



CPT Ambito Mantova

MANIFESTO PER UN CURRICOLO ZEROSEI D'AMBITO TERRITORIALE

a cura di

Maria Luisa Costantino e Nicola Dal Maso



COMUNE di
MANTOVA

Capofila Ambito Territoriale

Casa editrice



il Ponte
cooperativa sociale

MANIFESTO PER UN CURRICOLO ZEROSEI D'AMBITO TERRITORIALE

a cura di

Maria Luisa Costantino e Nicola Dal Maso

Manifesto per un curriculum zeroisei d'ambito territoriale

Testi scritti da: Maria Luisa Costantino e Nicola Dal Maso

Progetto grafico: Agnese Bonetti

Per info: cpt@comune.mantova.it

Prima edizione - 2026

www.ilpontecooperativasociale.it

ISBN 978-88-943684-5-1

INDICE

Introduzione	1
Idea di bambina e bambino	5
La progettazione	11
Lo spazio e i materiali	17
Il tempo e i tempi	25
Le relazioni	31
Inclusione	37
Continuità	43
Appendice	49

UNA MANIFESTO ZEROSEI D'AMBITO ERA PROPRIO NECESSARIO?

Il 2021 è stato l'anno delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, il 2022 quello degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, entrambi documenti redatti dalla *Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione* istituita ai sensi del Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 65. Nel 2025 il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato l'ultima versione delle *Indicazioni nazionali per il curriculum Scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione*.

A fronte di tutta questa corposa ed autorevole documentazione nazionale la domanda potrebbe sorgere facilmente spontanea al lettore: era proprio necessario elaborare un manifesto pedagogico per la definizione di un curriculum *zerosei* d'ambito territoriale? La risposta è tuttavia tutt'altro che semplice e scontata.

Il 2 novembre 2022 nasceva a Mantova qualcosa di inedito per il nostro territorio, che sinora non aveva trovato forma in nessuna realtà, organismo, tavolo o sede di confronto: il Coordinamento Pedagogico territoriale. Al tempo 99 servizi, rappresentati da 51 coordinatori pedagogici, si trovarono all'improvviso ad essere "messi attorno ad un tavolo" perché una Deliberazione di Giunta Regionale lo aveva, pochi mesi prima, stabilito. L'occasione era troppo preziosa per lasciarsela sfuggire, giocando al ribasso e non puntando in alto.

La mission affidata a questo organismo, che "non sapeva nemmeno da che parte cominciare" per costituirsi, eleggere il suo o la sua presidente, era agli occhi dei suoi componenti quasi utopica. Cito testualmente una delle finalità per le quali il CPT è stato chiamato sinergicamente a lavorare: "elaborare una riflessione pedagogica centrata sul territorio, che cerchi di rappresentarsi le condizioni di vita e i diritti all'edu-

cazione e di cittadinanza di tutte le bambine e di tutti i bambini, anche di coloro che non frequentano alcun servizio educativo o scuola dell'infanzia, con il coinvolgimento delle famiglie non utenti di servizi". Un'ambiziosa sfida che vedeva coinvolti nidi privati, comunali, micronidi, nidi in famiglia, scuole dell'infanzia paritarie pubbliche, private e istituti comprensivi statali.

Ricordo ancora l'aria di diffidenza del primo incontro convocato in Sala degli Stemmi a Mantova e la domanda che aleggiava nella stanza: "Perché siamo stati chiamati qui? Abbiamo ben altro da fare". La domanda successiva è sorta nel corso del primo incontro tecnico tra coordinatori pedagogici: "Bene! Ora che abbiamo eletto il nostro Presidente, da che parte iniziamo?".

Storie, tradizioni, approcci pedagogici, normative regionali e statali, contratti differenti. In questo *mare magnum* di diversità cosa può fare di noi un sistema integrato? La soluzione è stata presto individuata e appassionatamente forgiata lungo tre anni di lavoro di CPT: costruire un lessico comune "veramente *zerosei*" alla luce della documentazione nazionale, attraverso percorsi maieutici e di confronto territoriale tra servizi educativi e scuole dell'infanzia dislocati sul territorio di quattordici comuni.

L'anno educativo scolastico 2023/2024 ha dato il via alla formazione congiunta a livello distrettuale. Se i Coordinatori Pedagogici hanno posto al centro della loro riflessione il tema del Curricolo *zerosei*, delineando e approfondendo le sue caratteristiche e peculiarità, gli educatori e i docenti dei quasi cento servizi e scuole sono stati invece protagonisti di una formazione che ha avuto quali tematiche cardine i "vocaboli" fondamentali del lessico comune *zerosei*, individuati dai coordinatori pedagogici nel corso della prima annualità del CPT: idea di bambino, spazi e materiali, il ruolo dell'adulto, la valutazione, l'inclusione e le relazioni.

Nell'annualità educativa 2024/2025 il Coordinamento Pedagogico Territoriale ha investito risorse, tempo e lavoro nella definizione e attuazione di un duplice binario formativo. Il primo dedicato a educatori e docenti e vertente sulle tematiche cardine del Curricolo *zerosei*, oggetto della riflessione curata all'interno dei tavoli del CPT, nel corso della seconda annualità, da parte dei Coordinatori pedagogici. Un secondo percorso di natura esperienziale-laboratoriale è stato invece dedicato ai Coordinatori Pedagogici. In questi appuntamenti si è strutturata, a partire dai contenuti emersi nella prima annualità e da quelli che stavano emergendo all'interno delle formazioni che hanno visto i protagonisti i colleghi educatori e docenti, una prima bozza di do-

cumento sintetizzante e presentante le scelte metodologie ed educativo-didattiche che caratterizzano i servizi educativi e le Scuole dell'Infanzia afferenti al nostro CPT.

Forse ora, conoscendo questi elementi di processo, sarà facilmente possibile dare una risposta affermativa alla domanda che dà il titolo alla presente introduzione.

Sì, perché è il sintetico ma al contempo complesso e, speriamo, utile esito di un lungo processo formativo, caratterizzato da confronti pedagogici (anche accesi) tra educatori, docenti e coordinatori.

Sì, perché il processo di elaborazione di questo documento ci ha permesso di sederci attorno a tanti tavoli lungo il territorio della cintura della città di Mantova a sognare insieme, fissando quelli che per noi sono gli imprescindibili della qualità educativo-didattica dei servizi *zerosei* e definendo la specificità delle nostre progettazioni curriculari di plesso.

Sì, perché mette nero su bianco ciò in cui crediamo fortemente e vorremmo potesse, senza pretesa alcuna di uniformare la varietà e le differenze che caratterizzano il caleidoscopio dei servizi *zerosei* del nostro ambito, orientare ed ispirare i progetti educativi dei Nidi e i Piani triennali dell'Offerta formativa delle nostre scuole dell'infanzia.

Infine, ancora una volta, sì perché è il frutto di un lungo processo, culminato in un commosso applauso di approvazione da parte di tutti i coordinatori pedagogici, "esploso" quando uno di noi, al termine del percorso formativo, ha con fierezza affermato: "siamo una vera comunità educante".

