

La pedagogia ritrovata e rinnovata in un'esperienza formativa per il sistema integrato di educazione e istruzione "zerosei"

Pedagogy rediscovered and renewed in a training experience for the integrated education system of education and schooling for children up to six years

Lilia Bottigli^a

^aPsicologa, psicoterapeuta, formatrice esperta infanzia e famiglie, libera professionista, liliabottigli@gmail.com

ABSTRACT

The integrated education system for children up to six years (law 107 of 2015 and legislative decree no. 65 of 2017) unites nursery and kindergarten which, due to previous regulations and pedagogical histories, have different organizational models and educational practices which must become consistent for «the continuity of the educational and scholastic path [...] of girls and boys in a unitary process» (legislative decree no. 65/2017 art1 c.3.a). The contribution illustrates an in-service training for educators and teachers (strategic for the development and progressive qualification of the system) carried out by the integrated management-pedagogical coordination of the Livorno area with the scientific supervision of Prof. Alessandro Mariani of the University of the Studies of Florence.

SINTESI

Il sistema integrato "zerosei" (legge 107 del 2015 e decreto legislativo n. 65 del 2017) unisce nido e scuola dell'infanzia, i quali, per precedenti normative e storie pedagogiche, hanno modelli organizzativi e pratiche educative differenti che occorre rendere coerenti per «la continuità del percorso educativo e scolastico [...] delle bambine e dei bambini in un processo unitario» (decreto legislativo n. 65/2017, articolo 1, comma 3, lettera a). Il contributo illustra un'esperienza di formazione in servizio per educatrici e insegnanti (strategica per lo sviluppo e la progressiva qualificazione del sistema "zerosei") realizzata dal coordinamento gestionale-pedagogico integrato del territorio livornese con la supervisione scientifica del professore Alessandro Mariani dell'Università degli Studi di Firenze.

KEYWORDS: integrated system, project 0-6, pedagogical observation, continuous training

PAROLE CHIAVE: sistema integrato, progetto 0-6, osservazione pedagogica, formazione continua

Introduzione

Il sistema integrato “zerosei”, istituito dalla legge 107 del 2015 e affidato al decreto legislativo n. 65 del 2017 per la progressiva attuazione, mette a confronto soggetti (pubblico e privato) e realtà educative (nido e scuola dell’infanzia) che, per precedenti quadri normativi e percorsi storicamente determinati, muovono da differenti condizioni gestionali (determinate, per esempio, dalla sede, dagli orari contrattuali del personale, dalle possibilità finanziarie della titolarità), da cui discendono modelli organizzativi che sono specchio di pratiche pedagogiche che è necessario rendere coerenti per promuovere «la continuità del percorso educativo e scolastico [...], sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario» (decreto legislativo 65/2017, articolo 1, comma 3a).

Nel territorio livornese, il sistema integrato si è sviluppato sullo sfondo delle leggi regionali toscane (n. 22/1999, n. 32/2002 e s.m. e regolamento di attuazione n. 41/R/2013 e s.m.), che hanno collocato nella *governance* pubblica anche i servizi educativi dell’infanzia privati, sollecitando le amministrazioni comunali a sviluppare, in ottica “zerosei”, politiche di rete funzionali alla costruzione di un sistema fondato sull’equilibrio delle parti (pubblico e privato), in cui differenziazione e reciprocità si intrecciassero per far emergere le possibilità offerte, a ogni organizzazione pubblica e privata, proprio dal “fare sistema”.

La formazione continua in servizio, congiunta per insegnanti (delle scuole dell’infanzia) ed educatrici (dei servizi “zerotre”) pubbliche e private, è emersa, fin dall’inizio, come l’investimento necessario a promuovere la qualità del sistema integrato; una qualità “zerosei” omogenea e diffusa per il cui monitoraggio e sviluppo, nel territorio livornese, si è deciso di avvalersi della supervisione scientifica della facoltà prima e dipartimento poi di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Firenze, al fine di comporre, in un patto territoriale per l’educazione dell’infanzia da zero a sei anni, prospettive e interessi, non sempre convergenti, del pubblico e del privato, contenendo l’autoreferenzialità di entrambi.

