo Connessioni delicate, si evidenzia che il 72% delle famiglie nella fascia 0-2 anni utilizza dispositivi elettronici durante l'allattamento e i pasti dei propri figli; il 26% dei genitori permette che i propri figli utilizzino i *device* in autonomia tra 0 e 2 anni, percentuale che sale al 62% per la fascia 3-5, all'82% nella fascia 6-10 anni e al 95% tra gli 11 e i 15 anni; una famiglia su quattro nella fascia 0-2 anni e una su cinque, in quella 3-5 anni, si affida all'intelligenza artificiale per far addormentare i propri figli, con ninne nanne prodotte dagli assistenti vocali; il 35% dei genitori di bambini tra 0 e 2 anni delega ai *device* il compito di intrattenere i propri figli, ad esempio con la lettura di fiabe, percentuale che arriva all'80% nella fascia 3-5 anni. Appare necessario l'intervento di proposte di educazione al digitale, rivolto a tutti gli adulti coinvolti nel sistema educativo (docenti, educatori, famiglie, istituzioni), con l'obiettivo non solo di comprendere la natura e i funzionamenti dei dispositivi digitali, ma di coinvolgere le famiglie nell'educazione al digitale e nella *media education* con proposte nuove per riconcettualizzare gli schermi. Il coinvolgimento delle famiglie nell'educazione al digitale e alla *media education* si muove, non solo attraverso una puntuale conoscenza dei funzionamenti del digitale, ma anche attraverso un coinvolgimento attivo e partecipativo delle famiglie e di tutti gli ordini di scuola, promuovendo e diffondendo le buone pratiche d'uso nei contesti domestici e alimentando il dialogo fra servizi educativi e famiglie. Comprendere natura e funzionamenti dei dispositivi digitali, significa prendere coscienza della rivoluzione digitale in corso, in cui libri e schermi sono media differenti che coinvolgono gli esseri umani in processi cognitivi, culturali e integrabili. Il concetto di riconcettualizzare gli schermi richiede un processo di traslazione importante, ovvero un passaggio dal digitale come oggetto di desiderio a strumento conoscitivo e creativo, e di poterlo sviluppare attraverso percorsi di educazione agli schermi e alla comprensione delle immagini (penna microscopio, uso della fotografia e dei video, documentazione, creazione di contesti immersivi, *cartoon* come pre-testo). Tutto il sistema educativo 0-6 deve farsi carico della sfida digitale imposta dalla contemporaneità, investendo su tutte le componenti partecipanti e confermando la necessità di costruzione di una relazione continuativa tra i servizi educativi e digitale. In questo modo, sarà possibile connettere tra loro linguaggi e ambienti, ovvero far dialogare i diversi linguaggi (espressivi, narrativi, digitali, creativi, musicali, multimediali) con nuovi strumenti, riflettere sulle esperienze, creare ragionamento, promuovere riflessività e scambio di punti di vista, stimolare la ricerca condivisa di significati e generare situazioni di apprendimento dinamico, un dialogo fra *outdoor education* e tecnologie digitale, contesti immersivi, interdisciplinarietà.

Il sistema 0-6 del Comune di Milano

Elisabetta Dodi*

L'esperienza del sistema 0-6 del Comune di Milano riporta i numeri e le suddivisioni dei vari servizi educativi: 28.000 le bambine e i bambini accolti in 300 servizi educativi 0-6, 103 nidi a gestione diretta, 35 nidi a gestione indiretta in strutture comunali in appalto, 96 nidi privati accreditati convenzionati, 37 sezioni primavera, 169 scuole dell'infanzia comunali. Gli attori dei servizi sono numerosi così come le professionalità interne: 67 coordinatori pedagogici, 3200 tra educatrici ed educatori, 470 educatori di sostegno e 200 amministrativi. L'area di direzione è composta dal coordinamento tecnico-pedagogico e dagli uffici di staff. Le 67 unità educative sono un riferimento importante per i soggetti dei territori che promuovono interventi per l'infanzia e le famiglie (municipi, biblioteche, servizi sociali e sanitari, associazionismo, progettualità territoriali). Per unità educativa si intende un raggruppamento di quattro strutture tra nidi, sezioni primavera e scuole dell'infanzia, prossimi territorialmente e coordinati da uno stesso coordinatore pedagogico; anche i poli territoriali rientrano nella definizione di unità educativa come promotori di una continuità verticale e orizzontale e che le famiglie "abitano" per più anni. Un contesto così ampio e accogliente, esige una formazione trasversale in grado di soddisfare le richieste del cambiamento e di un aggiornamento al passo con i tempi. Pertanto la formazione rivolta agli operatori dei servizi, si declina in modalità differenti: una formazione "obbligatoria" come formazione annuale *e-learning* per tutto il personale educativo e tutti i coordinatori pedagogici, in adempimento anche all'obbligo formativo (deliberazione della Giunta regionale 9 marzo 2020, n. XI/2929, *Revisione e aggiornamento dei requisiti per l'esercizio degli asili nido: modifica della DGR 20588 del 11 febbraio 2005*); una formazione di sistema biennale su un tema trasversale a tutta la città fruita in webinar cittadini, per tutto il personale educativo e a formazione collegiale (almeno un collegio per ogni UE); una formazione tematica ovvero collegiale su temi specifici del lavoro educativo; una formazione a partecipazione su temi specifici e su adesione volontaria. In complementarietà con i percorsi formativi, si tracciano percorsi di ricerca e innovazione per fare del lavoro educativo con bambine e bambini, un laboratorio del futuro che sostenga il capitale educativo delle città. Le piste di ricerca possibile, prevedono la realizzazione di percorsi di supervisione pedagogica per tutte le/i responsabili, i coordinatori pedagogici e le coordinatrici pedagogiche, di webinar per/tra educatori e laboratori cittadini realizzati da educatori per educatori di altri servizi, e la definizione di *job shadowing*, ovvero il piano settennale di scambi con servizi educativi per la prima infanzia dell'unione europea. Quando si parla di infanzia e digitale, è opportuno fare alcune premesse di contesto e contenuto per riuscire a collocare in modo appropriato il significato del nuovo paradigma educativo del sistema integrato 0-6: il digitale è esperienza quotidiana delle famiglie e dei bambini che abitano i nostri servizi e riflettere sul digitale in educazione non significa solo saper utilizzare i dispositivi tecnologici con bambini e bambine, ma soprattutto assumere una prospettiva pedagogica di trasformazione dell'esposizione/immersione digitale, in esperienza educativa, regolativa, di apprendimento e di creazione. L'uso responsabile e consapevole del digitale e delle strumentazioni a esso collegate, così come riconosciuti nella loro estesa potenzialità e apertura al cambiamento, portano con sé anche insidie e pericoli dei quali è fondamentale conoscerne gli effetti per attuare politiche di prevenzione e regolazione. L'esposizione e la sovraesposizione, il confine tra uso e abuso

* Per 20 anni ha lavorato come consulente e ricercatrice di organizzazioni pubbliche e del privato sociale sui temi del lavoro educativo e sociale. Ha svolto attività didattica e di ricerca sui temi della pedagogia interculturale presso il Centro di ricerca sulle relazioni interculturali dell'Università Cattolica di Milano. Da 3 anni è Dirigente responsabile dell'Unità coordinamento pedagogico e promozione e sviluppo progetti di innovazione, Area Servizi all'infanzia del Comune di Milano.