Il Presidente del CPT Ambito Mantova
dott. Nicola Dal Maso



1. IDEA DI BAMBINA E BAMBINO

1.1- Quale idea di bambina e bambino per le nostre pratiche educative

Il lavoro di confronto all'interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale ha posto al centro della riflessione di educatori, docenti e pedagogisti una questione fondativa: **quale idea di bambina e bambino orienta le pratiche educative che caratterizzano la poliedricità dei nostri servizi?**

La definizione condivisa dell'immagine di bambino e bambina non rappresenta un esercizio teorico astratto, ma costituisce la matrice culturale e pedagogica da cui discendono scelte organizzative, metodologiche e relazionali. Nidi e scuola dell'infanzia, pur accogliendo bambini di età differenti, hanno individuato un'essenza comune che attraversa l'intera fascia *zerosei*. Dal confronto sono emerse alcune parole chiave che sintetizzano la visione condivisa: **unicità, competenza, curiosità, dimensione emotiva, diritti**. Tali dimensioni vengono qui di seguito approfondite in una prospettiva pedagogica coerente ed integrata.

1.2- Unicità e centralità della bambina e del bambino

Il bambino e la bambina sono soggetti unici, portatori di una propria ed irripetibile storia personale. Sono protagonisti attivi del proprio percorso di crescita, dotati di potenzialità straordinarie di apprendimento e costruzione delle proprie competenze e abilità.

Ogni bambino e ogni bambina possiedono risorse affettive ed emotive, relazionali, sensoriali, cognitive ed espressive, che si manifestano, evolvono e si consolidano nell'interazione costante con il contesto sociale e culturale da lui vissuto.

Il bambino e la bambina sono portatori di molteplici linguaggi: corporeo, simbolico, grafico, verbale, immaginativo. Il loro pensiero intreccia le dimensioni dell'esperienza, senza separarle rigidamente.

In questa prospettiva, la centralità della bambina e del bambino implica un vero e proprio cambiamento di paradigma pedagogico e di sguardo riflessivo e professionale: non è più sufficiente fare riferimento a un'idea generica e immutabile di sviluppo; è necessario al contrario osservare la bambina e il bambino nei loro personali "qui e ora", nei loro contesti specifici, cogliendone potenzialità, risorse, interessi, eventuali fragilità, specifiche modalità di apprendimento, mediante una raffinata, intenzionale e sistematica analisi dei suoi schemi di gioco, dei suoi interessi, delle sue propensioni, dei suoi bisogni e desideri.

Se le tappe evolutive sono pressoché comuni a tutti i bambini e le bambine, il modo in cui ciascuno di loro le attraversa e crea ponti evolutivi tra esse mediante un incarnato agire nel mondo è profondamente soggettivo. I tempi di crescita non sono infatti lineari: prevedono personali accelerazioni, rallentamenti, regressioni, slanci e ripartenze.

L'osservazione pedagogica sistematica diventa quindi per noi strumento imprescindibile per garantire coerenza tra progettazione educativa e bisogni reali della bambina, del bambino e del gruppo.

1.3 – Il bambino e la bambina competenti costruttori di conoscenza

Nel sistema integrato *zero-sei* il bambino e la bambina sono riconosciuti come **soggetti competenti**, costruttori attivi di saperi, abilità e significati, in particolare attraverso la propria dimensione corporea.

La bambina e il bambino non apprendono infatti attraverso una trasmissione unidirezionale di contenuti, la cui fonte è l'adulto, bensì grazie ad un processo di costruzione del sapere e del saper fare che prendono forma con modalità e tempi unici e soggettivi, nella relazione con i coetanei, gli adulti e con l'ambiente.

Riteniamo che i processi di apprendimento tipici dell'infanzia siano caratterizzati da molteplici connotazioni, sintetizzabili attraverso le seguenti dimensioni:

- l'approccio ludico;

- le componenti euristiche e deduttive tipiche delle indagini delle bambine e dei bambini nei vari campi d'esperienza e della realtà;
- il confronto e la cooperazione tra pari;
- la creatività, la meraviglia e lo stupore;
- il vivere esperienze emotivamente significative e nutrienti.

Sosteniamo che il gioco rappresenti il veicolo privilegiato attraverso il quale le bambine e i bambini esplorano il mondo, sperimentano ruoli e relazioni, elaborano vissuti, costruiscono competenza e sviluppano autonomie. Il gioco del bambino e della bambina può essere definito quindi un vero e proprio “piacere impegnato”: una fondamentale attività che genera benessere e allo stesso tempo attiva processi cognitivi e di apprendimento tanto raffinati, quanto complessi.

1.4 – Emozioni e cura

Nello *zeroesi* la dimensione emotiva connota, nutre e colora i processi evolutivi e di apprendimento di ogni bambino e di ogni bambina, portatori di personali ed irripetibili storie affettive, familiari e culturali. Quest'ultima incide profondamente sul modo attraverso il quale vive le esperienze educativo-didattiche e relazionali, che caratterizzano il sistema integrato di educazione e istruzione.

Le emozioni influenzano i processi di apprendimento, la qualità delle relazioni, l'autoregolazione e la costruzione della propria identità. Riteniamo sia fondamentale aiutare la bambina e il bambino a riconoscere le proprie emozioni, esprimerle in modo adeguato, imparare progressivamente ad attivare processi relazionali.

Crediamo che la cura della bambina e del bambino, in questa prospettiva, non sia solo risposta ai loro bisogni fisici, ma attenzione globale alla loro persona. Prendersi cura per noi significa: accogliere senza giudizio, riconoscere la legittimità dei loro vissuti, offrire ascolto autentico.

Sosteniamo con convinzione che il messaggio implicito della cura sia: “tu sei importante”. La relazione educativa diventa così uno spazio di sicurezza affettiva in cui la bambina e il bambino possono sperimentare, sbagliare, evolvere, sentirsi accolti, sostenuti, degni di attenzione e protezione.

1.5 – La bambina e il bambino non sono “minori”

Il bambino e la bambina per noi non sono “minori”, soggetti “in divenire” privi di

voce, bensì persone titolari di numerosi e insindacabili diritti fin dalla nascita. Riteniamo importante sottolineare e porre l'accento su alcuni di essi: diritto al rispetto e alla dignità personale; diritto ad essere visto e riconosciuto nella propria unicità; diritto all'ascolto; diritto all'espressione del proprio pensiero, anche (e soprattutto) divergente; diritto al gioco; diritto al benessere fisico, psicologico ed emotivo; diritto a frequentare servizi educativi di qualità.

Il sistema integrato deve garantire elevati standard educativi, nel rispetto delle identità pedagogiche dei singoli servizi. Siamo fermamente convinti che la qualità non coincida con l'omologazione: la pluralità delle proposte rappresenta una ricchezza, a condizione che siano salvaguardati principi comuni e diritti fondamentali dei bambini e delle bambine. Crediamo inoltre che le famiglie siano titolari del diritto di scegliere il servizio educativo/scolastico maggiormente coerente con i propri valori, con la propria visione pedagogica e con i bisogni del proprio bambino e della propria bambina, nella pluralità che caratterizza l'offerta educativo e didattica territoriale.

1.6 – Conclusioni

L'idea di bambina e bambino sin qui delineata comporta precise scelte operative:

- credere nella centralità dell'osservazione sistematica; una progettazione in itinere flessibile e personalizzata;
- la valorizzazione del gioco come esperienza primaria e fondativa dei processi di apprendimento;
- la cura delle relazioni educative;
- l'allestimento di contesti e l'organizzazione di ambienti stimolanti e inclusivi;
- la promozione della partecipazione attiva del bambino e della bambina.