La formazione continua e congiunta è stata intesa come «processo, complesso, sfumato e sempre inconcluso [...] che mira a far assimilare in modo personalmente autentico i saperi, innestandoli nell’Io e facendoli divenire vita interiore, in modo da dar vita a [...] una mente divergente, creativa e plurale» (Anichini, Boffo, Cambi, Mariani & Toschi, 2012, p. 75) ed è stata finalizzata a «incentivare una progettazione educativa coerente all’interno della quale condividere un’idea di bambino e del suo sviluppo nella prospettiva 0/6» (Linee-guida per la progettazione e programmazione territoriale integrata della Regione Toscana, 2018, p. 10 e successive).

Un’idea di formazione “zerosei”, dunque, che, nel territorio livornese come in altri della Toscana, ha costruito luoghi in cui fare esercizio dell’intreccio tra educazione (sollecito accompagnamento della crescita), istruzione (progressiva acquisizione di saperi) e formazione (capacità del soggetto di darsi forma) e ha alimentato una pratica di costante riflessione pedagogica, oggi sollecitata come «strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa» dalle

recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” (documento presentato il 31 marzo 2021, p. 37).

Nel 2016, dai luoghi formativi livornesi, anche a causa dell'avvicinarsi generazionale nei gruppi educativi sia pubblici che privati, è emersa la necessità di fare il punto su ciò che lo sviluppo del sistema integrato “zerosei” aveva determinato rispetto sia all'organizzazione e alle pratiche dell'educazione dell'infanzia che al riconoscimento e, soprattutto, alla condivisione, tra le attrici del sistema, del progetto pedagogico territoriale.

A partire da un seminario dal titolo “Per una pedagogia ritrovata: radici, ricerche e prospettive del sistema livornese dell'educazione dell'infanzia zerosei” – in cui il professor Franco Cambi ha magistralmente riassunto la cornice storico-culturale dell'approccio pedagogico territoriale, sottolineandone specificità e punti di contatto rispetto allo sviluppo del pensiero pedagogico regionale, nazionale e internazionale – si è sviluppato un percorso formativo triennale organizzato e condotto dal coordinamento pedagogico territoriale integrato, implementato dalla presenza di tre assegnisti del gruppo di ricerca del professor Alessandro Mariani, supervisore scientifico del progetto pedagogico territoriale.

Al percorso formativo hanno partecipato 18 coordinatrici pedagogiche e 240 educatrici e insegnanti – dei nidi d'infanzia comunali e privati convenzionati e delle scuole dell'infanzia statali, comunali e private – suddivise in sei gruppi paralleli che, ogni anno educativo-scolastico del triennio, si sono incontrati per sei volte (il sabato mattina) per complessive trenta ore annue di formazione.

La rilevazione dei bisogni formativi (a cura del coordinamento pedagogico territoriale), così come quanto emerso dai *workshop* attivati nel seminario iniziale, ha condotto a individuare l'osservazione pedagogica – la (ri)condivisione di finalità, metodologie, modalità, strumenti, collegamenti con la progettazione dei contesti educativi e con la documentazione – come contenuto portante del percorso formativo, che ha proposto, ai sei gruppi di educatrici e insegnanti, di sviluppare la riflessione a partire da videoriprese di bambini “in azione” al nido e alla scuola dell'infanzia. Con l'obiettivo di attenuare la paura del giudizio (spesso emersa in sede formativa) e di sostenere una riflessione più decentrata (rispetto a quella relativa a situazioni realmente vissute) e più funzionale a far emergere gli elementi di metodo dell'agire educativo, il coordinamento pedagogico ha scelto di utilizzare, per il lavoro in aula, videoriprese (una diversa per ogni gruppo) effettuate in nidi e scuole dell'infanzia differenti da quelli in cui operano le partecipanti al percorso formativo.

Ognuno dei sei gruppi di educatrici e insegnanti è stato coordinato da un sottogruppo (formato da coordinatrici pubbliche e private e da un assegnista di ricerca) del coordinamento pedagogico territoriale, il quale ha proposto l'osservazione pedagogica – pratica sistematica, contestuale e partecipata quotidianamente attivabile dalle educatrici e dalle insegnanti che sono in relazione con i bambini – come *habitus* mentale più che come applicazione di strumenti quali griglie, *check-list*, scale, ecc.

Ogni gruppo – che, negli incontri, ha alternato lavoro in plenaria e in sottogruppo – ha sviluppato una propria pista di riflessione pedagogica, che è stata monitorata e condivisa in sede di coordinamento pedagogico territoriale; dal confronto del procedere dei sei gruppi emergono alcuni temi comuni di seguito sintetizzati per ogni anno del triennio formativo.