dello strumento digitale, reclama la necessità di attuare percorsi di accompagnamento, alternanza e autoregolazione. La necessità di conoscere i consumi mediali di bambini e famiglie, è utile per riconoscere riferimenti, comportamenti, stili relazionali e comunicativi, altrimenti incomprensibili o apparentemente, ma erroneamente, riconducibili a cornici note. Non è sufficiente creare una lista delle cose che i bambini vedono o no, ma saperne di più rispetto a ciò che i più piccoli conoscono attraverso i loro consumi quotidiani, per poter intervenire in prospettiva educativa e di rinforzo positivo. Da questa evidenza è possibile inserire programmazioni di *coding*, una nuova metodologia che mette i bambini in condizione di eseguire o inventare una serie di istruzioni in sequenza per raggiungere un obiettivo. In altre parole è costruire, risolvere, ragionare, è sviluppare il pensiero computazionale. Alla base di ogni processo creativo c'è la capacità di progettare per sequenze. I bambini possono imparare a "consapevolizzare" questo processo. Essere consapevoli di poter ragionare per "passi", aiuta la mente nella ricerca della soluzione successiva. Dietro ogni programma informatico, dietro ogni gioco, ogni schermata c'è un processo di codifica, di *coding (coding unplugged)*. Con i bambini si può giocare alla "programmazione senza connessione", e incominciare ad allenare il pensiero al "percorso". Queste azioni connettive tra potenzialità digitali e prassi educative, amplificano le possibilità di sviluppare processi creativi e trasformativi, in cui educazione e digitale creano un binomio perfetto. Un tassello della programmazione sistemica si riferisce alla documentazione e al pensiero narrativo; la pandemia ha ricodificato i concetti di distanza e di presenza e il digitale stesso si è fatto possibilità di presenza, con molteplici azioni e attraverso diverse strumentazioni. La documentazione, come dimensione narrativa, stimola a scegliere le immagini, selezionare le scene, connetterle per montarle, raccontare l'educazione in cui la comunicazione assume caratteri multimodali, più che multimediali.

E allora bisogna agire oltre gli schermi, per andare oltre gli schermi. Questo comporta la capacità di saper attivare molte attività che non si fermano agli schermi, ma che sappiano utilizzarli come stimolo o come risorsa, mai come strumento autoreferenziale o intrattenimento di per sé. È importante ricordare che un bambino o una bambina tra 0 e 6 anni ha bisogno di usare il corpo, di fare sperimentazioni tattili, di esplorare gli spazi fisici, di creare legami con i compagni e le compagne, di sviluppare pensiero divergente, di esprimere la creatività in tanti modi diversi, di costruire ed elaborare relazioni umane con i pari. Sono cose scontate per chi lavora nei servizi, che devono essere attuali anche nell'era digitale, capendo come usare le tecnologie in modo non invasivo ed esclusivo, ma viceversa per rafforzare e sviluppare le capacità tipiche dell'infanzia (Michele Marangi).

4° WORKSHOP

I POLI ZEROSEI: BENESSERE, SICUREZZA, RISCHIO

La sfida dei poli 0-6: come innovare in un sistema rigido? Il quarto appuntamento, realizzato venerdì 24 marzo 2023, è stato dedicato ai temi del benessere di bambini e adulti, dell'educare alla sicurezza e al rischio, alle relazioni con le famiglie su questo delicato aspetto e di come affrontare le rigidità della normativa vigente e delle sue interpretazioni attraverso una relazione costruttiva con gli enti di riferimento.

GLI INTERVENTI DEL POMERIGGIO

*Maurizio Parente**

Il sistema integrato 0-6 definisce una cornice ampia da cui partire per declinare temi fondamentali quali il benessere, la sicurezza, il rischio. Creare benessere all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, significa innanzitutto considerare questi, come spazi dove trovano cittadinanza e risposta, i bisogni di benessere, non soltanto di bambini ma anche degli adulti, ovvero le famiglie e coloro che lavorano all'interno dei servizi stessi; il secondo tema della garanzia di sicurezza nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, presuppone necessariamente un riferimento a tutte le norme che devono essere rispettate ma essere anche capaci di flessibilità e adattamento; calcolare il rischio, in riferimento in questo caso al rischio inteso come concetto che deve connettersi a quello di sicurezza, ma anche a quello di educazione. Una delle caratteristiche fondamentali di un gruppo di lavoro è la creazione della propria identità, intesa come condivisione di competenze, obiettivi comuni, senso di appartenenza. In quest'ottica, il gruppo diviene motivo di benessere per i propri componenti quando, pur rispettando le specificità di ognuno, tutela i valori che creano unità e coesione, determinando così una forte professionalità in chi vi appartiene. La centralità del benessere nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, ovviamente, non può non guardare ai protagonisti che vivono quei luoghi ovvero i bambini e le bambine.

La complessità della dinamica educativa all'interno di un contesto sociale, come il nido e la scuola dell'infanzia, può promuovere reale benessere solo se tutti i protagonisti convergono consensualmente verso i medesimi obiettivi e condividono una serie di regole, principi e valori che sono utili a creare una dimensione di progettualità da una parte, ma anche di calore e di accoglienza dall'altra. Il tema della sicurezza nei contesti educativi e a scuola, approfondisce la necessità dell'obbligo e del rispetto delle norme sugli edifici, gli arredi e i materiali (aspetto questo importantissimo), ma anche la necessità di garantire, ad adulti e bambini, spazi sicuri rispetto ai fattori di rischio. Da qui l'importanza delle norme, dei processi autorizzativi e di accreditamento, nonché le forme di controllo. Lo stesso concetto di controllo, non può e non vuole ancorarsi solo al processo ispettivo ma intende anche sollecitare un'azione di meta controllo sul campo. Sebbene le esigenze di sicurezza giustifichino gli interventi normativi che definiscono le cornici di riferimento del lavoro, è necessario fare in modo che i suddetti provvedimenti non incidano su quelle condizioni di ordinario benessere dei bambini che si legano strettamente ad alcuni diritti fondamentali, tra cui ad esempio il

* Ricercatore presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze, esperto di processi di ricerca e formazione nel settore delle politiche educative e sociali per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia. Per anni si è occupato di servizi educativi per la prima infanzia e, più di recente, ha seguito i processi di sviluppo del sistema integrato 0-6.

diritto di usufruire in maniera anche autonoma degli spazi, di alcuni materiali, ma anche il diritto all'incontro sociale fra pari, al gioco e all'educazione.

Il rispetto della normativa e delle azioni che ne conseguono, per tutelare il benessere dei bambini, si consolida come una direttiva imprescindibile che si coniuga con la necessità di autonomia e di possibilità, affinché le regole e le norme non diventino gabbie contenitive e ostacolanti al naturale processo di sviluppo dei bambini. Il concetto di rischio è messo in evidenza facendo riferimento a una riflessione del sociologo Ulrich Beck in *La società del rischio*, in cui illustra il significato di questa parola con una metafora marittima: lo scoglio.