Mettere realmente la bambina e il bambino al centro significa interrogarsi continuamente sulle nostre pratiche educative, evitando prospettive e scelte che mettono al centro l'adulto e favorendo processi di crescita autentici e realmente fecondi e generativi.

L'idea di bambino e di bambina nel sistema integrato *zerosei* si fonda su una visione olistica e rispettosa della persona in crescita: soggetti unici, competenti, curiosi, emotivamente complessi e portatori di diritti.

Questa visione orienta il nostro sguardo professionale, struttura l'azione educativa e sostiene la costruzione di contesti capaci di promuovere benessere, autonomia e apprendimento significativo.

Crediamo infatti che solo a partire da un'immagine chiara e condivisa di bambina e bambino sia possibile costruire un progetto pedagogico coerente, capace di accompagnare ogni bambino e ogni bambina nel proprio irripetibile percorso di crescita.



2. LA PROGETTAZIONE

2.1 – La progettazione quale orizzonte di riferimento pedagogico

Nei nostri servizi educativi e didattici desideriamo fortemente che la progettazione rappresenti un processo dinamico, riflessivo e intenzionale in grado di orientare la nostra azione professionale e sostenere la crescita armonica dei bambini e delle bambine.

Non intendiamo la progettazione curricolare d'ambito quale applicazione rigida di un unico modello pedagogico predefinito, ma come **orizzonte di riferimento fondato su valori e finalità condivise**. Quest'ultime declinate in modo coerente dalle singole realtà educative in relazione al proprio contesto, alla propria identità pedagogica e alla professionalità degli adulti che operano al loro interno, alle famiglie che quotidianamente condividono le sfide e le opportunità peculiari dello *zerosei*.

In questa prospettiva, la progettazione si configura come un pensiero che guida l'azione, mantenendo la bambina e il bambino al centro, nella loro unicità e nel loro percorso evolutivo personale.

2.2 – La progettazione come processo aperto e intenzionale

La progettazione educativa nello *zerosei* non è per noi una pianificazione lineare di contenuti, attività, proposte ed esperienze con esiti predeterminati, bensì un percorso di ricerca che prende avvio dall'osservazione e si sviluppa attraverso continui rilanci a partire dai bisogni, dagli interessi, dai desideri e dalle “grandi domande” dei bambini e delle bambine.

Ci piace metaforicamente descriverla come un viaggio di cui si conoscono: il punto di

partenza (i bisogni, gli interessi e le caratteristiche del gruppo) ed i mezzi (gli strumenti pedagogici, le competenze professionali, il contesto), ma non le sue tappe (caratterizzate da esiti intermedi, evoluzione di competenze e degli interessi delle bambine e dei bambini), né tanto meno il suo punto di arrivo.

L'adulto assume un ruolo di regista in questo viaggio: predispone e offre contesti ed esperienze, osserva con attenzione e rilancia in modo coerente rispetto a ciò che emerge. Progettare in itinere non equivale al lasciare le bambine e i bambini a procedere senza una direzione lungo le rotte curricolari. Si tratta invece di accompagnarli con una presenza discreta, sostenendone la curiosità e l'autonomia, rilanciando per far esplodere la loro competenza e le loro domande.

2.3 – I nostri irrinunciabili della progettazione

Dal confronto nato in seno al coordinamento emergono alcune caratteristiche essenziali, degli imprescindibili pedagogici, attraverso i quali la progettazione nei nostri servizi educativi e scolastici è chiamata a ispirarsi. In particolare:

- *centralità della bambina e del bambino*: ogni proposta educativa deve nascere da una conoscenza profonda di tutti i bambini e le bambine che abitano i nostri servizi, e non da modelli relativi all'infanzia generalizzati ed astratti. I percorsi devono avere “maglie larghe”, essere capaci di accogliere tempi, attitudini, schemi di esplorazione e di gioco, nonché modalità di apprendimento differenti.
- *flessibilità e inclusività*: la progettazione deve essere sufficientemente strutturata da offrire orientamento, ma al contempo abbastanza flessibile da adattarsi agli sviluppi e ai bisogni emergenti. Ciò consente di costruire un contesto inclusivo, in cui ogni bambino e ogni bambina possa partecipare secondo le proprie abilità, punti di forza, caratteristiche e stili di apprendimento.
- *valorizzazione del piacere e della scoperta*: l'esperienza vissuta con curiosità e coinvolgimento emotivo lascia tracce profonde e alimenta il desiderio di conoscere. Accompagnare il bambino e la bambina in esperienze euristiche connotate dal piacere della scoperta e dalla meraviglia, attraverso un approccio *wonder based*, significa promuovere un apprendimento significativo e duraturo.
- *dimensione della co-ricerca e dell'indagine comunitaria*: la progettazione assume i tratti di un progetto di ricerca condiviso tra adulti e bambini, in cui tutti sono

chiamati ad essere veri e propri esploratori della realtà, nelle sue molteplici dimensioni, centri d'interesse e campi d'esperienza. Come educatori e docenti non “trasmettiamo unilateralmente conoscenze e saperi”, ma allestiamo contesti che permettano la co-costruzione di significati, nella dimensione relazionale condivisa con pari, bambine e bambini di maggior età ed adulti di riferimento.

2.4 – L'osservazione quale fondamento del pensiero progettuale

Crediamo che l'osservazione debba costituire la base imprescindibile della progettazione nei nostri servizi educativi e scolastici; riteniamo non debba essere esclusivamente la fase preliminare del curriculum, ma una postura ricorsiva, che accompagna lo sguardo professionale di ciascun educatore e docente.

Sosteniamo fortemente che sia determinante osservare per: conoscere e “riconoscere” tutti i bambini e le bambine; cogliere dinamiche individuali e di gruppo; comprendere il funzionamento del contesto; riflettere sull'agire educativo; elaborare pensieri condivisi in équipe.

Al contempo riconosciamo che i processi osservativi debbano avere a che fare con: la singola bambina e il singolo bambino nel loro percorso evolutivo; il gruppo e le sue trasformazioni; l'ambiente con i suoi facilitatori e barriere, nonché l'adulto e le sue modalità relazionali.

Siamo convinti che non esistano strumenti osservativi universali validi per ogni situazione ma ne esistano di adeguati a specifici contesti e obiettivi. Ciò che risulta fondamentale è la rielaborazione collegiale dei dati raccolti. La documentazione perde valore se non viene restituita al gruppo come strumento di riflessione e rilancio progettuale. Le nostre équipes sono chiamate a svolgere una funzione di filtro rispetto a possibili stereotipi, pregiudizi o coinvolgimenti emotivi eccessivi, favorendo una lettura più oggettiva e condivisa dei processi di apprendimento e dei percorsi di crescita dei bambini e delle bambine.

2.5 – La valutazione come attribuzione di valore

Nel nostro sistema integrato *zerosei* d'ambito la valutazione non dovrebbe mai assumere carattere giudicante o classificatorio, ma è chiamata ad essere processo capace di **dare valore ai percorsi compiuti**, riconoscendo traguardi raggiunti ed esiti dei processi.