1. Il primo anno formativo

Tutti i gruppi hanno avuto la necessità di condividere la finalità dell’osservazione pedagogica, riportata alla comprensione dei significati dei comportamenti dei bambini nel qui e ora (ovvero in ogni situazione osservata, senza generalizzazioni) e alla capacità dei gruppi di lavoro (e dei singoli educatori in essi) di esplicitare “buone domande”, come, per esempio, “Che cosa ci dicono i bambini con questi comportamenti? Quali bisogni evolutivi riconosciamo?”.

La videoripresa proposta a ogni gruppo è stata così osservata per evidenziare che cosa i bambini esprimono della fase evolutiva che stanno attraversando, come (con quali possibili “agi e disagi”, “forze e fragilità”) la stanno attraversando e per quali bisogni evolutivi i bambini hanno utilizzato ogni situazione in video. In questo modo «l’analisi e l’interpretazione dei materiali raccolti [diventano] la base per la definizione dei progetti, delle proposte, dei profili dei bambini e al tempo stesso per la valutazione dei percorsi attuati e dei risultati raggiunti, in un movimento ricorsivo tra progettazione, azione, riflessione» (Linee pedagogiche “zerosei”, pg. 27).

L’utilizzo di videoriprese ha reso evidente (in termini di mancanza, in tutti i gruppi) come l’osservazione pedagogica sia un fenomeno attivo che coinvolge tutti i sensi, che richiede all’osservatore partecipante, parte attiva del contesto, una *full immersion* con atteggiamento ricettivo (verso ogni fatto, percezione e sensazione), richiedendo, nello stesso tempo, di mantenere la giusta distanza (una consapevole allerta circa le proprie aspettative), per non proiettare il proprio mondo interno sugli altri, sui bambini.

Dal lavoro dei gruppi è emersa la capacità (quotidianamente, ma spesso inconsapevolmente, agita) di educatrici e insegnanti di immergersi nel qui e ora, mantenendo la giusta distanza; acquisirne consapevolezza ha sfatato il mito (e fugato l’alibi) dell’osservazione necessariamente separata dalla conduzione della proposta educativo-didattica (delle attività), dal prendersi cura attiva dei bambini (con quanto ne consegue in termini di co-presenza, di turni e orari di lavoro). Assumendo l’osservazione pedagogica come processo e non come episodio o serie di episodi, ogni gruppo ha esplicitato la possibilità, anche per la singola educatrice o insegnante, di condurre la situazione, di interagire con i bambini e, contemporaneamente, osservare, in questa fase del processo, registrando nella propria memoria, prendendo qualche appunto, scattando fotografie, riprendendo con la videocamera, ecc.

In un successivo momento (nel tempo-lavoro detto “non frontale”), rivisitare quanto memorizzato, gli appunti più o meno velocemente e confusamente presi, le foto scattate, ciò che ha colpito, ciò che è stato trattenuto della situazione con i

bambini, per sistematizzare tutto in un primo protocollo da condividere, nell'ambito dei processi riflessivi e autoriflessivi del gruppo educativo, in funzione del procedere della progettualità educativa, dei suoi approfondimenti, dei suoi aggiustamenti nell'area prossimale dei bambini.

In ogni gruppo è stata anche molto discussa la necessità di intrecciare, nell'osservazione pedagogica, i fatti e la loro risonanza emotiva, al fine di comprendere il significato dei comportamenti dei bambini. Di decodificare, cioè, il fare – l'agire – che, seppur con diversa dominanza, resta, da zero a sei anni, il codice espressivo e comunicativo prevalente attraverso cui il bambino racconta il proprio mondo interno (bisogni, emozioni, desideri), ma anche “dice” come vive il mondo esterno (l'ambiente), ovvero che tipo di relazione ha sviluppato tra mondo interno ed esterno nella fase evolutiva che sta attraversando.