Lo scoglio tagliente sommerso, costituisce un grande rischio per la navigazione. Il rischio è sempre collegato a una scelta, mentre il pericolo è connaturato al limite della nostra esperienza. Ogni bambino ha il diritto di vivere il rischio, cioè di mettersi alla prova, di entrare fisicamente nel mondo e nell'esperienza con la mente e con il corpo, sperimentando emozioni, percezioni, creatività, paure e limiti fisici. Non parliamo di lasciare i bambini in balia di chissà quali pericoli, ma parliamo di diritto al rischio. Il rischio inteso non solo dal punto di vista fisico, come la possibilità di farsi male, ma inteso soprattutto come qualcosa di mentale, che ha a che fare con l'imprevisto, l'incertezza, l'avventura, la difficoltà, la fatica, il problema da risolvere. Le esperienze nazionali hanno fornito alcuni strumenti e prospettive di costruzione del benessere dei bambini all'interno di servizi e scuole (ad esempio il tema della cura, dell'educazione e della formazione) e alcune Regioni (Emilia-Romagna, Toscana, ecc.) stanno promuovendo strumenti di valutazione dello stress del lavoro correlato. Il personale delle scuole dell'infanzia sembra quello che al momento soffre di maggiore solitudine. Le criticità sono riferibili al panorama di norme che governano l'ambito di lavoro di servizi educativi e scuole dell'infanzia, in cui permangono norme eterogenee nello 0-3, norme variegate (alcune in contraddizione tra loro e datate nel tempo) nel 3-6, con la conseguenza di determinare un grande rischio di incoerenza nello 0-6, segmento al quale è necessario, invece, destinare azioni concrete ed efficaci.

Patti di corresponsabilità tra famiglie e servizi 0-6: tra bisogni, paure, desideri. Aver cura in educazione

*Samantha Bonucci**

I servizi educativi 0-6 del Comune di Perugia sono costituiti da nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia, centri per bambini e bambine, centri per bambini e bambine e famiglie. I servizi accolgono bambine e bambini da 3 mesi a 6 anni di vita. Gli educatori nello 0-6 sono parte integrante di un sistema di relazioni e hanno un'influenza decisiva per la crescita di ogni bambino e bambina. La cura a loro rivolta, traspare da un atteggiamento relazionale attento ai bisogni delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie, all'ascolto attivo e partecipe delle loro emozioni e dei loro pensieri: tale atteggiamento contiene un messaggio di conferma dell'identità di ciascuno e di rispetto profondo per ogni nucleo familiare. Il gruppo di lavoro è identificato come una comunità educante insieme alle famiglie ovvero un riferimento diretto ai valori fondanti: pariteticità, collaborazione, reciproco rispetto e riconoscimento.

* Coordinatrice pedagogica centrale dei servizi educativi 0-6 del Comune di Perugia e coordinatrice pedagogica di rete per la zona sociale n. 2 della Regione Umbria. Laurea Magistrale in Scienze dell'educazione, ha conseguito Master in Interventi psicologici e di *counseling* con la coppia e la famiglia. Dottore di ricerca in Scienze umane e dell'educazione nell'area psicopedagogica. I principali ambiti di interesse sono le relazioni all'interno dei servizi educativi e la cura in educazione anche quale strumento di crescita personale/di gruppo e di rispetto dei diritti.

Dal riconoscimento, lo sguardo si orienta a un “sentimento di appartenenza”, finalizzato alla costruzione di un sapere e una identità comune. Il gruppo di lavoro assume insieme a ogni famiglia, il concetto di co-responsabilità: la forza e il sostegno della condivisione, restituiscono valore e risorse, consentendo l’assunzione di obiettivi e decisioni operative comuni, a cui ciascuno contribuisce per le proprie competenze, attraverso il confronto e lo scambio. L’esplicitazione e la condivisione di obiettivi comuni, da parte di tutti i membri di una comunità educante, è funzionale allo stabilirsi di un patto pedagogico, che rappresenta il nucleo dei servizi, ma anche della progettualità educativa. I patti e la corresponsabilità alimentano una questione importante ovvero l’identificazione delle azioni che si mettono in atto per la costruzione di un patto pedagogico. Le risposte sono proprio le varie strategie e modalità di costruzione per facilitare la relazione e il prendersi cura. Nei rischi che l’educazione (e la vita) comportano, avere un patto di alleanza è un fattore di protezione da più prospettive: contro gli inciampi su terreni scivolosi, contro cadute impervie, contro facili saperi e ricorrenti tabù; avere patti di alleanza e corresponsabilità per eludere la solitudine perché ogni conflitto, ogni disarmonia, ogni paura si può affrontare insieme. Un esempio di costruzione ed elaborazione di patto, è stato realizzato all’interno del nido La Giostra: il 20 ottobre 2022 i genitori del nido e l’intero gruppo di lavoro si sono incontrati in giardino per dialogare rispetto alla creazione del patto di corresponsabilità. Patto di cura, patto di responsabilità in cui le famiglie e le educatrici si sono espressi e raccontati in un rapporto di sincerità e di trasparenza.

Nel periodo antecedente alla riunione la bacheca d’ingresso è stata arricchita con parole e immagini che hanno voluto stimolare e sollecitare le famiglie e il personale, sensibilizzando il mettersi in gioco. Parole che hanno voluto avvicinare le famiglie alle tematiche che poi sarebbero state trattate nell’incontro di creazione del patto. Il gruppo, dopo un momento iniziale si è suddiviso in due gruppi, un primo gruppo ha letto il libro *Che cos’è un bambino* e il secondo gruppo *Pieno e vuoto*, successivamente si è cercato di mettere insieme riflessioni e pensieri per creare quello che è il patto di corresponsabilità. Al centro di tutto sono tutti i bambini, ognuno con la propria infinita specificità e le proprie richieste. Al centro di tutto sta il bambino con le sue infinite possibilità di fare e di pensare. Al centro di tutto sta il bambino che ha bisogno del nostro esempio, della nostra gentilezza e della nostra cura. Al centro di tutto sta il bambino che, come una spugna assorbe tutto ciò che lo circonda. E il compito dell’adulto, che è accanto al bambino, inizia dalla consapevolezza che non si potrà essere genitori ed educatrici perfetti, ma che è necessario mettersi in gioco e mettersi in discussione e, a volte, vale la pena fermarsi per affrontare le situazioni insieme nel miglior modo possibile, come adulti responsabili; una responsabilità che nasce dall’impegno di fermarsi con cura di fronte alla bellezza dei bambini, alla loro meraviglia, ai loro bisogni individuali, ai loro pianti, ai loro sorrisi; la consapevolezza che il bambino deve fare e vestire il suo ruolo di bambino che cresce velocemente e bisogna goderselo e giocare con lui in questa infanzia. La consapevolezza che la postura dell’adulto, il tono di voce e i gesti e l’esempio, sono fondamentali per il benessere dei bambini e che tutto arriva e che tutto passa al cuore e alla mente dei bambini. L’impegno al dialogo, alla comprensione e al rispetto e a una comunicazione tra adulti, attuata nel migliore dei modi, sta anche nell’esplicitare con cura le impressioni e i pensieri che ostacolano la creazione di un rapporto di fiducia, consapevoli che l’alleanza educativa si costruisce giorno dopo giorno; l’impegno della comprensione dell’altro e del suo pensiero e del suo punto di vista consapevole che a volte non esistono uniche verità, le idee sono frutto della storia di ognuno e della unicità come figli e come genitori; infine un ultimo, ma non ultimo, riferimento alla comunicazione non verbale, a porre attenzione e cura ai messaggi del corpo e degli sguardi che avvicinino l’adulto al mondo del bambino. Un interrogativo ma anche una proposta di riflessione si

rivolge a tutti coloro che operano nel mondo dei bambini, ovvero quella di riuscire a costruire un aiuto concreto per i bambini a crescere nella relazione con l'ambiente, in cui si intrecciano autonomia e dipendenza, libertà e limite e anche rischio e protezione.