Crediamo che la valutazione riguardi non solo i risultati raggiunti dalla singola bambina e dal singolo bambino, nonché dal gruppo del quale fanno parte, ma anche le modalità con cui tali risultati sono stati conseguiti, il livello di coinvolgimento, motivazione e benessere generato, nonché l'efficacia delle strategie educative adottate.

Un apprendimento significativo è quello che mantiene viva la curiosità e il desiderio di esplorare.

Crediamo che la valutazione debba svilupparsi in forma narrativa e riflessiva, evitando etichettamenti e un ricorso a strumenti e rubriche eccessivamente standardizzate e quantitative.

Per dare pieno valore ai processi di apprendimento riteniamo sia necessario prevedere momenti di verifica in itinere che consentono di fermarsi, rivedere il percorso e ridefinire le traiettorie educative tracciate.

2.6 – Autovalutazione e riflessività professionale

Riteniamo elemento qualificante della nostra progettazione l'autovalutazione dell'adulto e dell'équipe. Osservare il proprio agito, le emozioni che accompagnano l'esperienza educativa e le scelte compiute rappresenta per l'intero coordinamento pedagogico un atto di responsabilità professionale. La riflessività ci consente di: mantenere coerenza tra le nostre intenzioni e le pratiche poste in essere; riconoscere eventuali criticità del nostro agire professionale; adattare il progetto educativo didattico delle varie realtà alle trasformazioni del gruppo; promuovere crescita professionale continua. Il confronto in équipe favorisce uno sguardo plurale e arricchente, sostenendo una cultura professionale condivisa.

2.7 – Conclusioni

Desideriamo coltivare nei nostri servizi educativi e scolastici un approccio alla progettazione quale processo intenzionale, dinamico e partecipato, fondato su osservazione, riflessione e valutazione narrativa. L'azione educativa dovrebbe sempre essere legata a un pensiero pedagogico che ne orienta la direzione che si delinea progressivamente nell'interazione tra bambini, adulti e contesto. Crediamo che progettare significhi accompagnare con consapevolezza la bambina e il bambino nel loro percorso unico di crescita, offrendo contesti ricchi, inclusivi e significativi, in cui l'apprendimento nasce dal piacere della scoperta, dalla meraviglia e dalla qualità delle relazioni.



3. LO SPAZIO E I MATERIALI

3.1 – Lo spazio dispositivo pedagogico

Per il nostro curriculum d'ambito vorremmo che lo spazio non rappresentasse un semplice contenitore fisico delle attività educativo-didattiche, ma si configurasse come un vero e proprio **dispositivo pedagogico**, capace di orientare comportamenti, sostenere apprendimenti e incidere profondamente sulla qualità delle esperienze non solo dei bambini e delle bambine ma anche degli adulti e delle famiglie che vivono i servizi. Per supportare tale desiderio pedagogico il CPT si rifà al pensiero di numerosi autori che hanno evidenziato come, nell'infanzia, il corpo e l'ambiente sono strettamente interconnessi. La bambina e il bambino conoscono il mondo attraverso il movimento, la percezione sensoriale, l'esplorazione corporea.

Siamo convinti che lo spazio educativamente progettato favorisca autonomia e iniziativa, sostenga la sicurezza emotiva di chi lo vive, promuova relazioni significative, stimoli curiosità ed esplorazione, nonché accompagni lo sviluppo motorio, cognitivo e affettivo.

Uno spazio non pedagogicamente sognato e pensato può ostacolare l'iniziativa, limitare l'autonomia o generare disorientamento nelle bambine, nei bambini e negli adulti di riferimento.

Lo spazio non è un "educatore immutabile" ma, anzi, è chiamato ad essere plastico ed evolvere insieme ai bambini e alle bambine. La progettazione dell'ambiente richiede osservazione costante e capacità di ridefinizione di geometrie, allestimenti e angoli di interesse a seconda dei bisogni evolutivi dei bambini, delle bambine e degli adulti che

lo vivono. Tali cambiamenti devono essere pensati e condivisi in équipe, per garantire stabilità, funzionalità e sicurezza. Coinvolgere i bambini e le bambine nel riordino, nella cura e nella riorganizzazione degli ambienti favorisce il senso di responsabilità e di appartenenza al servizio e alla propria comunità educativa.

3.2 – La “misura” dello spazio

In coerenza con l’idea montessoriana di “ambiente a misura di bambino”, riteniamo necessario porre l’accento su alcune caratteristiche che dovrebbero connotare tutti gli ambienti che caratterizzano i nostri servizi educativi e scolastici. In particolare:

- *accessibilità*: tutti i materiali e gli arredi devono essere collocati in modo tale da permettere alle bambine ai bambini, anche molto piccoli, di muoversi e scegliere liberamente. Crediamo fortemente che l’accessibilità sostenga la capacità decisionale, promuova l’autonomia e rafforzi il senso di competenza;
- *inclusività*: lo spazio deve accogliere le differenze individuali, prevedendo soluzioni che favoriscano la partecipazione di bambini e bambine con diversi livelli di competenza, bisogni educativi specifici o differenti stili di apprendimento. L’inclusione non è un adattamento successivo, ma un principio progettuale originario.
- *riconoscibilità*: la chiarezza funzionale degli ambienti permette alle bambine e ai bambini di orientarsi, prevedere le azioni e sentirsi sicuri. Sapere dove si trovano i materiali, riconoscere le funzioni dello spazio “terzo educatore” sostiene l’organizzazione mentale e l’autoregolazione, nonché i processi di apprendimento e l’autonomia.
- *flessibilità e polifunzionalità*: ogni spazio deve avere una funzione chiara ma non rigida. La flessibilità consente di rispondere ai bisogni evolutivi del gruppo e di adattarsi ai cambiamenti nel corso dell’anno educativo/scolastico.

3.3 – Spazi comuni e spazi intimi: equilibrio tra relazione ed interiorità

Il Coordinamento pedagogico crede che ciascun servizio dovrebbe essere connotato da un nutriente e funzionale equilibrio tra **spazi comuni**, che favoriscano la socializzazione e il gioco cooperativo e **spazi raccolti e intimi**, che permettano al bambino e alla bambina di ritirarsi, modulare funzionalmente il livello di stimolazione e le proprie emozioni, nonché rielaborare le esperienze vissute.

La presenza di “spazi vuoti”, tane, angoli morbidi o zone leggermente oscurate risponde al bisogno di autoregolazione emotiva e di contenimento di ciascuna bambina e ciascun bambino. Tali spazi assumono una funzione psicologica oltre che fisica: diventano luoghi di sedimentazione dell’esperienza.

Riteniamo pedagogicamente importante all’interno dei nostri servizi il ricorso all’utilizzo di colori tenui, materiali e luci naturali ed arredi essenziali, caratteristiche che contribuiscono a creare un ambiente scevro da “rumori visivi”, in grado di facilitare la serena espressione della bambina e del bambino nel corso di esperienze educative, didattiche, relazionali ed euristiche.