In questa direzione, il coordinamento pedagogico ha proposto una traccia, precisando che non si trattava di una griglia da riempire, ma di una traccia mentale per orientare la comprensione differenziando:

- la descrizione dettagliata dei comportamenti dei bambini nel contesto (“che cosa”), che è filtrata da possibilità e limiti di chi osserva perché, in un contesto, non si può cogliere tutto, ma ciò che si coglie è scena emergente, significativa del contesto con cui si ha una relazione non solo causale, ma anche di senso, perché ogni soggetto non è solo “soggetto in relazione”, ma anche “soggetto prodotto da”¹;
- l'esplicitazione delle sensazioni, delle immagini, delle emozioni dell'osservatore (“come mi sento”), perché il bambino proietta nell'adulto il proprio confuso sentire (una funzione della mente adulta è proprio la “restituzione ordinata” – detossificata per Bion – delle proiezioni infantili) facendo così, molto spesso, provare agli adulti ciò che prova lui;
- l'attribuzione di significato ai comportamenti del bambino (“come mi sembra”), coniugando la parte empatica dell'adulto con una (ri)lettura dei comportamenti descritti alla luce dell'età del bambino, delle caratteristiche della fase evolutiva evidenziate dai principali apporti teorici, di eventuali recenti cambiamenti nella vita del bambino e della famiglia (nascite, malattie, allontanamenti, arrivi, ecc.), del prima e dopo la situazione osservata (che cosa è successo poco prima, che cosa succederà subito dopo).

La traccia (che un'educatrice ha definito «lente di ingrandimento») non è utilizzabile mentre si è in situazione con i bambini, perché è uno strumento a sostegno del pensiero riflessivo e non del pensiero intuitivo, e occorre darsi il tempo per mettere in parole il “sentito”, per trasformarlo in comunicazione, senza fretta di

¹ Occorre fare attenzione a non confondere la descrizione dei comportamenti dei bambini con l'interpretazione dell'educatrice/insegnante, come, per esempio, accade quando si traducono con la definizione “è triste” una serie di comportamenti – per esempio, rannicchiarsi, non sorridere, stare in disparte, giocare da solo – che non è detto siano motivati dalla tristezza; molto spesso, lo stesso bambino non sa se è triste o se è arrabbiato o se è deluso e ha bisogno di essere aiutato dall'adulto a comprendere e differenziare l'impasto di emozioni – che, a volte, anche per gli adulti non è facile identificare – proprie e altrui da cui si sente invaso.

produrre, perché l'osservazione pedagogica non è un compito ma sostanza la riflessività dell'educare.

In un incontro, un'insegnante ha descritto i risultati dell'utilizzo della traccia proposta dal coordinamento – ovvero l'integrazione tra modalità di pensiero e di comunicazione – con queste parole: «È stato un po' come quando, lo scorso anno, ho visitato una mostra su Kandinsky, artista che conoscevo poco. Ci sono andata una prima volta da sola e le opere esposte hanno suscitato in me sensazioni forti, che non riuscivo a spiegare, ma che mi hanno spinto a una seconda visita, questa volta guidata, in cui ho potuto avere informazioni e spiegazioni sul periodo storico, su ciò che aveva ispirato l'artista, sulle sue intenzioni espressive e comunicative. Ho capito la grandezza dell'artista e ho capito perché alcune opere in particolare mi avevano così tanto colpito».

L'attribuzione di significato ai comportamenti del bambino necessita del confronto nel gruppo di lavoro del nido e della scuola dell'infanzia, dove le impressioni possono essere diverse; il bambino che si apparta, che non sorride, che non gioca con i coetanei, “letto” da un'educatrice o insegnante come “triste”, può invece per un'altra collega esprimere il bisogno di spazio o gioco individuale, di opposizione, di differenziazione, ecc. Il confronto nel gruppo serve non per sancire chi ha torto o chi ha ragione, ma per comprendere meglio. La “lettura” dei bambini è attraversata anche dalla storia personale (da cui originano vissuti, sensazioni, impressioni soggettive) di ogni educatrice o insegnante e il confronto nel gruppo può svolgere una funzione di regolazione degli stati emotivi delle singole, facendo emergere, nell'ambito della riflessione sulla situazione condivisa o riportata, anche i bisogni evolutivi dei bambini non immediatamente colti.

Un tale confronto nel gruppo può produrre sintesi osservative (che non sono attestazioni del gruppo e/o dei singoli bambini) fondate sull'integrazione di intuizioni e di riflessioni che, a partire dalla comprensione condivisa dei bisogni evolutivi dei bambini, possono sostenere una progettazione educativa progressivamente più adeguata.

