



Nido d'infanzia
Il gatto con gli stivali

Comune di Capannoli
Unione dei Comuni della Valdera

PROGETTO PEDAGOGICO

a.e. 2024-2025



Progetto Pedagogico.

Nido d'infanzia il Gatto con gli stivali Capannoli

1. Premessa

Il nido d'infanzia "Il gatto con gli stivali" è stato inaugurato nell'aprile del 2011 all'interno di una struttura di nuova costruzione realizzata interamente in legno e con i più moderni sistemi costruttivi di efficienza energetica e vivibilità. Concepita, progettata e realizzata appositamente per ospitare il nido e il funzionale dispiegarsi delle attività che vi si svolgono, intese ovviamente quelle educative e dell'accoglienza ma anche quelle logistiche ed organizzative.

La struttura è collocata in una zona semicentrale del paese di Capannoli da cui è possibile facilmente raggiungere sia le campagne circostanti sia i luoghi della socialità come il mercato settimanale, i negozi, i parchi e gli altri luoghi di incontro. Il nido si trova a poche centinaia di metri dalla scuola dell'infanzia statale "Rita Levi Montalcini" e dal nido privato accreditato "Il Nido di Agnes" strutture tra le quali, a luglio 2023, è stato costituito il "Polo Zeroesi Capannoli", nello spazio che divide i tre plessi sono presenti anche un parco e un'area attrezzata a "percorso vita" questo è diventato luogo di incontro tra i bambini e oggetto di progettazione educativa da parte del gruppo di lavoro del polo.

Il servizio può ospitare fino a 50 bambini dai 12 ai 36 mesi suddivisi in tre sezioni disomogenee per età, ognuna delle quali ha un proprio accesso allo spazio esterno che circonda l'intera struttura, spazio esterno che rappresenta parte integrante del contesto educativo, oggetto di continua ricerca e specifica progettazione. Il nido a titolarità pubblica del Comune di Capannoli, a seguito di gara di affidamento della gestione svolta dall'Unione Valdera, è gestito dalla cooperativa sociale Arca di Firenze dal 2019.

Il progetto pedagogico del nido si colloca in continuità con un modello, pedagogico/educativo/organizzativo, elaborato e condiviso negli anni con il Comune di Capannoli in linea con gli orientamenti e le linee di indirizzo del Coordinamento Pedagogico Zonale dell'Unione Valdera. Si riferisce espressamente, perseguendone finalità ed obiettivi, alle normative e agli indirizzi locali, regionali e nazionali vigenti in materia in particolar modo il progetto fa riferimento a:

- D.lgs. 65/2017 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;
- L.R. 26 luglio 2002, n. 32 Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro
- Regolamento 30 luglio 2013, n. 41/R. Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32;
- Regolamento Dei Servizi Educativi Dell'Unione Valdera approvato con deliberazione del Consiglio dell'Unione Valdera n.2 del 02 marzo 2020.
- Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia D.M. 24.02.2022, n.43.

- *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*
- *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176. Dal 1989*

Anche alla luce dei riferimenti sopra richiamati il progetto pedagogico del nido è concepito con una prospettiva che pone particolare attenzione alla continuità e alla coerenza con le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei anni recependone il sollecito al confronto, alla sperimentazione e alla ricerca, ricercando le possibili aree di condivisione tra i due segmenti.

Infine il progetto pedagogico del nido assume come riferimento specifico il documento "Linee guida per l'educazione e la cura delle bambine e dei bambini nella prima infanzia" elaborate dalla cooperativa sociale Arca e di cui ne rappresenta una diretta espressione.

L'aderire ai principi illustrati in queste fonti di riferimento significa predisporre un progetto che concepisce l'educazione "come processo di cura e formazione della persona" intesa come azione che l'educatore mette in atto per aiutare il bambino a crescere e a sviluppare armonicamente e integralmente le sue potenzialità, con l'obiettivo di facilitare una positiva integrazione con l'ambiente in cui si trova a vivere e ad interagire.

2. Le finalità

Le finalità costituiscono i riferimenti che orientano la progettazione e le pratiche educative, fondate sulla promozione dei diritti e le potenzialità dei bambini "perseguite per tutti nelle forme più adatte allo sviluppo e alle disposizioni di ciascuno" (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, pag.47). Declinando dai diversi riferimenti normativi e di orientamento citate in premessa il nido d'infanzia il gatto con gli stivali ne assume come proprie quelle di seguito elencate:

- Contribuire alla strutturazione dell'identità delle bambine e dei bambini;
- Garantire lo sviluppo armonico e il loro benessere nel rispetto della loro unicità;
- Contribuire allo sviluppo delle competenze relazionali e cognitive delle bambine e dei bambini;
- Garantire e sostenere il ruolo genitoriale con il coinvolgimento e la condivisione attiva dei familiari alla vita del Nido d'infanzia/Scuola dell'infanzia per il raggiungimento degli obiettivi comuni;
- Sostenere un processo di continuità educativa coerente;
- Garantire una sempre maggiore integrazione con i contesti territoriali di riferimento per una maggiore fruizione dei servizi offerti;
- Creare contesti accoglienti e inclusivi nel rispetto delle diversità;
- Promuovere l'apprendimento a vivere insieme in serenità ed armonia all'interno di una comunità che sostiene la spinta naturale alla socialità e al riconoscimento dell'alterità;
- Sostenere le autonomie dei bambini, in un ambiente che incoraggi la padronanza del proprio corpo e il primo contenimento delle emozioni, senza fretta, nella convinzione che progredire nell'autonomia favorisce la consapevolezza di sé, l'apertura agli altri, la voglia di fare e di imparare;

3. I valori

Il progetto pedagogico del nido si costruisce sul valore primario del rispetto dell'essere umano, dell'inclusione e della coesione sociale, della promozione di una cittadinanza accogliente e democratica.

Il nido rappresenta un contesto aperto, all'interno del quale le differenze vengono accolte e valorizzate, una comunità nella quale ciascun membro (adulto o bambino) porta la propria originale individualità e, al contempo, condivide regole che promuovono il rispetto degli altri e un maggior benessere per tutti.

Convivere con le differenze, negoziare le proprie aspettative, le proprie opinioni e i propri punti di vista, contrastare gli stereotipi, orientare il proprio vissuto al benessere collettivo e alla sostenibilità del proprio "mondo" sono competenze sostenute da una pedagogia che si declina nei processi formativi e di apprendimento dei bambini che li impegna fin da piccolissimi al riconoscimento dei valori della democrazia, della libertà e dell'accoglienza.

Una pedagogia che impegna non soltanto i bambini nella costruzione della propria identità ma che riconosce il loro "crescere" come uno sforzo congiunto con i propri adulti di riferimento. Una pedagogia che dunque responsabilizza questi ultimi al riconoscimento dei diritti e dei bisogni bambini, delle specificità dell'infanzia e della sua cultura, che li impegna nella costruzione di "Luoghi buoni dove crescere". In questo senso educatori e famiglie sono chiamate a partecipare attivamente un processo che faciliti l'integrazione delle proprie prospettive. L'evoluzione dal *soggettivo* all'*intersoggettivo* rappresenta un passaggio fondamentale nella costruzione del sistema dei valori a cui il nido fa riferimento, ovvero quelli della democrazia, della partecipazione e dell'inclusione, declinando tali valori nel riconoscimento delle famiglie, delle diverse famiglie, come agenzia educativa primaria, come soggetto competente nell'educazione dei figli e nel confronto sugli stili educativi. Parallelamente la professionalità delle educatrici e degli educatori fornisce quello spazio e quelle occasioni di incontro e di condivisione in cui è possibile abbattere le barriere del pregiudizio e dell'isolamento. Condizioni che sostengono da un lato il consolidarsi delle competenze genitoriali, dall'altro la possibilità di riconoscere le impellenze della contemporaneità fornendo ai bambini quelle competenze per interpretarla ed agirla in maniera critica, costruttiva e creativa.

La pace intesa come diritto "necessario", come prerogativa squisitamente umana e come aspettativa di tutti gli esseri umani trova un proprio spazio nella pedagogia e nella quotidianità del nido. Riconoscere e valorizzare l'infanzia quale portatrice di una propria cultura, con i propri artefatti e una propria modalità di approcciare il mondo che contempla la pace come essenza propria dell'uomo ne fornisce probabilmente una accezione alternativa a quella proposta dall'adulto, ma che sicuramente costituisce un contesto interculturale adulto/bambino degno di essere meglio rappresentato e posto alla base di un'umanità più inclusiva ed accogliente "Il bambino è padre dell'uomo perché porta inscritta in sé la sua più vera natura umana che è ludica, pacifica ed empatica" (M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti pag. 48-49)

4. I principi

Tra i vari principi e concetti richiamati nei documenti e nelle normative internazionali, nazionali e regionali sull'educazione alla prima infanzia, la cooperativa Arca e il nido Il gatto con gli Stivali scelgono di porre in risalto questi valori, organizzati sotto forma di triadi al fine di cogliere il pieno senso di ciascun concetto e al tempo stesso evidenziare il legame esistente fra di essi.

4.1. **Cura, responsabilità, partecipazione:**

sono i cardini dello stare in relazione e del vivere all'interno dei servizi educativi. Lo stretto legame che intercorre tra di essi li connota come valori volti a promuovere l'interesse e l'attenzione verso se stessi e verso l'altro e a definire una comunità educante aperta e orientata in senso democratico (Dewey, 1951). La **cura**, pedagogicamente intesa, è declinabile su più fronti: cura di sé, dell'altro, del mondo (Cambi, 2010, Mortari, 2006), ed è il dispositivo chiave che regola l'incontro con l'altro (Silva, 2015) sia esso bambino o adulto, femmina o maschio, autoctono o immigrato. Possiamo caratterizzarla come una cura 'interdipendente' e 'reciproca' che sollecita alla presenza e alla partecipazione, che colloca il benessere individuale all'interno di un benessere collettivo. La cura sostiene il fare educativo quotidiano e guida parole, gesti, comportamenti (Pikler, 1996, Tardos, 2004). Nell'ambito educativo la cura funge da ponte per costruire relazioni significative e autentiche

tra gli operatori, i bambini e le famiglie. Da questa prospettiva educare con cura presuppone una costante riflessione critica, una spiccata capacità di ascolto, di dialogo, competenza e professionalità.