3.4 – Lo spazio esterno: apprendimento in continuità fluida con l’interno

Crediamo fortemente che l’esterno, lo spazio al di fuori delle mura dei nostri plessi, non possa essere considerato uno spazio residuale o vissuto quale area meramente ricreativa. Il giardino, l’outdoor urbano, i parchi e più in generale il territorio rappresentano infatti contesti privilegiati di apprendimento esperienziale. Tali dimensioni, infatti, stimolano la motricità globale, favoriscono il contatto con gli elementi naturali e le sue continue e cicliche trasformazioni, sostengono l’osservazione dei cambiamenti stagionali, promuovono esplorazione e ricerca, favoriscono un apprendimento basato sullo stupore e la meraviglia, nonché permettono un primo approccio e un’applicazione concreta del metodo scientifico.

È fondamentale che vi sia coerenza fluida e dialogica tra il “dentro” e il “fuori”, sia in termini di organizzazione dell’ambiente, che di offerta di materiali e proposte educative. Quanto educativamente e didatticamente vissuto all’interno è chiamato ad amplificarsi all’esterno e viceversa: la continuità percettiva, sensoriale, esperienziale e progettuale rafforza il senso di unità della proposta pedagogiche dei nostri servizi.

Sottolineiamo con convinzione che il “fuori” comprende anche il territorio: uscite, esplorazioni del quartiere, conoscenza dei servizi, delle realtà locali, delle istituzioni e degli esercizi commerciali contribuiscono a costruire appartenenza e cittadinanza attiva fin dalla prima infanzia.

3.5 – Lo spazio degli adulti

In un’ottica sistemica, crediamo che anche gli spazi dedicati agli adulti – educatori, insegnanti e famiglie – debbano essere progettati con cura. Ambienti per colloqui, riu-

nioni e momenti di confronto, devono essere accoglienti, funzionali ed esteticamente curati. La qualità dello spazio riflette la qualità del pensiero pedagogico vissuto ed incarnato nelle pratiche di servizio e comunica valori educativi anche agli adulti.

3.6 – Quali materiali per i nostri servizi?

Nel sistema integrato di educazione e istruzione il gioco rappresenta il principale strumento di apprendimento della bambina e del bambino, il quale, grazie all'esperienza ludica, può esprimere il proprio Sé. Attraverso il gioco, inoltre, il bambino e la bambina esplorano, sperimentano, rielaborano esperienze, costruiscono competenze, sviluppano autonomia. Crediamo fortemente che il gioco sia “processo”: in particolare nella prima infanzia, infatti, prevale il piacere dell'azione ripetuta e dell'esperienza in sé, più che il risultato. In tale processo l'errore assume una connotazione assai positiva, diventando occasione di scoperta e affinamento della propria competenza.

Per favorire tali processi di apprendimento riteniamo che i materiali a disposizione dei bambini e delle bambine debbano essere:

- accessibili alla loro libera fruizione;
- sempre selezionati secondo una precisa intenzionalità educativa in termini di accrescimento della competenza e stimolazione dei processi euristici e creativi;
- non quantitativamente troppo numerosi ma qualitativamente vari e afferenti a tutte le aree di apprendimento della bambina e del bambino;
- coerenti con il progetto pedagogico che caratterizza l'offerta educativa/didattica del servizio.

Crediamo che la “rotazione” dei materiali presenti in sezione non debba seguire scansioni temporali rigide, predefinite o “stagionali”. Sosteniamo al contempo che i materiali debbano rimanere a disposizione dei bambini e delle bambine per tutto il tempo necessario a saturare il loro interesse, rispondere pienamente ai loro schemi di gioco, soddisfare i loro bisogni e colmare il loro desiderio conoscitivo.

Come abbiamo poc'anzi sostenuto, per garantire uno sviluppo globale ed integrato della bambina e del bambino è opportuno prevedere negli spazi dei nostri servizi, una molteplicità di materiali, in grado di supportare apprendimenti significativi per tutte le aree dello sviluppo. Tali materiali sono chiamati a dialogare tra loro. La selezione

da parte dell'équipe deve essere funzionale alla possibilità dei bambini e bambine di vivere esperienze ludiche ed inter-campo esperienziali, nonché di creare connessioni, anche inedite e sorprendenti, tra materiali afferenti a diversi centri di interesse.

Tra i materiali ritenuti particolarmente importanti dal nostro coordinamento riteniamo utile evidenziare l'importanza della presenza nei nostri servizi di questi "imprescindibili pedagogici":

- *materiali per l'attività costruttiva*: puzzle, blocchi di differente consistenza e materiale, costruzioni, elementi destrutturati (loose parts), materiali di recupero favoriscono logica, coordinazione oculo-manuale, motricità fine, problem solving, pensiero progettuale, cooperative learning e creatività;
- *materiali per il gioco simbolico*: cucine, travestimenti, oggetti di vita quotidiana, materiali non strutturati sostengono immaginazione, rielaborazione emotiva, costruzione dell'identità e scoperta ed interiorizzazione dei ruoli sociali;
- *materiali grafico-pittorici e manipolativi*: pennarelli, tempere, argilla, forbici, acquerelli, colori a matita (migliori dei pennarelli per la loro capacità di sfumare, allenare una corretta pressione dello strumento grafico), materiali naturali promuovono espressività, coordinazione, creatività e sviluppo senso-motorio;
- *materiali linguistici*: libri cartonati, albi illustrati, silent book, nomenclature montessoriane, tasconi delle lettere, tombole e vassoi strutturati per aree lessicali, favoriscono l'ascolto, la concentrazione, l'interiorizzazione e l'utilizzo di un bagaglio lessicale sempre più ricco, l'immaginazione e rafforzano la relazione adulto-bambino;
- *materiali per la cura personale*: strumenti e oggetti che sostengono le autonomie legate all'igiene e alla cura di sé, sono fondamentali per lo sviluppo dell'autostima e del senso di auto efficacia;
- *materiali strutturati montessoriani*: progettati scientificamente per favorire lo sviluppo sensoriale, cognitivo, linguistico e motorio della bambina e del bambino in un ambiente preparato, trasformano l'apprendimento in un'esperienza attiva e sensoriale, rispettando i tempi individuali di ciascuno e favoriscono, attraverso il principio del "controllo dell'errore", autonomia nella costruzione delle proprie

competenze e l'incremento della percezione della propria efficacia;

- *materiali naturali e destrutturati*: sempre più presenti all'interno dei nostri servizi educativi e scolastici, tali materiali non impongono al bambino un loro utilizzo pre-determinato, stimolano fantasia e creatività, favoriscono tempi di esplorazione dilatati, facilitano connessioni significative e relazionali tra bambini, nonché sostengono il pensiero divergente e progettuale, il decision making e il problem solving.

3.7– Conclusioni

Nel nostro sistema integrato *zerosei* di ambito territoriale, spazio e materiali non sono per nulla secondari, ma variabili strutturali e fondanti il progetto pedagogico di ciascuna realtà educativa e scolastica afferente al CPT. Essi parlano molteplici linguaggi – emotivi, relazionali, culturali, sociali – e contribuiscono a costruire un ambiente capace di sostenere la bambina e il bambino nel loro percorso di crescita globale. Crediamo fortemente che una progettazione consapevole consenta di offrire contesti ricchi, coerenti e intenzionalmente orientati al benessere e allo sviluppo armonico di ogni bambino e di ogni bambina.



4. IL TEMPO E I TEMPI

4.1 – Una variabile pedagogica di benessere

Nel sistema integrato *zerosei* il tempo rappresenta una variabile pedagogica centrale, strettamente connessa al benessere dei bambini, delle bambine e degli adulti che abitano i servizi educativi.