2. Il secondo anno formativo

In tutti i gruppi – forse anche a causa dell'input “descrizione dettagliata dei comportamenti” – è emersa una sottovalutazione dello sfondo in cui si collocano i comportamenti dei bambini osservati in video, ossia del contesto, il quale, trattandosi di nido e scuola dell'infanzia, è un ambiente educativo progettato e strutturato da professionisti dell'educazione. Di conseguenza, il coordinamento ha chiesto, in ogni gruppo, le impressioni derivate dall'ambiente che si vede nei video: quali elementi sono ritenuti interessanti e quali appaiono le criticità nella strutturazione dello spazio e nell'organizzazione dei materiali? La riflessione scaturita è stata utile anche a condividere nuovamente i principi fondamentali del «terzo educatore» (Malaguzzi, 2010) in situazioni strutturali tra loro diverse come, per esempio, scuole dell'infanzia pubbliche costruite negli anni Sessanta, con corridoi e aule, nidi comunali costruiti negli anni Settanta, assemblando moduli

prefabbricati “soggiorno + servizi” tra loro separati, e scuole e nidi dell’infanzia privati localizzati in fondi o capannoni ristrutturati come *open space*.

Richiamando autori diversi (Piaget, Vygotskij, Winnicott, Bruner, Malaguzzi, Bertolini, Canevaro), è stata ricondotta alla consapevolezza di tutti i gruppi un’idea di ambiente educativo che da “posto” (spazio fisico di cui acquisire possibilità e limiti) diventa “luogo” (posto modificato, personalizzato dalle tracce dei bambini) e “contesto” (teatro dell’incontro con l’altro e delle relazioni educative), che, come area transizionale e potenziale insieme, sostiene e contiene i processi di separazione/individuazione e di integrazione costruttiva. È così condivisa la necessità di un ambiente educativo in cui i bambini, singolarmente e in gruppo, possano muoversi liberamente, accettare le proposte di educatrici e insegnanti, ma anche rifiutarle (scegliere di fare altri giochi, di osservare, di stare da soli); un ambiente che, pur mantenendo evidenti le possibilità di ritorno alla «base sicura» (Bowlby, 1969), sostenga l’autonomia del bambino, lasciandogli alcuni margini di decisione, permettendogli il “NO” (che spezza la relazione simbiotica con l’adulto e rappresenta la capacità del bambino di pensarsi da solo e di autoaffermarsi) e consentendogli di incontrare i coetanei anche attraverso lo scontro (il conflitto), che è una delle molte modalità di relazione in cui si articola il lungo e complesso processo di acquisizione della competenza sociale.

Nell’ambito del confronto sull’organizzazione degli ambienti educativi, partendo anche dalle differenze che emergono nei video, è stata molto discussa la modificazione, in base all’età e ai bisogni evolutivi dei bambini, del rapporto pieno/vuoto negli ambienti, delle distanze tra centri di interesse o *ateliers* e della presenza/assenza di arredi (collocati per interrompere lo spazio, mettere confini, differenziare) e di oggetti e materiali (mediatori, da zero a sei anni, di relazioni e conoscenze).

I bambini che hanno bisogno di molta contenenza possono perdersi (disorientarsi, andare in ansia, angosciarsi) se c’è troppo vuoto, mentre, per i bambini che hanno maggiore autonomia (pratica, ma soprattutto emotiva), lo spazio vuoto può diventare il contenitore reale di uno spazio immaginario che si è formato nella mente, uno spazio scenico in cui i bambini possono esternare, esprimere, rappresentare (con movimenti, posture, gesti, suoni, parole, oggetti, ecc.).

L’alternanza pieno/vuoto di un ambiente educativo deve essere valutata anche in rapporto alla capacità di integrazione, visiva e motoria, dei bambini. I bambini più piccoli, in assenza di sguardo sull’insieme, quando entrano in un ambiente si indirizzano verso il dettaglio che cattura la loro attenzione (percettiva) e, intorno a questo dettaglio, creano lo spazio personale come una bolla; per far loro allargare lo sguardo e aprirsi, può essere utile che l’educatrice o l’insegnante crei ponti, collegamenti, tramite materiali e oggetti (per esempio, una corda che può diventare una strada che va verso...), oppure tramite verbalizzazioni (per esempio, “Guarda, mi sembra che lì ci sia qualcosa che ti potrebbe servire per tuo il gioco”); l’intervento dell’adulto, invece, può essere intrusivo e produrre dipendenza quando i bambini sono in grado di affrontare lo spazio vuoto, di significarlo integrandolo in una messa in scena personale e/o di gruppo.