Di qui il nesso imprescindibile tra la cura e il principio della **responsabilità** (Boffo, 2011). Quest'ultimo richiama ogni soggetto, operante nel servizio, alla consapevolezza del proprio fare in accordo e in continuità con il fare degli altri. Svolgere la propria professionalità educativa con cura, come indica il Regolamento 41r/2013 della Regione Toscana all'art. 5, è la prima responsabilità degli educatori. Una responsabilità individuale e condivisa, quindi, che tocca non solo gli operatori dei servizi (Catarsi, Freschi, 2013), ma che coinvolge direttamente anche i genitori dei bambini e il territorio, determinando una partecipazione allargata alla progettualità educativa (Catarsi, Fortunati, 2004) che, ponendo il bambino al centro, vede coinvolti attivamente più attori sociali che collaborano a un fine educativo comune.

Così il servizio per la prima infanzia diviene a pieno titolo "comunità educante", spazio di incontro, di socialità e di condivisione intersoggettiva dove si coltiva una **partecipazione** collegiale, autentica ed allargata che, in linea con la prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 2002) e con la normativa di riferimento, favorisce «la condivisione delle relative strategie di intervento, al fine di implementare la qualità delle esperienze di crescita e formazione realizzate dai bambini durante la frequenza», situando il processo formativo del bambino al crocevia di una pluralità di contributi educativi da parte di educatori, famiglie, responsabili dei servizi, coordinatori...

Una **cura partecipe** e **responsabile** connessa a una **partecipazione responsabile** e una **responsabilità partecipata** definiscono il tessuto relazionale in cui il nido Il gatto con gli stivali intende collocarsi. Principi fondanti da ripensare continuamente in modo critico, flessibile e aperto, in risposta ai nuovi bisogni educativi e alle diverse realtà operative, così da dar vita a contesti capaci di promuovere a pieno il "farsi persona" dei bambini.

4.2. Comunicazione, rispetto, creatività

Comunicazione, rispetto, creatività sono tre principi che caratterizzano l'essere in relazione con l'altro e muovono l'intenzionalità educativa, conferendo valore e arricchendo il senso delle esperienze. La comunicazione è il centro propulsore della fitta trama relazionale che connota il servizio educativo e che permette di creare un clima favorevole alla crescita del bambino, all'esperienza professionale, ai rapporti con i genitori, ai contatti con il territorio (Catarsi, Fortunati, 2004). Una comunicazione efficace, non autoritaria (Lumbelli, 1981), da curare e ripensare quotidianamente in quanto processo multidimensionale complesso che lega tutti coloro che sono presenti nel servizio. Una comunicazione orientata dai principi dell'ascolto, del dialogo e dello scambio (Boffo, 2011) che diviene paradigma conversazionale condiviso da porgere ai bambini, permettendo loro di esprimersi in maniera piena e personale, da esercitare tra colleghi affinando capacità di confronto e di condivisione, da mettere in pratica con i genitori per rinforzare sinergie educative, da sperimentare con il territorio per aprire i servizi verso l'esterno. La dimensione verbale e quella non verbale della comunicazione divengono due vie essenziali per stringere relazioni, per veicolare apprendimenti, per proporre esperienze, per documentare vissuti (Catarsi, 2006). Due dimensioni da porre al centro della progettualità educativa e della riflessività pedagogica, così da promuovere una comunicazione realmente educativa.

Affinché ciò sia possibile, non si può prescindere dal coltivare all'interno della relazione comunicativa il **rispetto**, inteso come riconoscimento e stima di sé e degli altri. Un valore, individuale e collettivo, da salvaguardare, da curare, da costruire insieme e trasmettere, attraverso l'impegno nei percorsi educativi con i bambini e con le famiglie, contribuendo così alla formazione di cittadini (Dewey, 1951) capaci di costruire relazioni positive. All'interno del servizio la parola rispetto trova

molteplici declinazioni: delle persone, siano esse adulti o bambini, colti ognuno nella propria unicità, rispetto della personale ricchezza dei vissuti, di talenti, di competenze; rispetto per l'ambiente in quanto contesto prezioso di apprendimento, di esperienza, di vita e per questo oggetto di particolare cura, di continua attenzione e riprogettazione (Galardini, 2003); rispetto per la dimensione collegiale che è alla base della vita del servizio educativo, che implica il lavorare insieme per un fine comune e che per questo richiede condivisione, impegno e partecipazione.

Tutto questo viene fatto tenendo sullo sfondo dell'agire la **creatività** in quanto principio che permette di procedere verso le sfide educative coltivando l'utopia, scorgendo nuove traiettorie, secondo un pensiero progettuale non dogmatico, bensì aperto al nuovo, capace di farsi spiazzare dall'inatteso e dalla scoperta. La creatività come valore da preservare nei bambini – che sono naturalmente dotati di infiniti linguaggi (Edwards, Gandini, Forman, 2006), molteplici attitudini, plurime intelligenze (Gardner, 2010) che permettono loro di leggere, interpretare e rappresentare in modo sempre nuovo e inedito il reale (Rodari, 1973) – e come via da coltivare per gli adulti, come spinta dinamica nella quotidianità, come possibilità di trasformare i dubbi, le incertezze e le problematiche che la professionalità educativa, così come il ruolo genitoriale, quotidianamente, incontrano. Il servizio tende così a valorizzare la creatività sia accompagnando il bambino nello sviluppo della sua naturale propensione a un pensiero e a un fare innovativo e personale, sia orientando gli adulti all'accoglienza del nuovo, dell'inatteso, dell'imprevisto, come occasione di confronto e di crescita.

4.3. Autonomia, diversità, pari opportunità

Promuovere il benessere del bambino significa riconoscere l'importanza dell'**autonomia** (Pikler, 1996, Tardos, 2004), valorizzare le **diversità** e tutelare le **pari opportunità**. Questi principi orientano lo sguardo su un bambino capace e competente, colto nella sua unicità e guidano un agire educativo aperto e non omologato che connota i servizi come luoghi di relazione dove fare esperienze significative di convivenza civile. I tre principi si richiamano l'un l'altro impegnando ogni soggetto al rispetto reciproco, al riconoscimento dei diritti di ognuno e alla definizione di regole comuni condivise.

In base al principio dell'**autonomia** il bambino può crescere liberamente, secondo i propri tempi (Pikler, 1996), coltivando competenze e abilità plurime e divenendo così protagonista attivo delle esperienze educative (Goldschmied, Jackson, 1994). In questo percorso, articolato e complesso, l'adulto riveste un ruolo essenziale di sostegno, di guida: un adulto consapevole, capace di dare al bambino il tempo di fare e di dire, di provare e riprovare, senza sostituirsi a lui ed evitando di mettergli fretta; accompagnandolo in quella "zona di sviluppo prossimale" che permette di rafforzare l'autostima e il senso di identità. Si tratta di un'autonomia che viene coltivata nei diversi momenti del quotidiano e viene promossa già a partire dalla disposizione degli ambienti, dalla scelta dei materiali ludici «organizzati in modo tale da favorire la diretta accessibilità da parte dei bambini stessi» (art. 24 regolamento), così come dalla progettazione delle attività, dalle più semplici alle più complesse (Catarsi, 2006). Svolgere un'attività in autonomia permette al bambino di essere protagonista della propria esperienza, di ascoltare il proprio corpo, di dialogare con se stesso, con l'altro e con il mondo, riconoscendo possibilità e limiti.

Il servizio alla prima infanzia diviene così spazio di incontro e di scambio tra differenti individualità che si arricchiscono nel rapporto con l'altro, luogo dove poter educare alla differenza come valore, risorsa e diritto. Il rispetto e la promozione della **diversità**, come paradigma educativo, stimola sia gli adulti sia i bambini ad accogliere l'altro nella sua unicità e sostanziale differenza, nella costruzione di un rapporto vissuto come opportunità e occasione di arricchimento. Anche la Legge Regionale 32/2002 all'art. 3 sancisce la promozione e il coordinamento di interventi educativi «informati dai principii del pieno e inviolabile rispetto della libertà e della dignità personale, della solidarietà, dell'eguaglianza di opportunità, della valorizzazione della differenza di genere, dell'integrazione delle diverse culture,

garantendo il benessere psicofisico e lo sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive e sociali». La diversità può quindi essere vissuta non come ostacolo o difficoltà, ma come opportunità che permette a ciascuno di uscire da sé per incontrare l'altro. Ciò comporta il coltivare una cultura profonda dell'accoglienza declinata nella molteplicità delle pratiche del quotidiano, fondata sull'ascolto e sul dialogo, così come una costante riflessività sui temi delle differenze (di genere, culturali...) che abitano i servizi così da rintracciare vie sempre nuove per ripensare il fare educativo nel rispetto delle diversità e nella loro promozione in quanto valore comune.