Il tempo non è un elemento neutro dell'organizzazione quotidiana, bensì un dispositivo educativo che incide sulla qualità delle relazioni, sugli apprendimenti, sull'autonomia e sulla vita emotiva del servizio e dei suoi protagonisti.

Esiste un **tempo interiore**, soggettivo e individuale, legato ai ritmi personali, e un **tempo esterno**, collettivo e istituzionale, scandito dall'organizzazione del servizio. Crediamo che la qualità educativa si misuri anche nella capacità di armonizzare questi due livelli, evitando che il tempo degli adulti o quello istituzionale prevalgano sui bisogni evolutivi dei bambini e delle bambine. La conciliazione tra tempi individuali e tempi organizzativi costituisce infatti una pratica essenziale per garantire benessere, equilibrio e coerenza pedagogica.

4.2 – Il tempo delle bambine e dei bambini: tra stabilità e cambiamento

Nei servizi educativi e scolastici *zerosei* il tempo assume una dimensione profondamente esperienziale, resa viva dalla correlazione tra tale variabile e i bisogni delle bambine e dei bambini. I protagonisti di Nidi, Scuole dell'Infanzia e Sezioni primavera vivono infatti il tempo in modo soggettivo, colorando lo scorrere del tempo con la loro partecipazione attiva e affettiva alla quotidianità dei servizi.

Crediamo che due siano i principali assi lungo i quali si collocano le coordinate tem-

porali della vita comunitaria nel sistema integrato di educazione e istruzione:

- *Ripetitività e ritualità*, che generano sicurezza e orientamento;
- *Cambiamento e novità*, che stimolano curiosità ed esplorazione.

Le routine quotidiane non sono meri momenti organizzativi, ma vere e proprie dimensioni temporali che aiutano la bambina e il bambino a costruire un senso di continuità e prevedibilità. La ritualità e la ricorsività consentono alla bambina e al bambino di riconoscere il fluire della giornata e di orientarsi nel passaggio tra un'esperienza e l'altra. Allo stesso tempo, la presenza di variazioni, discontinuità e cambiamenti supporta lo slancio euristico e d'indagine, che caratterizza lo stile di apprendimento tipico dell'infanzia. Possiamo affermare con sicurezza che il bambino e la bambina che sperimentano stabilità e coerenza sono maggiormente disposti ad affrontare il cambiamento con fiducia e sicurezza.

4.3 - Un tempo lento non è “vuoto”

Il tempo della bambina e del bambino necessita di spazi di rielaborazione e sedimentazione delle esperienze vissute e di quanto appreso. I “tempi vuoti” non rappresentano momenti improduttivi, ma una dimensione all'interno della quale il bambino e la bambina riorganizzano l'esperienza, attivano risorse personali, danno vita a nuove neuro-connessioni ed interiorizzano conoscenze necessarie a costruire solide abilità e competenze.

Crediamo che solo se il tempo viene lasciato scorrere lungo le coordinate dei bisogni, del desiderio di esplorazione e dei tentativi di autonomia dei bambini e delle bambine, questi ultimi potranno immergersi in attività, routine, esperienze in grado di coinvolgerli profondamente. Potranno inoltre vivere la densità della concentrazione, la bellezza e la pienezza della scoperta, il piacere dell'autonomia e dell'autodeterminazione. Improvvise e brusche interruzioni, derivanti da un'organizzazione del tempo scandita da ritmi maggiormente funzionali agli adulti che alle bambine e ai bambini, rischiano di compromettere un'esperienza altamente significativa dal punto di vista cognitivo, relazionale ed emotivo.

4.4 - La grammatica del tempo nello zerosei

Dal confronto pedagogico nato nel tavolo di coordinamento riteniamo importante enucleare tre caratteristiche fondamentali che dovrebbero contraddistinguere il tempo nel sistema integrato di educazione e istruzione:

- *tempo integro e dedicato*: la frammentazione e la sovrapposizione di attività, tipiche del mondo adulto, non sono funzionali ai bisogni evolutivi dei bambini. Educatrici, educatori, bambine bambini dovrebbero poter vivere le esperienze con pienezza, intensità e lentezza, dando valore ed importanza ad un'esperienza pedagogica alla volta. Ogni transizione tra attività necessita di un tempo di passaggio, che consenta al bambino di chiudere un'esperienza e prepararsi alla successiva.
- *tempo progettato ma flessibile*: il tempo è una variabile che deve essere pensata, progettata e significativamente curata all'interno del curricolo del quotidiano. Il suo scorrere non può essere lasciato all'improvvisazione. Tuttavia la progettazione deve prevedere margini di adattamento, per rispondere agli interessi emergenti e ai ritmi individuali dei singoli bambini e bambine.
- *il tempo è valore*: il tempo deve essere riconosciuto come risorsa preziosa, non in termini produttivistici ma come spazio di presenza capacitante e autentica. Nei nostri servizi educativi vorremmo che fosse per tutte e tutti chiaro il messaggio: "Qui c'è tempo per te, qui c'è tempo per noi".

4.5 - Il tempo delle professioniste e dei professionisti dei servizi zerosei

Il benessere delle bambine e dei bambini è strettamente connesso al benessere degli adulti che li accompagnano in quello che in precedenza abbiamo definito un vero e proprio viaggio all'interno del sistema integrato *zerosei*. Anche il personale educativo vive un proprio tempo interiore, che necessita di riconoscimento e tutela.

Siamo convinti che il lavoro educativo richieda un elevato investimento emotivo. È necessario prevedere pause strutturate e spazi di distacco e distensione, in particolare per educatori, docenti e operatori, soprattutto per coloro che svolgono turni prolungati. Un tempo rigenerato è condizione fondamentale per garantire qualità relazionale.

Il personale che opera all'interno del sistema integrato di educazione e istruzione necessita di tempo per formazione continua (interna ed esterna), confronto collegiale, condivisione di osservazioni, autoformazione attraverso l'osservazione partecipata e tra colleghe in sezione. Il tempo dedicato alla riflessione professionale alimenta consapevolezza e coerenza metodologica e pedagogica.

Il personale educativo e docente ha bisogno di un tempo disteso e nutriente per costruire relazioni significative:

- *con le bambine e i bambini*, attraverso momenti di cura e gioco, anche in micro-gruppo;
- *con le colleghe e i colleghi*, in incontri formali, istituzionali ma anche di natura informale;
- *con le famiglie*, in colloqui e momenti dedicati di confronto sincero e co-responsabile, necessari a consolidare l'alleanza educativa e la continuità pedagogica.

La qualità educativa richiede inoltre un tempo organizzativo e di pensiero - retribuito e all'interno dell'orario di servizio - per innovare, progettare, documentare, allestire, sperimentare, verificare, valutare e autovalutarsi in ottica formativa. Questo tempo "invisibile", che riteniamo debba essere invece sempre più valorizzato in termini di cultura organizzativa oltre che pedagogica, sostiene la coerenza e l'intenzionalità delle pratiche.

Il confronto con altre realtà educative del territorio contribuisce alla costruzione di una vera e propria comunità educante. Il tempo dedicato al lavoro di rete rafforza il senso di appartenenza e favorisce la crescita professionale, nonché la governance della qualità pedagogica a livello locale e territoriale.