Pieno/vuoto è un criterio-guida nella progettazione dei contesti educativi, collegato anche all'attesa (*routine* del nido e della scuola dell'infanzia) come tempo vuoto, funzionale a osservare sé e gli altri, a stimolare immagini mentali rispetto a ciò accadrà.

In un video utilizzato è stato ripreso un piccolo gruppo di bambini, di circa due anni, con una educatrice nel bagno di un nido; l'educatrice stava cambiando un bambino e, per il posizionamento del fasciatoio, era di spalle rispetto agli altri bimbi che, seduti a terra, aspettavano di essere cambiati. Alcune educatrici e insegnanti hanno osservato che i bambini seduti sembravano come abbandonati a se stessi e che sarebbe stato opportuno dare loro oggetti o giochi durante l'attesa. Il confronto ha ricordato, a tutte, che la cultura adulta tende a riempire (di oggetti, di azioni e di parole) i bambini e i loro contesti di vita e, dunque, ha ipotizzato che, nella situazione osservata in video, riempire le mani dei bambini avrebbe significato riempire le loro menti di dati sensoriali e percettivi, mentre nel vuoto dell'attesa le menti avrebbero potuto riempirsi di immagini collegate a memorie, ricordi, previsioni.

Alla riflessione sulla strutturazione degli ambienti, i gruppi in formazione hanno poi collegato l'osservazione dell'approccio dei bambini al contesto (in precedenza ignorato), chiedendosi come i bambini (in generale, come gruppo) abbiano investito il contesto, la situazione. Quali bisogni evolutivi sembrano emergere da come i bambini investono il contesto? Nelle situazioni (strutturate e non) entrano "sciamando" individualmente? Entrano e si dirigono in coppie, oppure in piccolo gruppo, verso qualcosa? Educatrici e insegnanti hanno riflettuto su quanto anche l'approccio dei bambini possa far emergere i bisogni prevalenti e aiuti a osservare l'evoluzione della situazione (per esempio, se all'inizio prevale lo "sciame" e poi si formano coppie o piccoli gruppi).

Dall'approccio, la riflessione si è estesa al momento preparatorio che, di prassi al nido e alla scuola dell'infanzia, precede l'ingresso in situazione dei bambini: una *routine* utile a raccogliere il gruppo (in genere, nello stesso spazio, ma variando i contenuti per non creare fissità), a esplicitare le regole di situazione (di ciò che spazio e materiali disponibili consentono e non consentono di fare), a introdurre – in forma ludica, con attenzione ai bisogni dei bambini – sollecitazioni (non consegne né prescrizioni) dell'educatrice o dell'insegnante, che possono, per esempio, sostenere l'evoluzione del gioco da individuale a in coppia o in piccolo gruppo (per esempio, "Oggi chi estrae la pallina dello stesso colore può giocare insieme scegliendo...") e che possono orientare rispetto allo spazio e/o ai centri di interesse ("Oggi chi estrae la pallina rossa ha la precedenza se vuole giocare nel...").

3. Il terzo anno formativo

In un video utilizzato, è ripreso un piccolo gruppo di quattro bambini (di due anni e mezzo/tre anni circa) che gioca, intorno a un tavolo, con bambole, pannoloni, salviette, spugne e creme; inizialmente quanto visto in video è stato definito, da

educatrici e insegnanti, un gioco simbolicamente rappresentativo di una situazione di cura, ma successive e più dettagliate osservazioni e riflessioni hanno evidenziato che i bambini in video agivano oggetti e materiali con una dominanza di tipo percettivo-motorio e che, anche se l'oggetto-bambola poteva sollecitare identificazioni così come il cambio richiamare la relazione affettiva con il *caregiver*, la dimensione emotiva era quasi del tutto assente nelle azioni (toccare, prendere, spostare, girare, mettere e togliere) e nell'espressività (non verbale e verbale) dei bambini. Educatrici e insegnanti hanno, quindi, paragonato il gioco osservato in video al «simbolo in atti o in movimenti, senza rappresentazione» che Piaget colloca, come fase intermedia in cui il bambino costruisce schemi simbolici semplici, tra il gioco di esercizio e il gioco simbolico. I bambini in video ripropongono, con azioni, la situazione del cambio (che realmente vivono) senza, tuttavia, riuscire a rappresentarne l'aspetto emotivo, che invece è, per il bambino stesso, pregnante nella situazione reale; la riflessione e il confronto nei gruppi ha ipotizzato interventi verbali (assenti nel video) dell'educatrice per sollecitare i bambini, oltre alla manipolazione dell'oggetto, verso una dimensione più propriamente rappresentativa (per esempio, con domande tipo "Questa bambolina sarà contenta di essere pulita? Avrà freddo?").