Una diversità da promuovere di pari passo alla tutela delle **pari opportunità** in un procedere solo apparentemente antinomico perché, se da un lato i servizi tutelano la diversità di ognuno riconoscendo ad essa valore e ricchezza, dall'altro è costante l'attenzione a promuovere pari opportunità per ciascun bambino, riconoscendo i suoi diritti e condividendo regole comuni. Il servizio si fa così via di promozione sociale per tutti i bambini e sostegno per tutte le famiglie nel far fronte ai bisogni educativi. In una società complessa come quella attuale, animata da profonde disparità economiche e sociali, i servizi educativi per la prima infanzia sono così pensati per offrire pari opportunità a ciascun bambino, trasmettendo valori educativi volti alla tutela dei diritti di ognuno e a una convivenza pacifica e democratica.

4.4. Continuità, cambiamento, ricerca

Continuità, cambiamento e ricerca sono tre principi regolatori essenziali che guidano l'attività educativa dei servizi per la prima infanzia. Posti al centro del processo formativo questi principi guidano la ricerca del benessere del bambino, orientano l'organizzazione dei servizi, sostengono la progettualità pedagogica e definiscono il modo, plurale e aperto, di rapportarsi alle sfide educative che quotidianamente si presentano. Il riproporsi dei momenti di cura nei servizi educativi durante la giornata, costituisce un ritmo che caratterizza le relazioni, restituendo coerenza e affettività (Von Lupke, 2004).

Il ritmo stesso è una promessa di **continuità** dato che riunisce passato e futuro permettendo lo sviluppo di esperienze, la loro rappresentazione e la memoria. Il ritmo permette di anticipare quel che verrà, quindi di prepararsi all'agire e allo stesso tempo contiene la promessa di cambiamento, di apertura al nuovo. Così il ritmo permette di sperimentare la continuità, alternata da momenti di discontinuità, nei rituali sociali e collettivi, che inizialmente sono ripetitivi per poi introdurre cambiamenti e variazioni. La continuità orizzontale e verticale, connota l'attività educativa del servizio, da anni impegnato a costruire "legami", "relazioni" "esperienze" con il territorio e con la scuola che consentono di offrire ai bambini e ai loro genitori un'esperienza ricca di significati. A partire da un'idea di continuità come sinonimo di condivisione di contenuti all'interno di un sistema educativo coerente nelle pratiche, nella comunicazione e nella relazione fra i soggetti si è, nel corso del tempo, sedimentata una tradizione di buone pratiche che sostiene e orienta l'agire educativo del servizio.

Ai bambini viene presentato un contesto educativo stimolante, arricchito dal costante dialogo e scambio con le famiglie e con il territorio (continuità orizzontale) e capace di accompagnare i piccoli nel processo di crescita e nel delicato passaggio tra le diverse istituzioni educative (continuità verticale) (Catarsi, Fortunati, 2012). Se la continuità permette di cogliere le lunghe durate, di dare valore alle buone pratiche, alle sinergie, alle collaborazioni, alle reti di relazioni, la discontinuità, con la sua funzione di sollecitare il **cambiamento**, apre al nuovo, all'inatteso, permettendo ai servizi di rinnovarsi, di rivedere il proprio agire, di rispondere a nuovi bisogni educativi in linea con le trasformazioni sociali e culturali del territorio. Continuità e cambiamento sono pertanto essenziali nella progettazione e nell'attuazione sia dei processi educativi sia nell'organizzazione dei servizi. Il cambiamento diviene così sinonimo di crescita (dei bambini, del servizio, degli operatori, delle famiglie), una crescita che va accompagnata, seguita, curata guardando alle crisi, alle difficoltà, alle battute di arresto come occasioni di arricchimento, in un procedere capace di far tesoro dell'esperienza del passato per tendere al futuro.

Questo approccio aperto e dialettico, che coniuga in sé continuità e cambiamento, chiama in causa il terzo elemento della triade dei principi: la **ricerca**. Ricerca intesa come *modus operandi* riflessivo e problematizzante dell'attività educativa e dell'organizzazione dei servizi, come un processo in continuo divenire, frutto di un costante confronto. Sono così il fare e l'essere in ricerca che connotano l'agire dei servizi alla prima infanzia della cooperativa Arca e del servizio, favorendo e sollecitando il costante aggiornamento del personale educativo, orientando l'attività di supervisione del coordinamento pedagogico (Catarsi, 2010), portando ad affinare gli strumenti didattici e metodologici (dall'osservazione alla documentazione, dalla programmazione alla valutazione), anche attraverso un dialogo aperto con l'istituzione universitaria. L'approccio pedagogico orientato verso la ricerca, nelle sue molteplici e possibili declinazioni, tratteggia così un modo di vivere i servizi, di gestirli, di organizzarli, spinto dal desiderio di conoscere, di migliorare, di comprendere, mai in modo definitivo, assoluto, bensì in modo aperto, critico e riflessivo, così da offrire agli operatori, ai bambini e alle loro famiglie un'autentica occasione di crescita.

5. I protagonisti

5.1. Le bambine e i bambini I diritti dei bambini

Stare dalla parte dei bambini significa connotare i servizi per l'infanzia come luoghi di tutela e promozione dei diritti dei più piccoli. Cogliere nel bambino un soggetto di diritti – così come si evince dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia, dalle Indicazioni dell'Unione europea e dalla normativa Toscana –, significa fondare l'attività educativa, ogni attività, sul rispetto e sul riconoscimento del valore dell'altro. Tra i principali diritti del bambino figurano:

- il diritto alla cura, al benessere, alla protezione;
- il diritto ad essere ascoltato;
- il diritto a potersi esprimere;
- il diritto al riposo e al tempo libero;
- il diritto al gioco;

L'attenzione a questi diritti inalienabili del bambino, (ma ne potremmo citare anche altri: alla privacy, a una famiglia, a una educazione inclusiva laddove il bambino manifesti bisogni educativi speciali, ecc.) orienta e guida la programmazione dei servizi educativi alla prima infanzia di qualità, portando gli operatori a trovare vie concrete per tradurre in fatti, azioni, parole, comportamenti, tali diritti, che ancora troppo spesso, nella nostra società sono destinati a rimanere sul piano delle intenzioni.

5.1.1. I saperi dei bambini

La nostra prospettiva di azione pone al centro del lavoro educativo i piccoli, scelta che si fonda sulla consapevolezza, avvalorata dalle ricerche scientifiche nell'ambito della psicologia dello sviluppo, della sua attiva partecipazione alla costruzione dei propri legami affettivi e della conoscenza. Il bambino è fin dalla nascita una **persona** in continuo sviluppo, che esprime bisogni, preferenze e saperi che cambiano in funzione della sua crescita biologica e del contesto sociale in cui vive. Per lui, tutte le situazioni della vita quotidiana, rappresentano una opportunità di apprendimento. Nel suo andare incontro alla realtà non si limita a raccogliere stimoli, ma bensì risponde ad essi a partire dalle proprie abilità e competenze ed esprime le sue personali preferenze. La prospettiva di **infanzia competente** (Camaioni, 1997) rileva che “il neonato è in grado di vedere, udire, sentire gli odori, è sensibile al dolore, al tatto e ai cambiamenti della postura del corpo, in altri termini è pronto a sperimentare la quasi totalità delle sensazioni caratteristiche della specie umana”. Queste considerazioni hanno permesso di superare concezioni precedenti, che definivano il neonato come un essere passivo e indifferenziato, insensibile alle stimolazioni esterne. Oggi sappiamo che ogni

bambino dispone di un programma biologico proprio e possiede caratteristiche genetiche peculiari che fanno sì che ogni soggetto sia unico e irripetibile. Il bambino quindi, già nei primi anni di vita, è una persona dotata di competenze:

- percettive, sensoriali e motorie che gli permettono di vivere il proprio corpo nello spazio, percepirlo, rappresentarlo e di leggere e interpretare la realtà;
- cognitive, costruttive e immaginative, espresse nella sua attività autonoma definendolo attivo ricercatore di conoscenze;
- affettive, sociali e comunicative, che gli conferiscono la capacità di stabilire e di intrattenere una comunicazione intenzionale reciproca, di creare legami, di dialogare, di apprendere la lingua e utilizzarla nella relazione con gli altri;

Lo sviluppo delle proprie capacità e della propria identità non si attuano in maniera automatica e autogestita, ma necessitano di scambi reciproci con gli altri per verificarsi. Ogni bambino cresce **secondo i propri ritmi**, attivando scambi dialettici con il contesto di riferimento. Nei primi anni di vita, **l'intensità e la qualità delle interazioni** precoci tra il bambino e le persone che si prendono cura di lui, determinano la costruzione delle strutture cerebrali. Le ricerche nell'ambito delle neuroscienze hanno evidenziato che i primi quattro anni di vita sono fondamentali per lo sviluppo della mente del bambino e che in particolare in questo periodo, l'apprendimento si verifica in modo naturale e ha effetti duraturi. Il bambino, per crescere, ha necessità di un adulto che ne garantisca la sopravvivenza e la soddisfazione dei bisogni ma al tempo stesso il bambino possiede delle capacità che lo rendono attivo, partecipe e protagonista del proprio sviluppo ed è capace, molto precocemente, di stabilire relazioni significative con i coetanei e con più adulti, fondamentali nei processi di apprendimento. In questo paradosso, avviene la costruzione del suo rapporto con il mondo e lo sviluppo delle sue competenze. In quest'ottica sia l'adulto che gli altri bambini si delineano come partner con i quali condividere saperi e complicità nel conoscere. Il processo di sviluppo del bambino avviene in modo globale grazie alle relazioni che attiva che da una parte lo determinano ma dall'altra vengono trasformate dalla singolarità di ogni soggetto. L'insieme delle competenze, in rapido sviluppo nel corso dei primi anni di vita, permette al bambino di acquisire saperi che sono un patrimonio da condividere e da valorizzare all'interno dei servizi e il punto da cui partire per progettare percorsi formativi monitorati da adulti competenti, accoglienti, responsabili e disposti al confronto e al cambiamento. Queste considerazioni ci permettono di delineare una pedagogia che riconosce la co-costruzione della conoscenza e delle relazioni, che poggia su una fiducia nelle capacità di sviluppo autonomo del bambino e sul valore dell'incontro con l'altro, diverso da me, per la definizione della propria identità, del proprio pensiero e della propria affettività.