4.6 - Il tempo delle famiglie

Anche le famiglie vivono un tempo significativo all'interno dei servizi che consente di intessere e consolidare una preziosa relazione di fiducia con il personale educativo e docente.

I colloqui individuali e gli incontri di gruppo rappresentano spazi fondamentali per sostenere la genitorialità. Il confronto tra famiglie e con le figure educative favorisce consapevolezza e senso di appartenenza.

In questo tempo, fondamento per la cura e la manutenzione costante di un legame tra servizio e famiglie, è possibile co-costruire un'immagine di bambina e bambino condivisa anche a partire dalla preziosa ed irrinunciabile prospettiva genitoriale.

Eventi, feste e momenti comunitari consentono ai genitori di vivere il servizio in un modo più disteso, nutriente e partecipativo. Tali occasioni permettono ai genitori di sentirsi parte di una comunità vitale che è chiamata a non vivere passivamente tali

occasioni, bensì a co-costruire tempi e spazi preziosi di condivisione, collaborazione e convivialità per i bambini e le bambine che frequentano il servizio e, conseguentemente, per tutte le loro famiglie.

4.7 - Conclusioni

Nel sistema integrato *zerosei* il tempo è una variabile pedagogica cardine dell'intero progetto educativo/didattico. Come abbiamo avuto modo di ribadire esso incide sul benessere, sull'apprendimento e sulla qualità delle relazioni. Un tempo educativo di qualità è rispettoso dei ritmi individuali, strutturato ma flessibile, lento e significativo, riconosciuto come cifra fondante del valore relazionale, sostenibile per adulti e famiglie.

Affermiamo con certezza che progettare il tempo significa sostenere il benessere dell'intera comunità educante. Solo in un contesto in cui il tempo viene pensato, curato e condiviso è possibile accompagnare ogni bambino e ogni bambina in un percorso di crescita armonico, rispettoso e intenzionalmente orientato allo sviluppo globale della persona.



5. LE RELAZIONI

5.1 - La relazione quale anima generativa dei servizi zerosei

Le relazioni costituiscono l'impalcatura portante dei servizi educativi e scolastici per l'infanzia. Esse non si stagliano sullo sfondo dell'esperienza pedagogica, ma ne **costituiscono una delle anime generative più vitali**. Siamo profondamente convinti che ogni apprendimento, ogni conquista evolutiva, ogni processo di crescita prende forma all'interno di un contesto relazionale significativo.

Nell'infanzia, le esperienze relazionali assumono un valore particolarmente incisivo. I primi anni di vita rappresentano infatti una fase di intensa plasticità emotiva e cognitiva che si plasma in seno ad una molteplicità di legami. Ciò che accade nelle relazioni intessute ed esperite nei primi mille giorni, così come nel successivo percorso alla scuola dell'infanzia, contribuisce in modo rilevante alla costruzione dell'identità, dell'autostima e delle personali ed irripetibili modalità di ciascun bambino e bambina di "essere e vivere nel mondo". Il nido e la scuola dell'infanzia rappresentano, per molti bambini e bambine, il primo spazio sociale extra-familiare strutturato. I servizi *zerosei* si configurano come una vera e propria **fucina di relazioni significative**, non solo tra bambine e bambini, ma anche con tutti i soggetti che abitano e vivono il contesto educativo.

All'interno di questa cornice, riteniamo che le seguenti parole chiave possano e debbano orientare il nostro agire professionale:

- *accoglienza incondizionata*, intesa come riconoscimento dell'unicità di ciascuno;
- *assenza di giudizio*, come sospensione di valutazioni precostituite nei confronti di bambini, delle bambine e delle famiglie;

- *affiancamento*, quale postura educativa che supporta l'altro senza sostituirlo;
- *coerenza emotiva*, come caposaldo dell'intervento educativo e didattico.

5.2 - La relazione tra e con le bambine e i bambini

Crediamo che le relazioni tra pari costituiscono una palestra relazionale privilegiata per ciascun protagonista dei nostri servizi. Attraverso l'incontro con l'altro, la bambina e il bambino si rispecchiano e si differenziano, sperimentano somiglianze e divergenze, imparano a negoziare, cooperare, entrare in conflitto e trovare soluzioni, costruiscono progressivamente competenze sociali, linguistiche, cognitive e affettive.

La relazione tra pari non ha una valenza esclusivamente sociale, ma incide su tutte le dimensioni dello sviluppo. Nel gioco condiviso e nelle routine quotidiane si apprendono le regole implicite del vivere insieme: l'attesa, il turno, la gestione delle emozioni, il riconoscimento del punto di vista dell'altro.

Anche il conflitto, se vissuto in pienezza all'interno di un contesto privilegiato, qual è il servizio educativo e didattico, diventa proficua ed preziosa occasione di crescita. Le bambine e i bambini, nella relazione con i pari, imparano a confrontarsi con la frustrazione, a tollerare la differenza, a sviluppare capacità di mediazione.

5.3 - Il ruolo relazionale dell'adulto

L'educatrice, l'educatore e l'insegnante assumono un ruolo di facilitatore relazionale: osservano con attenzione, predispongono spazi e materiali che favoriscano l'incontro, intervengono in modo ponderato, garantiscono sicurezza fisica ed emotiva.

Crediamo che un'organizzazione intenzionale e sapiente del contesto da parte dell'educatrice, dell'educatore e del docente – caratterizzata dalla presenza di spazi raccolti, materiali condivisibili, angoli che favoriscono il lavoro in piccoli gruppi – renda possibile l'instaurarsi di relazioni positive tra pari e promuova autonomia nella nascita, nella cura e nel consolidamento di legami significativi.

L'adulto è infine per il bambino un porto sicuro, una base di riferimento a cui il giovane protagonista dei nostri servizi può tornare per rifornirsi emotivamente e ritrovare centratura.

5.4 - La relazione con le famiglie

Come abbiamo già avuto modo di affermare la famiglia non è un interlocutore ester-

no all'esperienza pedagogica della bambina e del bambino, bensì protagonista parte integrante e corresponsabile dell'intero progetto educativo/didattico.

Ogni famiglia porta con sé una storia, un sistema di valori, uno specifico stile genitoriale, vissuti talvolta espliciti, talvolta silenti. Riteniamo che un approccio pedagogico professionale in grado di valorizzare tali singolarità necessiti delle seguenti competenze e posture:

- sospensione del giudizio;
- ascolto autentico;
- rispetto delle differenze culturali e relazionali;
- capacità di modulare la comunicazione in base al proprio interlocutore.

La relazione con la famiglia non nasce spontaneamente né va data scontata; va piuttosto sapientemente intessuta nel tempo attraverso azioni intenzionali, come i colloqui, veri e propri spazi di dialogo pedagogico tra diverse agenzie educative chiamate a collaborare per il benessere della bambina e del bambino.

Crediamo che tali preziosi momenti rappresentino uno degli strumenti fondamentali per la cura e la manutenzione costante della continuità orizzontale e debbano essere:

- preparati con cura;
- collocati in uno spazio e in un tempo dedicato;
- progettati e curati;
- distribuiti con continuità e ricorrenza nel corso dell'intera permanenza della bambina e del bambino all'interno del servizio.