La definizione inizialmente un po' superficiale di gioco simbolico ha fatto emergere, diversamente in ogni gruppo in formazione, la necessità di un approfondimento (anche rileggendo un estratto de "La formazione del simbolo" di Piaget) sullo sviluppo del gioco simbolico da zero a sei anni, periodo in cui l'approccio dei bambini è, in ogni situazione o gioco, prevalentemente (con dominanza progressivamente diversa) senso e percettivo-motorio, perché i bambini sono spinti dal piacere (pulsionale ed emozionale) di muoversi e hanno bisogno di esplorare lo spazio, gli oggetti e i materiali, di appropriarsene tramite la corporeità e il movimento; da questo approccio, dalle esperienze senso-motorie e percettivo-motorie che ne derivano, si sviluppano i processi di mentalizzazione (la formazione di rappresentazioni simboliche), prima attraverso immagini e poi attraverso il linguaggio (Bruner, 1971). Dalla capacità di connettere l'agire senso e percettivo-motorio con un'immagine mentale, si sviluppa il gioco imitativo che, nell'incontro con i coetanei, acquisisce i significati condivisi che caratterizzano il gioco simbolico.

Nei gruppi in formazione si è discusso molto sull'evoluzione del gioco, convenendo che, più che la complessità dello stesso, è interessante osservare l'attribuzione di significati condivisi (nella coppia o nel gruppo dei bambini), leggibile anche nel semplice gioco della famiglia (che tutti i bambini spesso agiscono dai due anni e mezzo circa fino ai sei), in cui sono riprodotti (anche con oggetti e materiali non strutturati) una tavola apparecchiata, cibi immaginari, un babbo, una mamma e, a volte, anche un bambino (vero o bambola); educatrici e insegnanti, in questa messa in scena (che sostiene importanti processi identitari e cognitivi), possono osservare lo sviluppo della:

- capacità di rappresentazione, perché, mentre agiscono, i bambini ricordano, associano, fanno comparazioni (per esempio, rilevando analogie e differenze con le famiglie reali);
- comunicazione sociale, perché i bambini, organizzando la finzione in sequenze, raccontano una storia condivisa, attribuendo significati agli oggetti (un telo è la tovaglia, gli oggetti sono il cibo) e ruoli a se stessi con un patto che dai più piccoli è agito, ma non detto, mentre è anche verbalizzato dai più grandi (per i quali il gioco si estende dalla famiglia ad altri luoghi di cui i bambini hanno fatto esperienza: per esempio, la bottega, l'edicola, l'ospedale/il dottore, l'ufficio);
- autonomia psicologica, perché attraverso l'identificazione (di ruolo), i bambini si sostituiscono agli adulti per soddisfare (simbolicamente) i propri bisogni e desideri (per esempio, di essere nutriti, curati, ricevere attenzione, ecc.).

I chiarimenti derivati dal confronto e la più attenta osservazione di alcune sequenze di gioco che in video coinvolgono bambini di due/tre anni hanno condotto educatrici e insegnanti a convenire che, più che il gioco simbolico, appare, in queste sequenze, la capacità, comunque importante, di condividere lo spazio, gli oggetti e i materiali (superando l'approccio "è mio!"), in una dimensione in cui prevale il gioco imitativo individuale e speculare. I bambini di questa età osservati in video, pur esprimendo, prevalentemente con codici non verbali, il desiderio di contatto con il coetaneo (la curiosità verso i giochi altrui), non riescono ad accedere alla condivisione di significati che potrebbe essere sostenuta da interventi verbali dell'adulto (assenti in video), che suggeriscono collegamenti tra i giochi, per esempio, sottolineando l'utilizzo degli stessi oggetti ("Vedo che stai usando il cucchiaino che prima ha usato anche...") ed evidenziando analogie ("Vedo che hai preso la pentola come...") e differenze ("Vedo che tu dentro la pentola hai messo... mentre lui ha messo...") nell'agire di ognuno.