5.1.2. I bisogni dei bambini

Porsi dalla parte dei bambini significa anche riconoscerne i loro **bisogni**: quelli del singolo e quelli del gruppo, ponendo attenzione e ascolto alle richieste di aiuto, di sostegno, di accompagnamento dei bambini, così come alla voglia e alla volontà di sperimentare e fare da soli. Così come i saperi, anche i bisogni sono molteplici, complessi. Tra questi possiamo ricordare:

- il bisogno di protezione, di sicurezza affettiva e di soddisfacimento delle necessità fisiologiche, che fanno sì che il bambino ricerchi un sostegno e un contenimento dall'adulto che si prende cura di lui, accompagnandolo nel processo di crescita;
- il bisogno di esplorazione, che spinge il bambino a sperimentare, a fare nuovi incontri, a provare e riprovare;
- il bisogno di apprendimento, che permette al bambino di conoscere, immaginare, creare e acquisire nuove capacità e competenze;
- il bisogno di socializzare, che muove il bambino a entrare in relazione con gli altri, siano essi suoi pari o adulti, confrontandosi con loro e instaurando legami significativi; Sono tutti bisogni che il

bambino esprime nel quotidiano e che guidano il suo agire, spingendolo ad ampliare le sue conoscenze e competenze. Sono per questo bisogni ai quali è fondamentale prestare attenzione, dando vita nei servizi a relazioni autentiche e significative, fondate su una sintonizzazione emotiva profonda che permetta di dare risposte adeguate e diversificate.

5.2. Le famiglie

I servizi alla prima infanzia sono contesti di formazione che educano a fianco delle famiglie, **nel rispetto di tutte le identità e di tutte le culture**. Decliniamo al plurale il termine famiglia, in quanto, entità caratterizzata da forti cambiamenti al suo interno, parallelamente ai costanti mutamenti socioculturali. La famiglia costituisce il **contesto di sviluppo primario** del bambino ed in tal senso la relazione tra famiglie ed educatori è considerata un aspetto strutturale caratterizzante i servizi alla prima infanzia, che riconoscono l'importanza di una buona comunicazione tra i diversi contesti nei quali il bambino cresce. Il rapporto famiglia/servizio educativo rappresenta un ambito di confronto di credenze, valori, atteggiamenti, nel quale si incrociano molteplici sguardi, modi di pensare il bambino, di leggere i suoi bisogni e di rispondere ad essi. La relazione fra educatori e famiglie è definita in una **prospettiva comunicativa bidirezionale** che valorizza l'ascolto, la collaborazione, il confronto e la condivisione di osservazioni, riflessioni e sollecitazioni reciproche riguardanti gli stili di cura e l'educazione dei bambini e sul ruolo svolto dagli adulti nella loro crescita. Nel collocare al centro i bisogni dei bambini, genitori ed educatori, tendono alla costruzione di un punto di vista comune che permette di offrire risposte adeguate e coerenti ai bisogni evolutivi dei bambini. In tal senso i servizi propongono spazi quotidiani di accoglienza per i genitori e favoriscono il confronto sui fini educativi, sul modello pedagogico e sulle attività proposte. Inoltre all'interno dei servizi si promuovono spazi di dialogo 'tra genitori' affinché dubbi, problemi, scelte educative possano essere discusse tra pari e generare così nuove idee e soluzioni. Come scrive Anna Lia Galardini, i servizi per l'infanzia «dando ai genitori l'opportunità di incontrarsi e di confrontarsi, li aiutano a superare molte difficoltà ma soprattutto consentono loro di non sentirsi soli nelle scelte educative» (Anna Lia Galardini, 2003, p. 159). Questo approccio mira a far sì che l'educazione e il benessere dei bambini siano concepiti come un impegno condiviso tra genitori ed educatori. Il nostro operato va infatti nella direzione di una co-responsabilità educativa nei confronti dei bambini e quindi di una co-progettazione.

5.3. I professionisti dell'educazione

Nei servizi alla prima infanzia sono impegnate varie figure professionali con compiti e funzioni differenziate, ma integrate tra loro, che contribuiscono alla qualità del contesto educativo. La collaborazione, la collegialità e la corresponsabilità sono aspetti che caratterizzano il nostro agire educativo. Educatori, operatori, referenti/ responsabili, coordinatori, animano la quotidianità, accogliendo i bambini, prendendosi cura di loro, accompagnandoli nelle diverse esperienze di crescita, impegnandosi a creare una comunità basata su un progetto educativo condiviso. Il **benessere del bambino** diviene così il punto di convergenza dell'agire di tutti gli adulti che fanno parte e operano all'interno del servizio. Ogni figura adulta mette in campo il proprio sapere professionale, collaborando attivamente con gli altri e dando vita a un gruppo di lavoro che è molto più che la semplice somma delle sue componenti. In una prospettiva ecologica risulta, infatti, prezioso e strategico il ruolo di ogni operatore che pone in rete il suo **sapere**, il suo **saper fare** e il suo **saper essere**. Il lavoro all'interno dei servizi richiede, infatti, conoscenze specifiche di tipo professionale, ma richiede anche di affinare uno stile relazionale basato sull'ascolto e sulla cura, coltivando quelle invisibili sapienze (dall'uso della voce e della parola al dialogo corporeo), che spesso restano implicite, ma che sono fondamentali per tessere relazioni significative con i bambini.

5.3.1. Gli educatori

Centrale in quest'ottica è il ruolo svolto dagli educatori quotidianamente impegnati nelle relazioni con i bambini e con le loro famiglie. Una figura professionale, quella dell'educatore che richiede l'acquisizione, attraverso la formazione iniziale e in servizio, di molteplici competenze che possiamo riassumere, come suggerito da Enzo Catarsi, nei seguenti saperi:

- culturali e psico-pedagogici che permettono di leggere e interpretare la realtà sociale e il processo di crescita del bambino, quali conoscere i riferimenti teorici relativi allo sviluppo del bambino, al suo modo di conoscere e fare esperienza;
- tecnico-professionali che permettono di affinare gli strumenti quotidiani dell'agire educativo quali predisporre le attività di gioco, scegliere materiali adeguati all'età dei bambini e ai loro bisogni;
- metodologico-didattici che permettono l'uso di strumenti di osservazione, documentazione, programmazione e valutazione necessari per dare senso e valore al fare educativo quali predisporre griglie osservative per le diverse attività, progettare e realizzare pannelli documentali;
- relazionali che permettono di coltivare una comunicazione basata sul dialogo e sull'ascolto sia con i bambini sia con gli adulti, colleghi e genitori, e di individuare strategie relazionali differenziate in base ai diversi bambini, affinando la consapevolezza del linguaggio verbale e corporeo;
- riflessivi che permettono di rivedere e riprogettare il proprio fare educativo in un processo circolare di ricerca/azione che favorisca il 'guardarsi a distanza', grazie all'utilizzo di forme di scrittura e narrazione autobiografica;

5.3.2. Gli addetti all'infanzia

E' una figura professionale che contribuisce con la propria presenza e competenze alla qualità del servizio. Possiede conoscenze specifiche relative all'igiene e sanificazione degli ambienti e alle procedure di controllo degli alimenti. La sua presenza si inserisce nella quotidianità del servizio supportando l'educatore nelle diverse attività quali il pranzo, il riordino e la cura degli ambienti.

5.3.3. Il coordinatore pedagogico-organizzativo

Il coordinatore pedagogico è una figura professionale che, in accordo con la struttura di coordinamento dell'Area Infanzia della cooperativa Arca, ha il compito di accompagnare e sostenere il servizio, partecipando alla progettazione delle attività educative, occupandosi, direttamente o indirettamente, della formazione in servizio degli operatori e tessendo relazioni con il territorio. Figura essenziale per la qualità del servizio – così come riconosciuto nel 2013 dal Regolamento regionale 41/r di attuazione alla legge 32/2003 che ne ha decretato l'obbligatorietà per i servizi educativi a titolarità sia pubblica sia privata –

il coordinatore deve coniugare in sé:

- competenze tecnico-gestionali;
- competenze socio-psico-pedagogiche e relazionali grazie alle quali:
 - cura la progettazione del servizio, individuando nuovi percorsi ed esperienze educative e verificando, attraverso le osservazioni in contesto, il progetto pedagogico e educativo;
 - sostiene la professionalità degli educatori, attraverso percorsi di formazione;
 - favorisce il funzionamento dei gruppi di lavoro, accompagnandoli nel confronto e nel dialogo;
 - monitora l'emergere di nuovi bisogni evidenziati dal gruppo di lavoro e dalle famiglie;
 - tesse relazioni con i servizi presenti nel territorio, favorendo la continuità tra il servizio e il contesto sociale;

5.3.5. il gruppo di lavoro

Il gruppo di lavoro nei servizi educativi è un insieme di adulti, educatori e operatori, che si percepisce come un'entità collettiva, la cui finalità è quella di mettere in atto il progetto educativo. Il gruppo ha un obiettivo comune e coopera e interagisce in maniera continuativa. Gli aspetti fondamentali

che consentono ad un gruppo di raggiungere un livello operativo qualitativamente alto sono: una diffusa capacità comunicativa, il riconoscimento delle peculiarità e specificità dei singoli membri e l'apporto del proprio punto di vista, in un contesto collegiale riflessivo. Il gruppo di lavoro condivide e si confronta sul proprio agire educativo nella consapevolezza che le azioni individuali non sono mai solo personali ma

frutto di un pensiero comune. La relazione che si instaura tra i componenti, improntata sulla fiducia, il rispetto e la stima reciproca è una risorsa che consente di non cadere nella trappola del timore del giudizio dell'altro. Il punto di vista altrui può diventare un'opportunità dialettica e non un elemento negativo di svalutazione verso la propria persona. Quando il gruppo di lavoro riesce ad essere collaborativo e cooperativo si verifica una crescita personale e professionale dei singoli membri che ne fanno parte. La dimensione collegiale in campo educativo è necessaria per garantire forme di elaborazione e verifica delle proposte e per promuovere la riflessione critica di tali proposte. Il gruppo si caratterizza come ambito di ricerca, di arricchimento e di condivisione di una intenzionalità ed in tal senso ogni membro, si sente parte di un progetto comune sia come professionista sia come persona. L'alto livello di emozioni che entrano in gioco nella relazione con i bambini, le famiglie e i colleghi, rendono l'equilibrio del gruppo sempre passibile di dinamiche complesse che richiedono l'intervento di sostegno e aiuto da parte del coordinatore pedagogico di riferimento. In tal senso la qualità del lavoro educativo è garantita da spazi dedicati alla progettazione, all'osservazione, alla documentazione e alla verifica che si sostanziano in un tempo di lavoro non frontale stabilito e programmato annualmente per il confronto e la riflessione.