*Vittorina Buttafuoco**

I protagonisti di tutto il sistema sono sicuramente i bambini, e dalla lettura di una poesia di Wisława Szymborska, poetessa polacca contemporanea che ha scritto *Una bimbetta tira la tovaglia*, emerge il senso del mondo del bambino, delle sue scoperte, del suo incontro con l'ambiente, delle regole dettate dagli adulti. La libera interpretazione dei versi, si connette con la definizione semantica del termine "prevenire", ovvero prendere tutte le precauzioni necessarie perché un evento negativo o dannoso non si verifichi (dal vocabolario Treccani online). Ma appare fondamentale, in questo contesto di studio, centrare il *focus* delle riflessioni intorno al concetto di sicurezza del mondo del bambino in fase di crescita e non di sicurezza sui luoghi di lavoro come un luogo di adulti. Quando l'approccio è rivolto a una comunità in cui ci sono i bambini che crescono, tale approccio deve essere equilibrato al rischio, devono essere fatte delle corrette valutazioni tra rischi e benefici e una valutazione dei pericoli reali. Infatti, non tutte le situazioni sono fonte di vero pericolo, sfuggendo alle possibilità di controllo fino a portare a danni irreparabili: la maggior parte delle occasioni di gioco in cui i bambini si sperimentano, altro non sono che azioni che comportano una certa dose di azzardo, che può però essere calcolata e conteggiata nelle previsioni. In un luogo curato e sicuro, come può essere uno spazio di psicomotricità, i bambini giocano e contemporaneamente imparano anche a dosare la propria capacità di stare negli ambienti e compiere azioni che potenzialmente però potrebbero essere anche pericolose; il signficante è dunque quello di mettere i bambini nelle condizioni di esplorare e conoscere senza limitazioni ma con degli adeguati e necessari strumenti di protezione e sicurezza, realizzati dagli adulti. Nelle scelte che gli adulti compiono per loro, occorre non lasciarsi comandare dalla paura, consapevoli dell'importanza evolutiva del rischio e della sua componente educativa, poiché preparerà il bambino a percepire e contenere il pericolo quando ne avrà davvero bisogno. Un riferimento di riflessione intorno alle antinomie di paura e sicurezza, è fornito dalla lettura del testo di Martin Waddel e Barbara Firth, dal titolo *Bravo, piccolo orso*, la cui storia narra le vicende del piccolo orso che accompagnato dal grande orso, probabilmente la madre, attraversa il bosco e, inconsciamente, sperimenta situazioni di rischio; durante le avventure, il piccolo orso avverte ora la sensazione di paura di non farcela e di essere travolto dagli eventi, dall'altra sente, sempre e comunque, la presenza rassicurante e incoraggiante del grande orso che lo incita nella scoperta ma in sicurezza e protezione. La crescita naturale di ogni bambino, contiene implicitamente il tempo del farsi male e di ammalarsi, non come eventi drammatici e nefasti ma come processi naturali intervenienti nella vita di ogni essere umano. Il sostegno alla genitorialità passa anche attraverso il rinforzo di un atteggiamento di fiducia e sollecitazione nei confronti dei propri figli, con lo scopo di seminare fiducia e curiosità. Ellen Sandseter, docente al Queen Maud University College (Qmuc) di Trondheim, in Norvegia, ha parlato di pedagogia del rischio e degli effetti anti fobici delle esperienze emozionanti, a volte anche molto attivanti, in grado di suscitare un po' di paura. Giocare con i bambini ad avere paura, a leggere un po' le storie che fanno paura, a

* Medico pediatra e psicoterapeuta analista transazionale. Dopo una formazione di carattere neonatologico ha lavorato presso i consultori dell'asl città di Torino, a cui ha affiancato un periodo di attività clinica come psicoterapeuta. Dal 2021 lavora a tempo pieno al Dipartimento di Prevenzione dell'asl città di Torino presso l'SSD Emergenze infettive e prevenzione e si occupa del Piano della prevenzione come referente locale del PPI: scuole che promuovono salute e referente regionale e locale del PL11: salute nei primi 1000 giorni di vita.

comprendere che fa parte del mondo, significa trasmettere loro, il concetto di realtà, in cui un bambino è in grado di gestire la paura come un'autoterapia e costruire adeguate protezioni per evitare di sviluppare da adulti, comportamenti fobici.

Il modello toscano dei poli per l'infanzia zerosei

*Sara Mele**

Alcune azioni previste nel 2023 prevedono la realizzazione di una sperimentazione finalizzata alla formazione/azione e all'accompagnamento/supervisione di un campione di coordinamenti di poli per l'infanzia, con l'obiettivo di delineare alcune condizioni in grado di favorire la gestione dei poli per l'infanzia. Un'altra azione è il Protocollo per la realizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni e in particolare per la programmazione, la costituzione e il funzionamento dei poli per l'infanzia di cui al decreto legislativo n. 65 del 2017; il Protocollo d'intesa tra la Regione Toscana e l'Ufficio scolastico regionale per la Toscana, per il riconoscimento dei percorsi di formazione congiunta per educatori dei servizi e docenti della scuola dell'infanzia (2022); l'indagine sui poli per l'infanzia del territorio regionale realizzata nell'ambito delle attività del Centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti con il coinvolgimento degli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico infanzia zonali; l'indagine realizzata dall'Ufficio scolastico regionale per la Toscana sui poli per l'infanzia del territorio regionale con il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche. Il nuovo Protocollo d'intesa per la realizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni e in particolare per la programmazione, la costituzione e il funzionamento dei poli per l'infanzia di cui al decreto legislativo n. 65 del 2017 definisce le modalità per coordinare, in maniera integrata, la programmazione e le modalità di gestione dei poli per l'infanzia, così come previsto dall'articolo 3, comma 2 del decreto legislativo n. 65 del 2017, la costruzione di un curriculum unitario in cui è possibile trovare un'esplicitazione dei valori e delle finalità pedagogiche ed educative; la definizione delle funzioni del coordinamento gestionale e pedagogico; l'elaborazione di indicazioni circa le azioni di formazione congiunta per educatori e docenti. I poli per l'infanzia condividono servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali così come previsto all'articolo 3 del decreto legislativo n. 65 del 2017, comma 1 nei limiti delle possibilità organizzative dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia coinvolte e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

La realizzazione di un ecosistema formativo e dell'integrazione tra i servizi educativi e le scuole dell'infanzia coinvolte all'interno del polo, necessita dell'elaborazione e attuazione di un progetto pedagogico ed educativo proprio di ciascun polo per l'infanzia. Il coordinamento di ciascun polo per l'infanzia consiste di un gruppo di lavoro integrato interistituzionale composto dal coordinatore gestionale e pedagogico per i servizi educativi per la prima infanzia e dal dirigente scolastico – ovvero dal coordinatore didattico per le scuole paritarie – o suo delegato per quanto riguarda la scuola dell'infanzia.

* Responsabile del settore educazione e istruzione della Regione Toscana, si occupa, tra le altre cose, di politiche per la prima e la seconda infanzia in una logica di continuità educativa da 0 a 6 anni. In questo ambito ha curato la definizione di un Protocollo d'intesa per la realizzazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni e in particolare per la programmazione, la costituzione e il funzionamento dei poli per l'infanzia, nell'ambito di politiche volte a sviluppare un sistema regionale 0-6. È membro della Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione presso il Ministero dell'istruzione.

Il coordinamento gestionale e pedagogico del polo opera in stretto raccordo con il coordinamento gestionale e pedagogico comunale e zonale, nonché con la direzione dell'istituto comprensivo di riferimento. La progettazione condivisa individua gli spazi comuni interni ed esterni, e ne definisce le modalità di utilizzo, anche in relazione alla sperimentazione di nuovi ambienti di apprendimento.