Conclusioni

Il numero dei gruppi e delle partecipanti ha condotto la riflessione sull'osservazione pedagogica a toccare molti aspetti dell'educare, così come a tralasciarne molti altri altrettanto importanti, nonostante la durata triennale. Al fine di monitorare e aggiustare annualmente il percorso, gli assegnisti di ricerca inseriti nel coordinamento pedagogico territoriale hanno messo a punto, oltre a un questionario iniziale per rilevare le aspettative sul percorso, un questionario finale che è stato somministrato alle partecipanti, ogni anno in forma anonima, non solo come verifica ma, soprattutto, come ulteriore esercizio di riflessività per proporre modifiche e conferme volte a migliorare la qualità del percorso formativo. Il questionario finale ha sollecitato, in scala da zero a sette e con la possibilità di osservazioni libere, una valutazione circa:

- l'approfondimento e la condivisione dei temi trattati;

- le competenze (in termini di conoscenza delle tematiche, chiarezza espositiva, capacità di coinvolgimento, attivazione di scambi comunicativi, rispondenza alle richieste) del coordinamento pedagogico nel trattarli;
- l'utilità dei materiali presentati e consegnati (video, verbali degli incontri, approfondimenti e riferimenti bibliografici);
- l'efficacia delle modalità organizzative (numero e cadenza degli incontri, gruppi paralleli integrati nido-scuola infanzia e pubblico-privato, lavoro per sottogruppi interni, discussione e confronto in plenaria);
- l'incidenza del percorso in termini di crescita professionale;
- il trasferimento nella pratica quotidiana di quanto appreso e/o approfondito nel percorso;
- la necessità e/o l'opportunità di prosecuzione.

Dai dati elaborati dagli stessi assegnisti sono emersi alti indici di apprezzamento (5,72/7 la media delle voci dei sei gruppi), con una criticità diffusa relativa al trasferimento degli apprendimenti nella pratica quotidiana perché «c'è bisogno di tempo per interiorizzare e trasferire gradualmente nella pratica [...] c'è bisogno ancora di “allenamento” [...] non è facile uscire dai propri schemi, anche se è stato utile mettersi in discussione» (dalle osservazioni libere riportate nel questionario finale da educatrici e insegnanti).

Il trasferimento degli apprendimenti acquisiti in aula (spazio protetto e sperimentale, dove l'errore è non solo possibile ma anche utile) nei contesti reali di lavoro è sempre un passaggio difficile che, nell'educazione dell'infanzia da zero a sei anni, necessita dell'azione del coordinatore pedagogico di ogni nido e scuola dell'infanzia (dei coordinatori interni che sono anche membri del coordinamento pedagogico territoriale) che è strategica per la realizzazione del sistema integrato “zerosei”, perché «crea le condizioni organizzative affinché la riflessione professionale possa essere esercitata in modo collegiale [...] mediante l'osservazione sistematica, l'analisi e il monitoraggio delle attività e delle relazioni educative» (Linee pedagogiche “zerosei”, p. 35).

Bibliografia

ANICHINI, A., BOFFO, V., CAMBI, F., MARIANI, A., & TOSCHI, L. (Eds.). (2012). *Comunicazione Formativa*. Maggioli Editore.

BION, W. R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Armando Editore.

BRUNER, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.

CAMBI, F., CATARSI, E., COLICCHI, E., FRATINI, C., & MUZI, M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*. Carocci.

CATARSI, E. (2008). L'osservazione etologica nel nido e nella scuola dell'infanzia. Seminario formativo per educatrici ed insegnanti “zerosei”. Comune di Livorno, marzo 2008.

CATARSI, E., & FORTUNATI, A. (Eds.). (2011). *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*. Edizioni Junior.

COMMISSIONE NAZIONALE INFANZIA (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, Roma, 31 marzo 2021.

MEZIRROW, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Cortina.

PIAGET, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. La Nuova Italia.

SILVA, C., BOTTIGLI, L., & FRESCHI, E. (Eds.). (2016). *Costruire reti: pubblico e privato nella gestione dei servizi dell'infanzia*. Junior Edizioni di Spaggiari Edizioni Srl.

WINNICOTT, D. W. (2005). *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*. Magi Edizioni.