In conclusione, i professionisti dell'educazione svolgono un'attività certamente complessa, che per essere svolta appieno necessita a sua volta di *cura* del proprio sé, umano e professionale; di *ascolto* delle problematiche, delle difficoltà, delle tensioni, delle esperienze; di *confronto* del modo di agire, di affrontare le diverse situazioni, degli stati emotivi; di *accompagnamento* del fare professionale, della realizzazione del progetto educativo. Bisogni, questi, che possono trovare risposte all'interno del gruppo di lavoro, grazie anche al sostegno del coordinatore pedagogico.

6. Le pratiche

6.1. Dal progetto pedagogico alle pratiche educative

In linea con quanto disposto dal Regolamento della Regione Toscana i servizi educativi della cooperativa Arca condividono un **progetto pedagogico** che dichiara i **valori** (principi operativi), gli scopi (che cosa si vuole), le **ragioni** (perché lo si vuole), gli **orientamenti** (un'anticipazione di cosa dovrebbe essere nel futuro) e le **finalità pedagogiche** (riferimento programmatico) che fondano il fare educativo. Il progetto pedagogico costituisce un riferimento costante per tracciare il progetto educativo di ciascun servizio, declinando e traducendo, nelle diverse realtà, i principi e i valori del progetto pedagogico stesso. Il progetto educativo definisce:

- gli elementi costitutivi della programmazione (organizzazione della giornata educativa, impiego di strumenti di osservazione e documentazione, organizzazione del lavoro non frontale);
- i contesti formali (colloqui individuali) e non formali (feste, laboratori, ecc.) di incontro con le famiglie;
- le forme di integrazione del servizio nel sistema locale dei servizi educativi, scolastici e sociali;
- l'assetto organizzativo del servizio (calendario, orari, formule di iscrizione, organizzazione dell'ambiente, organizzazione dei gruppi di bambini, turni del personale);

6.2. Progettazione educativa

Nell'ambito dei servizi alla prima infanzia la progettazione educativa permette di esplicitare, in modo dinamico e flessibile, i contenuti pedagogici del fare educativo, sostenendo l'intenzionalità degli educatori e del gruppo di lavoro.

Progettare significa **pensare, immaginare, ideare, realizzare** coltivando quel pensiero creativo che valorizza le qualità individuali degli operatori, dei bambini, delle famiglie, definendo l'identità del servizio nella cornice del progetto pedagogico. Il gruppo educativo ha il compito di organizzare un contesto di vita e di esperienze capace di promuovere a pieno il benessere del bambino, predisponendo spazi e attività, definendo contenuti, metodi, materiali, strumenti e riconoscendo il valore di tutte quelle esperienze (dall'ambientamento ai momenti di cura, dal gioco alle attività) che vengono raccontate, documentate, valutate, promuovendo un fare "riflessivo" e non casuale. La **progettazione** mantiene una dinamicità durante tutto l'anno in funzione di una costante osservazione attiva dei comportamenti e delle modalità relazionali, per poter così verificare le ipotesi elaborate dal gruppo, progettando nuovi percorsi e ripensando l'agire quotidiano. Nell'organizzazione dell'attività educativa il gruppo di lavoro evidenzia principi regolativi generali dell'esperienza del bambino, ma le novità e gli imprevisti sono accolti e valorizzati nell'impostazione progettuale stessa, in un'ottica di **cooperazione reciproca**. Si favorisce così la curiosità del bambino e il senso di meraviglia e stupore, così come la sua capacità di scoperta e di ideazione. La presenza nel gruppo di un bambino con bisogni educativi speciali, prevede da parte degli educatori l'elaborazione di strategie di intervento atte a favorire esperienze positive, adeguate e piacevoli che sostengano la crescita del bambino e lo sviluppo delle sue capacità potenziali. Il contesto ambientale si caratterizza per favorire la sua partecipazione all'esperienza educativa in modo tale che il bambino sia riconosciuto e si riconosca come membro attivo della comunità e del gruppo di appartenenza. Il gruppo di lavoro, grazie ad una periodica osservazione del bambino e del contesto coglie risorse e possibilità, accoglie differenze ed interviene proponendo mediatori specifici (definiti in collaborazione con la famiglia e con l'equipe territoriale di riferimento), dai quali può trarre beneficio l'intero gruppo dei bambini.

6.2.1 L'osservazione, la valutazione e la documentazione

Documentare ciò che si osserva rappresenta un metodo indispensabile per valutare gli interventi educativi proposti e per verificare la loro coerenza con gli obiettivi espressi del progetto educativo. La garanzia del miglioramento continuo, in termini di qualità dell'intervento, scaturisce dalla possibilità, da parte del gruppo di lavoro, di rielaborare le informazioni di ritorno le quali, consentono una costante riprogettazione delle attività educative. E' necessario dunque pensare al processo di progettazione, osservazione documentazione e valutazione delle esperienze come ad un processo non lineare, ma circolare, di rimodellamento continuo, dove opportunità e sollecitazioni siano offerti ai bambini non in funzione di uno scopo già determinato, ma come condizioni o proposte che inducono ad una azione costruttiva autonoma e non prevedibile.

L'osservazione

L'osservazione è una strategia fondamentale nel processo di progettazione poiché permette agli educatori di rilevare l'evoluzione e la crescita dei bambini, di evidenziare le loro modalità relazionali privilegiate e il loro stile di apprendimento e di predisporre e progettare ambienti e attività rispondenti ai loro bisogni e interessi. Osservare in modo periodico, continuativo e sistematico, utilizzando diverse tecniche di registrazione, permette il monitoraggio dell'andamento dell'attività educativa e la valutazione dell'incidenza del ruolo dell'adulto, degli altri bambini e del contesto ambientale nei processi di apprendimento. L'osservazione, come metodo di lavoro, permette di esercitare un ascolto attivo verso l'altro così come verso se stessi, dando vita a processi formativi autentici, aperti al nuovo e al cambiamento. L'educatore 'riflessivo' ripensa le proprie azioni insieme al proprio gruppo di lavoro grazie alla condivisione delle osservazioni realizzate.

La documentazione

La raccolta dei dati osservativi, rielaborati e condivisi costituisce una documentazione che comprende scritti, elaborati, materiale fotografico, audiovisivo e produzioni grafiche. La documentazione si connota come un processo dialettico che pregna e accompagna le relazioni

all'interno dei servizi. I destinatari della documentazione sono i bambini, le famiglie, gli educatori, il servizio, l'esterno. Gli strumenti documentativi possono essere molteplici, modellabili sull'esperienza o in relazione ai destinatari finali, dato che le tracce documentali testimoniano non solo le relazioni attivate tra gli adulti e i bambini e il gruppo dei bambini, ma anche il percorso di crescita personale di ciascun e il lavoro di realizzazione e di trasformazione del progetto educativo messo in atto dal gruppo di lavoro. La documentazione permette dunque di rendere condivisibile il lavoro educativo e conservare il materiale nel tempo. La documentazione rivolta ai bambini ha un'importante funzione di sostegno alla memoria contribuendo a rafforzare in loro questa competenza, sostiene nel bambino la capacità di rivisitare la sua esperienza e cogliere in essa nuovamente il senso. Parlando di documentazione rivolta ai bambini, uno strumento che merita di essere ricordato è il 'diario personale del bambino' che accompagna la sua esperienza durante l'anno e che raccoglie osservazioni, fotografie, materiale grafico, definendo una narrazione cronologica delle sue conoscenze e che costituisce un'importante memoria destinata al bambino stesso e alla sua famiglia. La documentazione permette inoltre di tracciare la memoria storica della progettazione educativa, fondando e arricchendo l'identità stessa del servizio, grazie alla costruzione di un archivio che raccoglie dati significativi organizzati in modo leggibile e accessibile. Documentare le attività, le esperienze, le scoperte, le amicizie, gli incontri e gli scambi che animano quotidianamente la vita dei servizi permette di dar vita a un materiale, sistematizzato secondo precisi criteri, che è patrimonio comune del servizio e ricchezza per tutti coloro che lo abitano. Un archivio ben organizzato consente al gruppo di lavoro di non perdere memoria del percorso intrapreso e a chi, con interesse professionale si avvicina al servizio, permette di ricostruirne la storia, favorendone così la conoscenza.