Tale progettazione è esplicitata insieme agli altri aspetti educativi e organizzativi nel progetto pedagogico ed educativo. In relazione all'articolo 4 decreto legislativo n. 65 del 2017, comma 1, lettera f) la formazione in servizio è uno degli obiettivi strategici del sistema di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni. Per la realizzazione dei poli per l'infanzia, tenuto conto del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81, *Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, e successive modificazioni, i soggetti istituzionali coinvolti in applicazione del presente Protocollo provvedono alla formalizzazione di documenti, quali protocolli e accordi, in cui siano definite responsabilità, funzioni e compiti di ciascuno (altri requisiti potranno essere stabiliti nelle linee guida del dimensionamento). I soggetti firmatari del Protocollo intraprenderanno strumentali e finanziarie disponibili, apposite azioni informative per favorire la massima diffusione e condivisione del protocollo e dei principi in esso contenuti. Il presente Protocollo sarà oggetto di costante monitoraggio e valutazione da parte dei soggetti sottoscrittori del presente atto, anche ai fini di un eventuale adeguamento.

Altre azioni previste nel 2023 si riferiscono a:

- modifica Regolamento regionale;
- formazione nell'ambito delle attività del Centro regionale;
- la progettazione curricolare nei poli per l'infanzia - esperienze di integrazione e continuità sul territorio;
- il coordinamento organizzativo e pedagogico nei poli per l'infanzia - esperienze a confronto;
- l'organizzazione del contesto educativo nei poli per l'infanzia - tempi, spazi ed esperienze.

*Maria Antonietta Nunnari**

Il luogo più sicuro del mondo (sempre che esista) può diventare il luogo più diseducativo poiché «dove nulla può accadere, nulla accade» (Petra Jaeger): questo sollecita una riflessione intorno al tema della progettualità pedagogica e della ragionevolezza del rischio nei servizi educativi. La comunità educante che accompagna il processo di sviluppo del bambino, assume un ruolo fondamentale nella costituzione dei pilastri di sicurezza e fiducia nel bambino e provare a mettersi in ascolto con le proprie paure e ansie potrebbe essere un buon inizio di consapevolezza e responsabilità. Da una ricognizione svolta con 165 famiglie frequentanti i nidi e le scuole dell'infanzia dei Comuni di Druento, San Gillio e Givolet, emergono indicazioni interessanti sulla percezione della sicurezza nei luoghi di vita dei bambini e delle bambine ovvero una significativa dichiarazione di casa come luogo più sicuro, seguita poi dalla scuola e infine dal nido. I dati ci confermano che è soprattutto nell'età dei piccoli che si percepisce maggiormente il senso di vulnerabilità e di paura di fronte al rischio, pur considerando la dimensione del rischio come una componente naturale dell'esperienza di vita. Nonostante ciò, oggi i genitori tendono a "costruire" luoghi eccessivamente sicuri e privi di rischi per i propri figli, come raccontano Benasayag e Schmit (2005, p. 57), in *L'epoca delle passioni tristi*. L'educazione dei figli non è più un

* Si occupa di formazione, progettazione e consulenza educativa per diversi enti e istituzioni. Ha coordinato in qualità di responsabile pedagogico servizi educativi dell'infanzia del Comune di Torino. Da anni è impegnata nel gruppo nazionale nidi e infanzia di cui è stata vicepresidente e referente per il Piemonte. È autrice di articoli e testi inerenti temi pedagogici e di pratica educativa.

invito a desiderare il mondo: si educa in funzione di una minaccia, si insegna a temere il mondo, a uscire indenni dai pericoli incombenti. La normalità, dunque, diventa ansiogena e colma di paure: attuando tutta una serie di azioni contenitive, squilibrate logiche di controllo, una vigilanza continua associata a divieti, in cui la conquista dell'autonomia è trattenuta, si corre in accelerazione o si gioca d'anticipo, per creare sempre e comunque condizioni prevedibili e controllabili. Ciò può creare talvolta disturbi da deficit di natura, uno svilimento della biofilia e una svalutazione della capacità dei bambini di autoregolarsi e di assumersi responsabilità. Il rigore nel rendere il gioco e le esperienze "sicure", si rivela talora foriero di svuotamento di senso, divertimento, causa di frustrazioni. Le attrezzature sono pensate per attività ripetitive e banali come dondolare, scivolare, girare, quasi che un bambino o una bambina assomigliassero più a uno dei criceti o dei piccioni di Skinner che all'esploratore, ricercatore, inventore di cui ci hanno parlato Piaget o Winnicott (Crocetti, Pallaoro, Agosta, 2018). Negare ai bambini la libertà di scegliere, di sbagliare, di soffrire, significa non dare fiducia alle loro capacità e non offrire loro alcuna opportunità di crescita e di miglioramento. I bambini intuiscono che la loro incolumità è legata necessariamente alla loro attenzione e prudenza, dunque, mettono in atto strategie di evitamento del pericolo attraverso una capacità di valutazione e giudizio. Attraverso l'esperienza, conquistano gradualmente comportamenti come la prudenza, il controllo e la consapevolezza dell'effetto delle proprie azioni, il senso del limite e dell'efficacia.

«Certamente non si può educare al rischio insegnandolo. Occorre incontrarlo, conoscerlo, superarlo. Ciascuno deve farlo per sé, con le sue forze. D'altra parte di una cosa possiamo essere sicuri: il bambino non è mai un aspirante suicida o anche solo masochista, il rischio che affronta è sempre proporzionato alle sue capacità e possibilità e lo affronta perché necessario al suo piacere» (Francesco Tonucci).

«La sicurezza è un problema del bambino non dell'ambiente, è un problema di testa, di mente, di conoscenza, di capacità di riconoscere il contesto in cui ci si muove e assumere dei comportamenti adeguati a quel contesto, qualunque esso sia» (Walter Ferrarotti).

L'interrogativo se esista un confine tra agire responsabilmente e costruire una pedagogia del rischio che fa i conti con i requisiti di sicurezza, trova una risposta nel contenuto delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, in cui è manifesta l'indicazione di una progettazione (o ri-progettazione) degli spazi che tengano conto di alcuni criteri guida da contestualizzare nelle diverse strutture: la sicurezza e accessibilità per i bambini e le bambine, affinché possano fruirne in modo autonomo e regolato ma anche la sicurezza come valore educativo che consenta ad adulti e bambini di vivere in serenità l'esperienza quotidiana ed essere compartecipi delle attività di prevenzione del rischio. Il rischio è insito nel processo di apprendimento, «senza rischio non c'è apprendimento, senza esposizione (mettersi in gioco), non c'è consapevolezza» (Stefano Laffi), purché le esperienze siano sfidanti e mai banali. Se il rischio è necessario per crescere, allora va riconosciuto come un diritto dell'infanzia. Un'infanzia nella quale non si impara a usare coltello, forchetta e forbici e nella quale non si impara a nuotare, esplorare la terra e accendere un fuoco o un'altra fonte di energia, non costruisce la sicurezza come un'acquisizione culturale della persona, ma solo come un titolo di autorità (Jorg Luther, in *Bambini*, febbraio 2014). Secondo Ellen Beate Hansen Sandseter, docente al Queen Maud University College of Early Childhood Education di Trondheim in Norvegia, l'esposizione a un rischio moderato avrebbe una funzione evolutiva specifica: quella di attenuare le paure innate del bambino (buio, rumori forti, velocità, altezza). Esponendosi in modo progressivo alla fonte della paura stessa, il bambino a poco a poco può riuscire a vincerla, emancipandosi da una fobia potenzialmente invalidante per il suo sviluppo futuro. Il vero rischio sembra davvero essere quello di non rischiare, di non donare ai bambini la possibilità di cercare, di avventurarsi e guardare con gli occhi della meraviglia.