La valutazione

La progettazione educativa comprende momenti di valutazione e di monitoraggio realizzati grazie al materiale documentativo raccolto, che permette agli educatori di rievocare e di comprendere in modo approfondito i processi di apprendimento messi in atto. La rivisitazione delle esperienze permette di analizzare, rileggere, riflettere, ridare senso e valutare le azioni e gli aspetti qualitativi e sociali del contesto educativo. Le tracce documentali comprendono la soggettività dell'adulto e la sua capacità interpretativa quindi è necessario un confronto dinamico e critico all'interno del gruppo di lavoro sul materiale e i dati raccolti in modo tale da generare un patrimonio condiviso che permetta di rilanciare l'azione educativa e generare nuove ipotesi di ricerca. La valutazione valorizza le informazioni di ritorno alle proposte realizzate e valorizza le novità emerse; ciò costituisce una costante e flessibile riprogettazione delle attività educative.

6.3. Lo spazio

Lo spazio fa da "sfondo facilitatore" a ogni azione svolta all'interno del servizio, sostenendo, coadiuvando, accogliendo le azioni degli operatori, le esperienze dei bambini, la permanenza dei genitori. È uno spazio tutt'altro che neutro: è, al contrario, uno "spazio educante", denso di significati, di valori, di storie. Uno spazio per questo progettato e organizzato con cura e attenzione, così da farne un contesto ricco di stimoli e di esperienze, godibile sul piano estetico, confortevole e accogliente per chi lo abita e per chi viene da fuori, funzionale allo svolgimento delle diverse attività, sicuro e igienicamente controllato, facilmente leggibile grazie alla disposizione degli angoli di esperienza che permette ai bambini di orientarsi, godendo a pieno delle opportunità educative che esso offre. Ogni ambiente, dai luoghi adibiti al pranzo a quelli adibiti al sonno, al cambio o alle attività di gioco, da quelli predisposti per l'accoglienza e il ricongiungimento fino al giardino e agli spazi esterni, è attentamente pensato e progettato da parte degli operatori, così da creare un ambiente di vita che favorisce la crescita e il benessere del bambino e permette agli educatori di lavorare serenamente e in sicurezza.

Compito dei professionisti dell'educazione infatti, è quello di capire quali siano le condizioni migliori per far sentire bambini e adulti a proprio agio in un ambiente predisposto e arredato con-senso capace cioè di accogliere al contempo le pratiche conosciute e l'imprevisto. Niente ha luogo nella crescita emozionale che non sia in rapporto con la situazione ambientale. Lo spazio interno ed esterno, con i suoi arredi, materiali, colori e segni diviene così veicolo di apprendimento, tramite privilegiato per scoprire il mondo e fare esperienza, esempio concreto di una cura agita fin nei minimi dettagli che comprende la cura degli oggetti, l'arredamento degli ambienti e la scelta dei materiali, e in tal senso assume una valenza educativa intrinseca che è fondamentale per sostenere la progettualità educativa del servizio. Le dimensioni plurali sulle quali si concentra il lavoro progettuale sono relative a:

- spazi per i bambini e per i genitori;
- spazi individuali e collettivi (di piccolo o grande gruppo);
- spazi verticali;
- spazi esterni;
- spazi per il gruppo di lavoro;

6.4. L'ambientamento

Il primo periodo di frequenza del bambino e della sua famiglia al servizio è caratterizzato da momenti di scoperta dell'ambiente e delle persone in esso presenti, con le quali si instaurano legami e relazioni che danno inizio ad una storia condivisa. L'ambientamento, realizzato in modo graduale e progressivo e prevalentemente a piccoli gruppi, facilita la conoscenza tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti e favorisce lo sviluppo di un sentimento di appartenenza alla nuova comunità. Il bambino si avventura in un nuovo mondo in un suo momento evolutivo caratterizzato da continue trasformazioni fisiche e psicologiche; in un periodo del suo sviluppo in cui la sicurezza, il rispetto e le cure amorevoli di un adulto sono indispensabili per la sua crescita e nel quale le relazioni sono caratterizzate da una forte implicazione emotiva. Si verifica inoltre nel bambino, fin da piccolissimo, un marcato interesse e una spiccata curiosità verso altri bambini e altri adulti, mettendo in evidenza la capacità di stabilire molteplici rapporti interpersonali significativi. Tale capacità viene quindi sostenuta da una valorizzazione delle relazioni e dalla preparazione di un ambiente accogliente e ben organizzato, da parte del gruppo di lavoro. L'ambientamento coinvolge direttamente anche il genitore, che è presente nel servizio nei primi giorni di frequenza del bambino e al quale viene proposto un colloquio prima dell'inizio dell'ambientamento con l'educatore di riferimento. Infatti, all'interno del gruppo, s'individua un **educatore di riferimento**, il quale rappresenta durante l'ambientamento l'interlocutore privilegiato per la famiglia e per il bambino - in particolare nei momenti di cura -. Gradualmente si favorisce il rapporto del bambino e dei genitori con gli altri educatori di riferimento della sezione e/o del servizio, in modo tale da favorire un passaggio progressivo dalla figura di riferimento al **sistema di riferimento**, caratterizzato da modalità educative e di cura condivise. Le emozioni espresse durante l'ambientamento sia da parte dei bambini sia dagli adulti, possono colpire profondamente per la loro intensità e in tal senso risultano parte essenziale delle nuove relazioni che si stanno sviluppando. Per l'educatore, le proprie emozioni diventano un prezioso strumento professionale. Il periodo dell'ambientamento richiede quindi una programmazione puntuale da parte del gruppo di lavoro, che definisce tempi, modalità e spazi che permettono l'ascolto, l'accoglienza e la reciproca conoscenza, così come è prevista una periodica osservazione, valutazione e ridefinizione del percorso, che l'educatore realizza periodicamente insieme alla famiglia.

6.5. La giornata educativa

Il periodo dell'ambientamento comprende la graduale partecipazione del bambino ai vari momenti che caratterizzano la giornata educativa: momenti di cura come l'accoglienza, i pasti, il cambio, il sonno, il ricongiungimento e momenti di gioco e di attività, che comprendono i percorsi di conoscenza, di continuità con la Scuola dell'Infanzia e di esperienze nel territorio. I vari momenti

della giornata educativa sono progettati nel rispetto dei tempi e dei ritmi di ogni bambino, valorizzando competenze e bisogni e favorendo processi di scoperta e di socializzazione. La giornata è scandita da momenti ben definiti e caratterizzati che permettono al bambino di orientarsi nel tempo, connettendo passato e futuro, anticipando quello che verrà dopo e preparandosi così all'agire. La ripetizione suscita sicurezza nel bambino, nutrendo il senso di identità e di appartenenza e al tempo stesso lo guida verso il nuovo, verso l'incontro con l'altro. I momenti di cura sono, infatti, occasioni preziose della giornata per entrare in relazione con adulti e coetanei, per condividere emozioni e scambiare gesti e parole, in un dialogo verbale, corporeo e affettivo. Il riconoscimento della diversità dei processi di crescita e di apprendimento dei bambini, legata ai tempi, alle competenze, alla capacità di attenzione, ai bisogni fisiologici, a preferenze e interessi, porta a definire una concezione del lavoro educativo che integra i momenti di gruppo allargato a momenti di lavoro a piccolo gruppo e a momenti di rapporto tra l'adulto e un singolo bambino.

Il **piccolo gruppo**, seguito da un adulto di riferimento, rappresenta un contesto relazionale privilegiato che offre al bambino sicurezza e continuità, assumendo un'importanza fondamentale per lo sviluppo in quanto crea un sentimento di appartenenza che facilita il percorso di crescita, la partecipazione, la coscienza di sé e dell'altro, l'imitazione, il gioco sociale e gli apprendimenti. L'alternanza dei momenti individuali con quelli di piccolo gruppo e di gruppo allargato permettono inoltre agli educatori di rispettare le esigenze e i bisogni individuali dei bambini mediante l'ascolto e l'osservazione attenta dei comportamenti, dei messaggi verbali e non verbali, delle loro emozioni e quindi facilitare lo svilupparsi di rapporti di amicizia e l'instaurarsi di legami affettivi.

6.6. Il gioco

L'esplorazione, la scoperta e i percorsi di esperienza connotano la vita dei bambini all'interno dei servizi. Il gioco è un'attività naturale e propria del bambino; quando gioca il bambino esprime un senso di libertà grazie al quale esplora lo spazio, amplia le proprie conoscenze, tessesse nuove relazioni, fa proprie regole sociali. È un'attività che il bambino sperimenta fin dai primissimi mesi di vita che inizia come gioco esplorativo corporeo, per poi trasformarsi nei primi giochi sociali, di scambio e comunicazione con le figure di riferimento, fino ad arrivare ai giochi simbolici via via più complessi, come il *far finta di*, essenziali per sperimentare diversi ruoli sociali e consolidare competenze affettive e relazionali. È in questo universo ludico, articolato e complesso, che il bambino ha modo di crescere, di sperimentare, di esprimersi, di comprendere il mondo che lo circonda, di apprendere sia sul piano motorio che su quello cognitivo, sia sul piano affettivo che quello relazionale, perché vive esperienze di risonanza emotiva e piacere, gradualmente condivise con altri bambini e con il mondo degli adulti. Per questo viene riservata particolare attenzione all'attività ludica, predisponendo adeguatamente gli spazi di gioco (solitamente suddivisi in diversi angoli tematici così da favorire l'orientamento e la libera scelta da parte dei bambini), selezionando con cura oggetti e materiali ludici in numero sufficiente e che offrono una varietà di esperienze percettive e sensoriali (periodicamente rinnovati e che comprendono materiali naturali e di recupero), progettando attività ludiche specifiche (finalizzate a particolari esperienze e apprendimenti) e creando un clima favorevole per facilitare l'attività ludica (un ambiente che permetta ai bambini di concentrarsi e di fare esperienza, con vari materiali a disposizione). Durante la giornata si alternano così momenti di **gioco libero**, nei quali i bambini svolgono esperienze autonome individuali o nel piccolo gruppo e **attività strutturate**, progettate e proposte dall'educatore e finalizzate a promuovere lo sviluppo di specifiche competenze.