Vigilanza e prevenzione negli edifici scolastici (0-6 anni)

Giovanna Mollace*

Gli enti locali dei servizi educativi per la prima infanzia 0-3 anni del Comune di Torino, hanno predisposto un regolamento per il coordinamento, la vigilanza e il convenzionamento dei servizi socioeducativi privati per la prima infanzia, in cui sono descritte le funzioni del Comune in rapporto a questi servizi socioeducativi per la prima infanzia privati esistenti sul territorio. Per l'attuazione del regolamento, il Comune si avvale di una commissione di vigilanza dei sistemi socioeducativi per la prima infanzia che si occupa di esprimere pareri preventivi sul progetto strutturale e gestionale di un nuovo servizio e ancora il parere obbligatorio sul rilascio, modifica locali e/o capacità ricettiva, la sospensione e revoca delle autorizzazioni e infine verifica e controlla il funzionamento dei servizi attraverso visite ispettive. Per quanto attiene alle scuole dell'infanzia 3-6 anni, i protagonisti sono il Comune e l'asl: il Comune fa una prima disamina delle richieste presentate, successivamente richiede il parere di conformità igienico-sanitaria all'asl e dopo aver raccolto tutta la documentazione e verificata la congruenza, rilascia l'autorizzazione al funzionamento del servizio; l'asl effettua le valutazioni sul progetto, rilascia i pareri di idoneità igienico-sanitaria, edilizia e attua la vigilanza sul territorio, sia su richiesta che su iniziativa, in cui viene predisposta una programmazione di vigilanza su tutte le tipologie di scuole esistenti. La normativa in vigore è quella applicata durante le azioni di vigilanza: oltre al Regolamento, il decreto principe è quello promulgato dal Ministero dei lavori pubblici, ossia il decreto ministeriale 18 dicembre 1975, *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*, che si occupa delle norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, l'edilizia e urbanistica, da osservare nell'esecuzione di opere di edilizia scolastica, tale decreto è stato abrogato dalla successiva legge 11 gennaio 1996, n. 23, *Norme per l'edilizia scolastica*, pur mantenendolo in vita poiché l'approvazione delle norme regionali sono quelle norme tecniche che definiscono i criteri per la progettazione esecutiva degli interventi; l'altro riferimento normativo è la legge regionale 15 gennaio 1973, n. 3, *Criteri generali per la costruzione, l'impianto, la gestione ed il controllo degli asili-nido comunali costruiti e gestiti con il concorso dello Stato di cui alla legge 6 dicembre 1971, n. 1044 e con quello della Regione*, che stabilisce i criteri generali per la costruzione degli asili nido comunali, l'impianto, la gestione e il controllo degli asili nido comunali, costruiti e gestiti con il concorso dello Stato di cui alla legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato* e con quello della regione e infine il decreto legislativo n. 65 del 2017 che rende attuativo il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Il decreto ministeriale del 18 dicembre 1975, nonostante sia stato abrogato, resta comunque in vigore come riferimento tecnico ed è quello che si applica nelle azioni di vigilanza; il campo di applicazione di questa norma comprende il segmento dalle scuole dell'infanzia alle scuole secondarie di secondo grado, stabilendo le norme tecniche di edilizia scolastica per la realizzazione di nuovi edifici scolastici ma anche per il totale rifacimento delle strutture esistenti. I contenuti generali della normativa si riferiscono ad aspetti urbanistici, alla progettazione e realizzazione dell'edificio, alle condizioni necessarie di salubrità degli ambienti (microclima, impatto acustico, illuminazione, colore e alle

* Laureata in Tecniche della prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro. Dal 2010 lavora presso il Dipartimento della Prevenzione dell'asl Città di Torino, S.S.D. Epidemiologia *screening* ed edilizia urbana. Nel 2011 ha conseguito il Diploma di Master di I livello in Gestione del coordinamento nelle professioni sanitarie. Dal 2022 è membro della Commissione di vigilanza del Sistema dei servizi socioeducativi per la prima infanzia del Comune di Torino.

condizioni di sicurezza di ogni locale), agli indici di funzionalità e di accessibilità e fruibilità degli spazi. Gli elementi che rendono un edificio salubre e sicuro sono sicuramente riferiti a una attenta manutenzione, sia straordinaria che ordinaria, degli impianti e in linea generale della pavimentazione, tinteggiatura, superfici vetrate, infissi, queste ultime segnalate da vetrofanie; la sezione degli arredi, infissi, attrezzature e materiali sono altrettanto fondamentali per tutelare la salute dei bambini ad esempio l'attenzione agli arredi richiama la verifica che gli armadietti e scaffali siano fissati a muro, soprattutto per i più piccoli (ma non solo) che arrampicandosi o tirando, potrebbero farsi male se l'arredamento non è sicuro; la pulizia e la sanificazione è un aspetto abbastanza critico, che a volte non raggiunge gli standard di controllo della vigilanza delle strutture, sia per la carenza di personale addetto, sia per il dimensionamento della scuola. I due pilastri che caratterizzano gli interventi di vigilanza fanno riferimento alla dimensione della vigilanza e della prevenzione: la vigilanza prevede un momento di verifica e controllo, in cui devono essere attuate le normative previste in maniera corretta; la vigilanza è finalizzata alla tutela dei bambini in riferimento all'incolumità fisica, fattori chimici e ai fattori biologici. Per i bambini frequentanti asili e scuole dell'infanzia, gli eventi nocivi più frequenti sono rappresentati da traumi e dall'ingestione di corpi estranei, pertanto per prevenire tali eventi che possono avere conseguenze anche gravi, è necessario che l'arredamento garantisca condizioni adeguate che riducano al minimo urti contro spigoli vivi oltreché l'assenza di giocattoli con parti removibili o taglienti. Per quanto riguarda i fattori chimici, solitamente nelle strutture non c'è traccia di questi, tuttavia i prodotti utilizzati dagli operatori scolastici per l'igiene devono essere collocati in locali adibiti o armadietti chiusi a chiave. Infine, per quanto attiene ai fattori biologici, la trasmissione dei microrganismi patogeni avviene per via aerea e un ambiente chiuso, favorisce la trasmissione di virus e batteri, pertanto è necessario garantire una adeguata e costante ventilazione dei locali, compatibilmente con gli eventi climatici. La vigilanza va di pari passo con la prevenzione che promuove occasioni di confronto con la scuola, ma anche opportunità di promozione dei contenuti di salubrità e azioni di formazione e informazione per chi vive nella scuola.

Sentire e sentirsi: La sfida di apprendere insegnare in un'aula scolastica

*Giuseppina Puglisi**

Le aule scolastiche sono considerate un universo da studiare, ambienti che necessitano di essere confortevoli, sicuri e funzionali a iniziare dall'ambiente generale, che comprende l'architettura, le finiture e la gestione dello spazio dell'aula quali componenti fondamentali per garantire le condizioni ottimali per l'insegnamento e l'apprendimento. La scuola è luogo di apprendimento, condivisione, socializzazione, luogo in continua evoluzione dal punto di vista ambientale e strutturale che cambia e si modifica a seconda di coloro che lo abitano, dai bambini piccolissimi di un nido, agli studenti di un'aula universitaria; pertanto non si può applicare la stessa norma progettuale per tutte le categorie di età e gradi di insegnamento, ma è necessario muoversi con flessibilità, in considerazione delle esigenze specifiche di ogni individuo. Sono molti gli aspetti che concorrono a rendere l'ambiente scolastico adeguato, piacevole, positivo: la luce naturale e quella artificiale, la vicinanza ad ambienti in

* Ricercatrice post-doc presso il Dipartimento Energia "Galileo Ferraris" del Politecnico di Torino. La sua attività è principalmente legata alla valutazione dell'influenza dell'acustica delle aule scolastiche sulla produzione della voce dei docenti, sull'apprendimento e sull'intelligibilità del parlato per discenti. L'attività, negli anni recenti, ha assunto un carattere multidisciplinare grazie alla collaborazione con esperti, tra gli altri, in medicina, neuroscienze e statistica. È membro dell'Associazione italiana di acustica, del *board* dello *Young acoustician network* appartenente alla *European acoustic association*, ed è autore e co-autore di numerosi contributi scientifici pubblicati a livello internazionale.

cui si svolgono attività diverse, la condivisione degli spazi. Le persone trascorrono circa il 90% del tempo in ambienti confinati, quindi, la progettazione architettonica, fisico-tecnica di un ambiente è fondamentale e non può prescindere dalla necessità di studiare e lavorare sul tema dell'*Indoor environmental quality* (Ieq), ovvero la qualità dell'ambiente interno che si dipana in diversi aspetti riferibili alla qualità dell'aria, comfort termico, comfort acustico e comfort visivo che se distribuiti in modo equilibrato, offrono ai fruitori un ambiente ottimale. Un approfondimento particolare è rivolto al comfort acustico, in particolare su quanto la scarsa qualità acustica delle aule scolastiche abbia degli effetti negativi sul lungo termine che possono generare anche dei disturbi invalidabili per l'insegnante e il bambino. I fattori ambientali possono generare effetti primari, quali la scarsa intelligibilità del parlato (nelle aule $\geq 60\%$), lo sforzo vocale maggiore dell'insegnante, lo sforzo d'ascolto maggiore da parte dei bambini. Agli effetti primari seguono poi quelli secondari: disordini di memoria, attenzione e apprendimento, fatica vocale dell'insegnante, benessere ridotto. Le aule scolastiche italiane sono tipicamente collocate in edifici storici e caratterizzate da grandi volumi, soffitti voltati e finiture varie che svantaggiano acusticamente e generano una riduzione della qualità acustica di quell'aula. Pertanto, nello studio di progettazione delle aule, è necessario tenere presente quali sono tutte le sorgenti di rumore che possono interferire ed essere intrusive all'interno dell'ambiente. L'Organizzazione mondiale della sanità (Oms) indica un massimo livello di rumore di fondo ammissibile nelle aule scolastiche pari a 35 dB. Studi recenti hanno dimostrato l'importanza di ridurre sia il rumore proveniente da sorgenti interne, sia esterne (strade, traffico) all'aula per garantire le condizioni di apprendimento ottimale. L'effetto dell'acustica sui processi di apprendimento, rivela che all'aumentare del livello di rumore corrisponde un abbassamento dei punteggi di risposta di test nei compiti. L'intelligibilità del parlato, è definita come la percentuale di parole correttamente comprese nell'ambito di un messaggio verbale: più l'intelligibilità è alta, più punta al 100%, più si raggiunge una comprensione totale del messaggio; tipicamente, l'intelligibilità del parlato non raggiunge mai il 100% a causa degli effetti dell'ambiente sulla produzione e sulla comprensione del parlato (Prodi et al., JASA 2010; Astolfi et al., JASA 2012). L'intelligibilità del parlato può essere molto differente, ad esempio, a parità di condizioni acustiche, se i bambini sono di seconda elementare (6/7 anni) rispetto a bambini di terza quarta e quinta elementare: i bambini più piccoli soffrono maggiormente le condizioni acustiche, nel senso che restituiscono risultati dei test di intelligibilità che sono più scarsi, quindi ciò dimostra ancora di più la necessità di garantire delle condizioni ottimali acustiche all'interno dell'aula, per fare in modo che le loro risposte siano sempre migliori e che i loro punteggi siano maggiori poiché l'apprendimento è migliore. Con un gruppo di neuroscienziati dell'Università di Torino è stata condotta una ricerca sull'acustica e apprendimento, andando oltre l'intelligibilità: lo studio si è concentrato su come il messaggio verbale è integrato a livello cerebrale. All'interno del cervello, suddiviso in aree, all'inizio si discriminano diversamente le percezioni dell'orecchio, per poi reintegrarle e trasmetterle in forma di "ciò che ho compreso, di ciò che ho sentito". Nel processo di apprendimento ci sono sicuramente dei fattori genetici su cui è impossibile l'intervento di progettisti degli ambienti, ma la ricerca più recente ha individuato che sulla progressione dello sviluppo dei disturbi specifici dell'apprendimento, il 50% della responsabilità è riferibile ai fattori genetici, l'altro 50% si riferisce alla responsabilità dei fattori ambientali che si ripercuotono anche sugli effetti della percezione del benessere. Altre interessanti ricerche hanno approfondito la "voce dell'insegnante" monitorandone la voce stessa, ed è emerso che il livello della voce, con sforzo vocale, è maggiore durante la lezione e che pertanto è necessario porre una attenzione particolare sulla sicurezza occupazionale.