I giochi e le attività proposte sono solitamente diversificate in relazione alle età dei bambini:

- **Dai 3 ai 12 mesi** l'educatore propone attività che favoriscono lo sviluppo delle percezioni sensomotorie, la scoperta autonoma del corpo e del movimento e l'esplorazione dell'ambiente e degli oggetti in esso presenti. Il bambino è interessato alla propria mano come oggetto di conoscenza che in seguito diventa strumento 'per conoscere e per giocare'. Le condizioni relazionali

e materiali devono suscitare sicurezza interiore, soprattutto nei momenti di cura, dato che questa è la condizione necessaria per la comparsa del desiderio di scoperta nel bambino. L'attività esplorativa nasce dalla rassicurazione profonda percepita all'interno della relazione significativa con l'adulto. Quindi appartengono a questo periodo i giochi che coinvolgono le mani, il viso, il corpo del bambino in uno scambio con l'adulto, come il cucù, la narrazione, la lettura, il canto, il racconto di filastrocche. Gradualmente l'educatore propone nuovi oggetti e materiali che favoriscono lo sviluppo delle capacità manipolative, linguistiche e cognitive come 'il cestino dei tesori'.

- **Dai 12 ai 18/24 mesi** l'educatore privilegia attività di scoperta e di esplorazione, ed introduce gradualmente attività motorie e manipolative (travasi, manipolazione di impasti, gioco euristico), grafico-pittoriche (pittura, disegno), cognitive (costruzioni, incastri), linguistiche (lettura condivisa, narrazione, canto, filastrocche, scatole narrative), musicali (ascolto, sperimentazione musicale), espressive (travestimenti) e di scoperta della natura (uscite e passeggiate in giardino, osservazione, cura della natura). Gli educatori sostengono il processo di educazione emotiva e sociale definendo un contesto relazionale e ambientale che consenta gli spostamenti autonomi del bambino e del gruppo dei bambini nello spazio, che favorisca la scoperta e che promuova il cambiamento di prospettiva (allontanamento e riavvicinamento dalla figura adulta). Il gioco permette di promuovere relazioni fra adulti e bambini atte a favorire la capacità di sentire, di emozionarsi, di provare empatia, intese come componenti essenziali della vita etica. L'educatore accompagna la condivisione di esperienze fra bambini, i quali spontaneamente attivano processi imitativi, azioni complementari e relazioni di scambio e dialogo. Caratteristici di questo periodo sono i giochi di presenza – assenza, di scomparsa – ricomparsa e di allontanamento - riavvicinamento.

- **Dai 18/24 ai 36 mesi** l'educatore mira a promuovere esperienze che permettano al bambino una maggior espressione del sé, della sua capacità creativa e immaginativa e delle sue competenze motorie, simboliche e rappresentative. L'apprendimento viene sostenuto attraverso l'offerta di un contesto e di esperienze che accompagnino i processi di sviluppo del pensiero e del linguaggio, sia nel quotidiano sia attraverso occasioni strutturate nelle quali si propongono nuovi materiali e strumenti, tecniche e saperi. La varietà di esperienze consente al bambino di parlare di sé in prima persona, attraverso più linguaggi, esprimendo una propria estetica, attivando la riflessione logica e la capacità di elaborare i propri vissuti, e così costruire la propria storia e narrarla ad altri, in un racconto autobiografico. Il bambino gradualmente sviluppa nuove abilità motorie ed esprime la possibilità di costruire – distruggere e trasformare, creando i propri oggetti di gioco, case e rifugi, personaggi caratterizzati dal travestimento, scene simboliche complesse, racconti, rappresentazioni grafiche e costruzioni di piccole e grandi dimensioni con vari oggetti e materiali, precursori del successivo sviluppo del pensiero e del linguaggio. **L'intervento dell'adulto** nei momenti di gioco e di attività mira a organizzare lo spazio e disporre materiali e strumenti per poi seguire i bambini nel loro processo di sperimentazione, accompagnarli nell'esperienza ludica, osservarli e ascoltarli evitando di anticipare le loro azioni o di sostituirsi ai loro tentativi. Infatti, l'ambiente di vita quotidiana nei servizi è inserito in un ambito naturale e sociale che i bambini imparano a conoscere in modo 'intelligente ed emotivamente partecipe' (Carbonaro, 2004), ed è compito degli adulti accompagnarli in questo percorso permettendo loro di trasformare l'ambiente e di lasciare traccia di sé. Le proposte di attività sono aperte, in modo tale da lasciare spazio al contributo individuale e al confronto fra bambino e adulto e fra i bambini stessi, delle diverse strategie e ipotesi, nel quadro di un processo di generale negoziazione fra punti di vista diversi. L'adulto si propone come presenza contenitiva e rassicurante, che interagisce con il bambino e/o con il gruppo dei bambini, allo scopo di sostenere la loro attività e apportare contenuti sociali e culturali fondamentali attraverso l'introduzione di strumenti e materiali.

6.7. I percorsi di esperienza

Oltre alle attività strutturate, all'interno di ogni servizio, viene proposto un progetto di esperienza legato a un filo conduttore (ad es. la scoperta del proprio corpo e il movimento, i momenti di cura, il gioco euristico, la narrazione di storie, la sperimentazione musicale, la creazione grafica, la narrazione di storie, e trasformazioni culinarie, ecc.) che accompagna le attività dei bambini e degli educatori nel corso della seconda parte dell'anno. Il percorso di esperienza nasce dall'osservazione e dal fare dei bambini, tiene conto del loro livello di sviluppo, delle loro curiosità e dei loro interessi specifici e permette di realizzare esperienze sensoriali, manipolative, grafiche, motorie, cognitive, culturali, linguistiche e immaginarie. In particolare l'influenza dell'ambiente naturale sullo sviluppo dei bambini invita gli educatori a progettare percorsi di conoscenza che promuovono nei bambini stessi una profonda relazione con la natura, che partendo dall'osservazione dei fenomeni e dei processi naturali, procede poi con l'invito a partecipare alla loro evoluzione. Il contatto diretto con la natura permette di osservare e scoprire le sue qualità trasformative e la conoscenza e la sperimentazione con vari materiali naturali – legati alle stagioni –, sia all'interno che all'esterno del servizio. Durante il percorso si mira a sviluppare le capacità e conoscenze grazie al contributo di tecniche, strumenti e immaginazione. L'ambiente esterno dei servizi diventa un'estensione dello spazio interno a disposizione, ed è pensato come ulteriore opportunità educativa dato che si trasforma in laboratorio all'aria aperta dove sviluppare apprendimenti, costruire relazioni ed ideare progetti personali o in gruppo. Il giardino, in particolare, permette una ricca sperimentazione sensoriale in relazione a ciò che vi accade e a ciò che vi è presente: odori, profumi, colori, piccoli animali e piante varie. Adulti e bambini possono prendersi cura insieme della natura attraverso l'allestimento di un'aiuola fiorita o di piante aromatiche o di un piccolo orto, e altre proposte di attività che stimolino il rispetto dell'habitat naturale.

6.8. La co-educazione tra servizio e famiglia

L'idea di co-educazione tra famiglie e servizi educativi richiama la necessità di condividere le scelte educative e di sentirsi parte di un progetto che mira ad arricchire e diffondere una cultura dell'infanzia basata sul rispetto. La cura della comunicazione con le famiglie rappresenta un aspetto qualitativo irrinunciabile del progetto pedagogico; le modalità, i tempi, gli spazi e i contenuti della comunicazione devono essere attentamente pensati e organizzati in virtù delle finalità che ogni occasione specifica si prefigge. La comunicazione tra famiglie e servizi educativi, improntata sull'ascolto reciproco, rappresenta una condizione rilevante per permettere al bambino di decodificare la realtà nei suoi diversi e complessi contesti di vita. Il dialogo che si sviluppa fra gli adulti gli consente di rielaborare le esperienze favorendo la continuità dei vissuti nei vari ambiti formativi. Gli aspetti che caratterizzano la comunicazione con le famiglie sono:

- L'ascolto, che permette una comunicazione attenta, con sé stessi e con l'altro, favorendo una relazione positiva e costruttiva con il proprio interlocutore;
- L'accoglienza, che si esplicita nella cura dell'ambiente e nella definizione di tempi giornalieri distesi (creare spazi dove le famiglie possono sostare, discutere, incontrarsi);
- La trasparenza, che promuove e favorisce un sentimento di fiducia reciproco;

La predisposizione all'ascolto e all'accoglienza poggia su variabili relazionali imprevedibili che possono talvolta determinare momenti di difficoltà da trasformare positivamente in occasioni di crescita e di apprendimento. La costruzione della fiducia tra famiglie ed educatori è quindi un obiettivo complesso che si realizza progettando attentamente e con coerenza, occasioni e condizioni che la rendono possibile. Per questo ogni servizio, in linea con il proprio progetto pedagogico, attiva varie occasioni d'incontro con le famiglie, per favorire la condivisione delle esperienze, per promuovere la riflessione sull'idea di bambino, sull'idea di servizio e sulla genitorialità, oltre ad approfondire temi educativi e pedagogici. La relazione tra educatori e genitori si alimenta e si consolida nel tempo e nelle pratiche degli incontri programmati quali:

9.9. Il contesto territoriale

I servizi per la prima infanzia si configurano come "comunità educanti" che vivono e sviluppano relazioni in contesti allargati. La responsabilità educativa nei confronti dei bambini è, infatti, condivisa e continuamente arricchita dalla relazione con le famiglie, con i servizi, con il territorio, in quanto si verifica uno scambio continuo e dialettico. Lo scopo è quello di creare una rete intenzionalmente pensata che condivide un pensiero educativo, che si prende cura delle esperienze proposte ai bambini, che favorisce la loro crescita e la loro presenza nel contesto sociale di riferimento. La progettualità educativa dei servizi alla prima infanzia è orientata e sostenuta dal rapporto costante con la realtà del territorio, tale possibilità di apertura si trasforma in reale operatività di rete se, nell'esercitare la propria presenza sia nel territorio sia nella conduzione dei servizi, si assume uno stile di gestione orientato ad abitare attivamente il territorio, alla ricerca in esso di quelle componenti vitali e solidaristiche in grado di implementare e completare l'azione educativa. Questo comporta la **disponibilità a conoscere e a farsi conoscere**, nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo che permetta la possibilità di un coinvolgimento diretto delle istituzioni locali (municipi, enti, associazioni...) dando vita ad attività nelle quali i bambini saranno protagonisti. Lavorare "con il territorio" o "abitare" un territorio, o ancora "essere in rete", non significa soltanto essere capaci di attivare forme di collaborazione e di integrazione nella quotidianità del lavoro con i bambini e le loro famiglie, ma significa anche essere presenti attivamente nei momenti nei quali nel territorio "si parla" di infanzia – convegni, occasioni di progettazione partecipata, coordinamento zonale-, momenti nei quali le varie realtà propositive e significative del welfare locale pensano, si confrontano, scambiano le proprie esperienze, progettano. In quest'ottica i servizi si aprono al territorio anche attraverso incontri pubblici sulle tematiche dell'infanzia, facendosi centro di cultura per la comunità. La conoscenza del territorio per il bambino si esplica, infine, anche nei momenti dedicati alle passeggiate nel quartiere, nel parco e in piazza. Stabilire un dialogo con i luoghi della quotidianità, cercare una relazione intensa appare una prospettiva particolarmente attuale e necessaria per costruire una sensibilità ecologica dal momento che la relazione con i luoghi della città è una dimensione essenziale del vivere e del crescere insieme. Le relazioni con il territorio risultano pertanto estremamente preziose e per questo sono al centro di una riprogettazione costante delle attività, che potranno essere realizzate in base all'emergere di nuove opportunità di partecipazione.

6.10. La continuità educativa 0/6

Pensare alla **continuità** in un'ottica educativa significa pensare all'educazione del bambino come a un processo dinamico e complesso che risente dell'interazione tra le diverse agenzie formative: dalla famiglia ai servizi alla prima infanzia, alla scuola dell'infanzia e agli ordini scolastici successivi. Lo sviluppo del bambino procede attraverso lo scambio fra i contesti a patto che tali contesti rappresentino supporti di qualità e che esista fra di loro una interconnessione funzionale. La continuità racchiude in sé il concetto di sviluppo e di evoluzione, ma nel processo di apprendimento il bambino incontra la dimensione della discontinuità, che se da un lato rappresenta un aspetto di necessità, dall'altro, se pianificata e accompagnata coerentemente, diviene opportunità di crescita. Al fine di promuovere la continuità educativa verticale è essenziale tessere relazioni con i servizi educativi presenti nel territorio. La **continuità verticale** comprende azioni e situazioni di raccordo istituzionale costanti, che vedono impegnati gli adulti dei vari contesti educativi e formativi, secondo una logica strutturale e funzionale di rete. Si evidenzia infatti il bisogno di definire una visione unitaria della fascia di sviluppo 0/6, declinata grazie ad un rapporto organico tra i servizi alla prima infanzia e le Scuole dell'infanzia caratterizzato da una conoscenza reciproca e profonda. L'interazione sistematica e periodica fra il personale di questi due ambiti permette di definire un

progetto culturale comune attraverso momenti di confronto e scambio, di formazione su contenuti condivisi e di progettazione congiunta, che promuovono forme di dialogo e di rapporto tra i soggetti pubblici e privati. La continuità educativa non esprime uniformità e omogeneizzazione, ma presuppone da parte degli adulti coinvolti, l'adozione di atteggiamenti di apertura e collaborazione, attraverso scambi di idee, confronti di esperienze per meglio comprendere le diverse specificità di ognuno. Questo processo interessa la più ampia ecologia della vita quotidiana e dello sviluppo infantile tra nido, scuola dell'infanzia, famiglia e altre agenzie socioeducative. Per il bambino il passaggio da un ambito all'altro comprende il rovesciamento di prospettive, un cambiamento di ambiente, di persone, di abitudini; va pensata quindi una "continuità minima" caratterizzata da attività ed iniziative comuni quali visite reciproche che permettono la conoscenza fra bambini e la conoscenza delle strutture come elementi che svolgono un'importante funzione di rassicurazione. La continuità educativa verticale può coinvolgere anche le famiglie in modo diretto attraverso la programmazione di incontri fra genitori dei due ambiti nei quali possono confrontarsi e condividere le loro esperienze.

La cooperativa sociale Arca per il nido il gatto con gli stivali a luglio 2023 ha sottoscritto il protocollo d'intesa tra l'Istituto Statale "Sandro Pertini" di Capannoli, il Comune di Capannoli, la Conferenza educativa Valdera per l'educazione e l'istruzione, l'Unione Valdera, il nido d'infanzia comunale "Il gatto Con gli Stivali" e il nido d'infanzia privato accreditato "Il Nido di Agnes" per la realizzazione del "Polo zerosei Capannoli". Il protocollo rappresenta la formalizzazione di un percorso avviato da anni con la scuola dell'infanzia "Rita Levi-Montalcini", sostenuto dalla formazione congiunta tra le educatrici e le insegnanti erogata nell'ambito dei piani educativi zonali, da incontri di scambio e confronto promossi dal coordinamento pedagogico zonale e che si è concretizzato sia attraverso le attività ludiche ed educative tra i bambini del nido e della scuola dell'infanzia sia in attività rivolte ai genitori coinvolti nel passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. Con la sottoscrizione del protocollo si sostiene l'intento di costituire fattivamente percorsi di continuità educativa, dando pienamente atto ai riferimenti teorici sopra espressi.

6.11. la Media Education e la contemporaneità

Assunta la consapevolezza della pervasività e della diffusione delle tecnologie digitali come elemento ormai costitutivo del contesto educativo anche per i bambini nella prima infanzia e con l'intento di presidiare tale contingenza, la Cooperativa Arca ha fatto della Media Education uno dei nodi centrali della propria pedagogia, con l'idea che "pensare il fare pedagogico come continuo rapporto tra sistema educativo e ambiente circostante, ci aiuti ad orientare l'azione educativa verso una co-evoluzione tra i servizi educativi e il mondo", l'idea di Media Education si traduce quindi in un'educazione alla contemporaneità (E. Ciotoli, F. Floria, 2018). L'evidenza che tablet e smartphone siano ormai parte della vita dei bambini sostiene un impegno nel formarsi come adulti consapevoli in grado di accompagnare i bambini nell'uso di queste tecnologie, a riflettere in maniera non aprioristica sul concetto di media e a studiarne rischi e opportunità anche nell'integrazione con le didattiche e le attività tradizionali e ad individuare la Media Education come un ambito di lavoro educativo urgente ed importante. Tali intenti si sono tradotti all'interno del nido il Gatto con gli stivali non soltanto in concettualizzazioni, riflessioni e confronto, ma questi si sono costantemente accompagnati alla progettazione e alla realizzazione di esperienze all'interno del servizio, a percorsi formativi per educatori, alle pratiche e alle esperienze con i bambini e alle occasioni di confronto con le famiglie.

6.12. l'educazione all'aperto

L'Outdoor Education mira a considerare l'apprendimento come un processo orientato all'azione, enfatizzando lo sviluppo della conoscenza di un soggetto attivo. L'ambiente naturale è concepito sia come il luogo che come l'oggetto dell'apprendimento; inoltre, l'Outdoor Education è anche un modo attraverso il quale l'individuo impara nuove competenze Dahlgren e Szczepanski (1998) sostengono che "la riflessione

è necessaria per poter trasformare l'esperienza in conoscenza. Il servizio ha sviluppato negli anni una propria tradizione rispetto alle tematiche della "outdoor education" o educazione all'aperto. Con Outdoor education (OE) a livello internazionale ci si riferisce a una vasta area di pratiche educative il cui comune denominatore è la valorizzazione dell'ambiente esterno nelle sue diverse configurazioni, assunto come ambiente educativo. L'ambiente esterno, sostiene infatti Farné: "favorisce nell'età dello sviluppo una molteplicità di apprendimenti per via spontanea e naturale che riguardano un ampio spettro di abilità adattative, biologicamente, prima che culturalmente fondate". Il Giardino è quindi considerato un'estensione dello spazio interno, un atelier stabile, all'aria aperta, multisensoriale, dove sviluppare apprendimenti, effettuare scoperte, costruire relazioni, ideare progetti personali e in gruppo, è il luogo privilegiato per il movimento per gli apprendimenti di competenze motorie oltretutto uno spazio importante per le occasioni di festa e di incontro con le famiglie. I temi e le progettualità legati allo spazio esterno, oltre che essere una tematica ormai consolidata del nido, subiscono una costante rivalorizzazione da parte dell'equipe di lavoro attraverso una costante cura degli spazi e una loro rimodulazione anche in funzione delle progettualità suggerite da i bambini.

Rivisto a febbraio 2024