FORUM NAZIONALE POLI ZEROSEI

Torino, La Cavallerizza Reale, 15 aprile 2023, ore 9.00-18.30

Il Forum nazionale, a partire dall'esperienza sviluppata dalla Città di Torino sul tema dei poli zerosei, si è articolato nell'arco di una giornata, con diversi momenti di dialogo tra *policy maker* ed esperti che, hanno contribuito, da varie prospettive, a evidenziare la realtà e la possibilità di politiche e strategie di intervento. La riforma dello 0-6 prevede l'istituzione progressiva del sistema integrato. In questo evidente "compromesso linguistico" possono essere rintracciati i motivi per cui la riforma mostra diverse aree di in-attuazione. In una prospettiva che non si accontenti della retorica delle parole, ma che voglia perseguire con pragmatica razionalità la costruzione di fatti, l'incontro e il confronto che si è animato nelle quattro giornate di workshop, può essere un utile spunto per animare ulteriormente il dibattito sul tema del diritto all'educazione dei bambini attraverso lo sviluppo di un'offerta di qualità nello 0-6. Alcuni dati attuali sullo 0-6, evidenziano quanto le scuole dell'infanzia sono in contrazione negli ultimi anni con la chiusura di molte scuole e molte sezioni. La dinamica evolutiva del sistema dell'offerta nello 0-6 ha condotto – come conseguenza del diretto coinvolgimento dello Stato nella gestione (circa i 2/3 del sistema) e anche con la mediazione del forte decremento delle nascite – alla consolidata conquista della generalizzazione per le scuole dell'infanzia (in cui solo la componente dei bambini stranieri è leggermente indietro nel tasso di accoglienza rispetto alla effettiva generalizzazione). La generalizzazione della scuola dell'infanzia non sempre si accompagna alla sua qualità, pensando, ad esempio, agli orari corti di tante scuole del Mezzogiorno o al non sempre garantito buon grado di presenza dei docenti o alla mancanza prevalente di figure di coordinamento, ma si tratta di interventi possibili e auspicabili che non comprendono la necessità di incremento dell'offerta in termini di nuovi posti. I nidi dell'infanzia sono fermi ormai da diversi anni e a rischio di contrazione, soprattutto per la componente privata non convenzionata. Diversamente dal caso delle scuole dell'infanzia, nel caso del nido, i provvedimenti incentivanti dello sviluppo realizzati a partire dal "piano straordinario" triennale 2007-2009 si sono inseriti – senza purtroppo riuscire a riequilibrare la situazione della distribuzione territoriale dell'offerta – in un quadro in cui la mancanza di una politica nazionale aveva prodotto una forte sperequazione dell'offerta nella complessa geografia del Paese, sperequazione a tutt'oggi cristallizzata in forti differenze nelle opportunità di accesso all'offerta di nidi. Si può sostenere che la principale motivazione del difetto di diffusione, sia legato al carattere stazionario della spesa pubblica nel settore (la spesa sociale dei comuni è cresciuta per i nidi fino al 2012 ma da allora è ferma) e in particolare all'assenza della parte pubblica centrale, lo Stato, che anche nel disegno della riforma 0-6 ha competenza nella spesa corrente di gestione solo per le scuole dell'infanzia. Allo stesso tempo, oltre al difetto di diffusione in generale, si unisce il tema della differenziazione territoriale, come evidenza di diverse sensibilità culturali, politiche e amministrative di regioni e comuni di diverse aree territoriali. Gli anticipi rappresentano una anomalia che la riforma avrebbe dovuto già superare ma restano un elemento stabile nel sistema, fortemente diffuso nel mezzogiorno dove, oltre a surrogare il difetto di diffusione del nido, ne ostacolano di fatto lo sviluppo. Gli spunti per il futuro, raccolgono una serie di riflessioni su come sostenere nei fatti la prospettiva del sistema integrato 0-6, individuando alcuni nodi problematici e possibili prospettive di lavoro. Gli spunti individuati sono i seguenti: l'investimento sull'infanzia guarda al futuro, anche se si considera la relazione fra natalità e disponibilità di servizi educativi per la prima infanzia (i figli realizzati in media sono 1,3 invece dei 2,1 desiderati anche perché le donne li fanno in media a 32 anni dopo aver conquistato istruzione e lavoro e non avendo alcuna intenzione di lasciare il lavoro dopo aver avuto un

bambino), non può esistere un sistema integrato 0-6 se c'è una netta ripartizione di ruoli fra lo Stato per la fascia 3-5 anni e regioni e comuni per la fascia 0-2 anni (non è un caso che la generalizzazione della scuola dell'infanzia è stata una diretta conseguenza dell'impegno economico dello Stato nella copertura dei costi di gestione delle scuole). La riforma ha conquistato il requisito della laurea anche per gli educatori di nido, ma mai come adesso, i percorsi di formazione per nido e scuola sono stati diversi e non comunicanti; ovvio che questo pregiudica fortemente la possibilità di integrazione. I poli 0-6 possono essere un modo concreto per sperimentare l'integrazione e anche per diffondere l'offerta per la fascia 0-2 anni riconvertendo le molte sezioni e scuole dell'infanzia chiuse per mancanza di bambini in età e occorre superare finalmente il concetto di servizio a domanda individuale e determinare le condizioni per abolire progressivamente le rette per il nido. In conclusione, alcune considerazioni, possono essere rivolte a una attuazione della riforma che comprenda alcuni elementi di "riforma della riforma", come per esempio: pianificare la concreta eliminazione degli anticipi a favore di nuovi nidi e sezioni primavera magari inseriti in poli 0-6, derogare sui titoli di studio rendendo temporaneamente possibile il loro utilizzo libero (si intende dei titoli attualmente previsti per nido e scuola dell'infanzia) nello 0-6, rendere "strutturale" il finanziamento dei nidi con oneri a carico dello Stato.

Durante la sessione mattutina sono intervenuti:

Aldo Fortunati, Direttore Area infanzia e adolescenza, Istituto degli Innocenti Firenze

Daniela Ghidini, Città di Torino, Dipartimento Servizi educativi

Pier Giorgio Turi, Città di Torino, Dipartimento Servizi educativi, Iter

Roberto Fraternali, Studio Fraternali Quattrocolo

Silvia Minutolo, Studio Archisbang

Daniele Ara, Assessore Scuola e nuove architetture per l'apprendimento, Città di Bologna

Stefano Geuna, Magnifico Rettore Università degli Studi di Torino

Loredana Poli, Presidente Dipartimento Istruzione, Anci Lombardia

Francesco Profumo, Presidente Fondazione Compagnia di San Paolo

Carlotta Salerno, Assessora Istruzione, Città di Torino

Guido Saracco, Magnifico Rettore Politecnico di Torino

Anna Scavuzzo, Vicesindaca Città di Milano

Elisabetta Milazzo, Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte

L'indagine e la diffusione dei poli 0-6 amplia l'orizzonte di un rinnovato paradigma educativo, in cui lo sguardo va oltre la mera segmentazione dello 0-3 e 0-6, concretizzandosi come un sistema integrato, basato su principi di continuità, coprogettazione e partecipazione. Lavorare nello 0-6, significa cogliere ampiamente il concetto di integrazione, in cui anche il ruolo del coordinatore pedagogico territoriale veste una funzione di integrazione di cultura e mediazione territoriale tra le scuole e i servizi dell'infanzia. Le scuole hanno una tradizione di autonomia ma, appare necessario, inserire tale prerogativa all'interno del territorio e del diffuso sistema di *governance*. Il concetto di integrazione è ritornato sovente nei contributi di esperti del settore, sollecitando azioni sfidanti di cambiamento e di gestione della complessità, ma anche di risignificazione di posizioni e visioni del futuro. L'autonomia responsabile si addice alla necessità di integrazione tra soggetti e gestori diversi, tra culture organizzative diverse, tra percorsi formativi diversi. La possibilità di costruire i poli 0-6, nel principio di continuità, diviene un campo di sperimentazione ma sempre ancorato al rigore del rispetto normativo.

Le Linee pedagogiche e gli Orientamenti nazionali, offrono indicazioni di una rinnovata cultura dell'infanzia, della costruzione di una cerniera che sappia unire due segmenti, che pur rispettando le rispettive peculiarità, siano in grado, con flessibilità e adattamenti, di guardare al bambino nella sua complessità di corpo, mente, emozioni, contaminazioni e relazioni, il cui sviluppo, avviene secondo processi che sono inevitabilmente interconnessi all'interno dei diversi contesti, e che solo un sistema integrato educativo di qualità può offrire.

Durante la sessione pomeridiana sono intervenuti:

Daniela Ghidini, Città di Torino, Dipartimento Servizi educativi

Francesca Gavazzoli, Cooperativa Proges

Maurizio Lorenzatto, Città di Torino, Dipartimento Servizi educativi

Maurizio Parente, Istituto degli Innocenti, Firenze

Domenico Simeone, Presidente Conferenza nazionale di Scienze della formazione

Paola Zonca, Università degli Studi di Torino

Enrico Bayma, Città di Torino, Dipartimento Servizi educativi

Pier Giorgio Turi, Città di Torino, Dipartimento Servizi educativi, Iter

Barbara Caprara, Libera Università di Bolzano

Paola Cagliari, Reggio Children

Angela Cavallari, Fondazione per l'Architettura Torino - Atelier(s) Alfonso Femia

Margherita Francese, Confcooperative Piemonte Nord

Arianna Pucci, Istituto degli Innocenti, Firenze

Elena Vigliocco, Politecnico di Torino