Il colloquio non è un momento di restituzione unidirezionale, ma uno spazio di ascolto reciproco, dove educatori e genitori – pur con competenze diverse – si pongono attorno allo stesso tavolo per co-costruire sinergicamente e con reciproca fiducia azioni di responsabilità pedagogica condivisa e finalizzata al benessere della bambina e bambino.

La relazione con le famiglie si alimenta anche attraverso momenti collettivi: incontri di gruppo, laboratori, feste, percorsi formativi, occasioni informali di scambio. Tali esperienze favoriscono la nascita di una **comunità educante**, in cui gli adulti si riconoscono come parte di una rete di sostegno reciproco.

5.5 - La relazione tra colleghi e il lavoro di équipe

L'équipe educativa è un organismo dinamico, attraversato da trasformazioni legate a cambiamenti professionali e personali. Ogni membro porta nel gruppo la propria storia, il proprio vissuto emotivo, le proprie rappresentazioni pedagogiche.

Crediamo fortemente che per lavorare in modo efficace sia necessario:

- coltivare un clima accogliente e non giudicante;
- promuovere confronto e dialogo aperto;
- costruire un linguaggio pedagogico condiviso;
- dedicare tempo alla rielaborazione emotiva del singolo professionista e del gruppo.

L'équipe deve rappresentare un contenitore di pensiero, uno spazio in cui interrogarsi su ciò che accade, relativamente alle seguenti domande generative, ritenute dal nostro coordinamento fondative dei servizi *zerosei*:

- quali emozioni suscita un determinato bambino o una specifica situazione?
- quali dinamiche emergono con le famiglie?
- quali vissuti influenzano l'agire educativo?

La riflessività professionale permette di trasformare eventuali criticità in occasioni di crescita. I coordinamenti pedagogici di plesso e territoriale svolgono un ruolo centrale nel sostenere il gruppo, facilitare il confronto, promuovere coerenza e accompagnare i processi di cambiamento.

5.6 - Le relazioni con il territorio

Siamo convinti che il sistema integrato *zerosei* non sia un organismo territoriale chiuso, ma parte di un ecosistema relazionale assai ampio. Relazionarsi con il territorio significa costruire reti con servizi socio-sanitari, enti locali, associazioni, realtà culturali e sociali ed altre istituzioni educative.

La creazione di una rete territoriale favorisce una presa in carico integrata dei bisogni dei bambini e delle bambine e delle famiglie, rafforzando il senso di appartenenza a una comunità più ampia.

La prospettiva della comunità educante richiama l'idea che la crescita di un bambino e di una bambina sia responsabilità condivisa.

Siamo profondamente convinti che la collaborazione tra servizi diversi permetta scambi di buone pratiche, confronto professionale e supporto reciproco, anche a favore delle situazioni familiari più complesse.

5.7 - Conclusioni

Nel sistema integrato zerosei la qualità delle relazioni si configura come uno degli indicatori principali della valenza pedagogica del servizio. Le relazioni tra bambine e bambini, con le famiglie, all'interno dell'équipe e con il territorio non sono dimensioni separate, ma parti di un unico sistema interconnesso. Un contesto educativo capace di accogliere senza giudicare, sostenere con coerenza emotiva, promuovere alleanze educative valorizzare la pluralità e la differenza, diventa uno spazio generativo di benessere, crescita e appartenenza. Investire nella cura delle relazioni significa investire nella costruzione di identità solide, autonome e consapevoli, accompagnando i bambini e le bambine nel loro percorso di sviluppo all'interno di una comunità competente, riflessiva e responsabile.



6. INCLUSIONE

6.1 - Un'accoglienza universale

Nel sistema integrato *zerosei* l'inclusione rappresenta un principio fondante dell'agire educativo e organizzativo. Non si configura come risposta episodica a situazioni di complessità, ma come postura culturale e pedagogica che orienta lo sguardo, le relazioni e le pratiche quotidiane.

Il coordinamento pedagogico ha condiviso in seno alle sue riflessioni una visione di **accoglienza universale**, intesa come disponibilità ad accogliere ogni persona – bambina, bambino, genitore, educatrice ed educatore – nella propria unicità. Ciascun individuo è portatore di differenze, storie, fragilità e risorse; tali differenze, se riconosciute e valorizzate, diventano elementi di arricchimento per l'intera comunità educante.

L'inclusione, pertanto, non riguarda esclusivamente le bambine e i bambini con bisogni educativi speciali, ma coinvolge l'intero sistema di relazioni e di differenze che abitano e vivono i servizi *zerosei*.

6.2 - Quali principi per un'inclusione universale

Includere un bambino e una bambina significa farli sentire parte integrante del gruppo, riconoscendoli come portatori di valore, potenzialità e punti di forza, indipendentemente dalla loro condizione fisica, cognitiva, emotiva, sociale o culturale.

Se riteniamo vero che ogni bambina e ogni bambino siano unici ed irripetibili, al contempo non possiamo affermare che esista una pratica educativa universalmente valida. Va coltivata piuttosto la capacità professionale di modulare e plasmare il progetto

educativo in funzione delle caratteristiche individuali delle bambine e dei bambini che vivono il loro viaggio all'interno del sistema integrato.

L'inclusione non coincide esclusivamente con la predisposizione di un progetto individualizzato formale ma implica una **personalizzazione diffusa** delle strategie educative, capace di adattare il progetto comune ai bisogni del singolo in un contesto collettivo.

La conoscenza approfondita della bambina e del bambino attraverso l'osservazione sistematica delle sue caratteristiche permette di:

- valorizzare le sue potenzialità;
- sostenere lo sviluppo delle sue competenze;
- accompagnarlo nel riconoscimento delle proprie potenzialità;
- facilitare il suo lavoro di ricerca di modalità relazionali e comunicative adeguate e funzionali;
- supportarlo nel delicato compito di riconoscere che le sue unicità sono una risorsa per sé e l'intero gruppo.

Riteniamo che l'obiettivo da perseguire non sia uniformare e appiattire le differenze, bensì riconoscerle quale valore e base sicura per i processi collettivi di apprendimento. Un contesto realmente inclusivo favorisce nelle bambine e nei bambini: senso di appartenenza, capacità di accoglienza dell'altro, atteggiamenti collaborativi.

Sperimentare la collaborazione e l'aiuto reciproco rafforza l'autostima e promuove una cultura del sostegno tra pari e del reciproco rispetto.

6.3 - Inclusione e famiglie

La realtà contemporanea presenta una crescente diversificazione delle tipologie familiari che vivono i servizi educativi e scolastici: nuclei di diversa provenienza culturale, religione, composizione (monogenitoriali, omogenitoriali, "allargate"). Crediamo che i nostri servizi *zerosei*, spesso primo luogo d'incontro tra famiglia e l'istituzione educativo/scolastica, debbano sempre più assumere un ruolo significativo nel favorire e rendere operativi i principi d'inclusione e appartenenza.

Accogliere una famiglia significa: riconoscerne la storia e le radici culturali; rispettarne i tempi di elaborazione e comprensione; creare condizioni di fiducia e dialogo autentico; offrire ascolto non giudicante.

In alcune situazioni, educatori e docenti possono essere le prime persone a cogliere e a dover condividere con la famiglia alcuni “campanelli d’allarme” dei loro figli. Accompagnare gradualmente i genitori nel maturare consapevolezza il processo rispetto a tali caratteristiche comporta uno sforzo relazionale non indifferente. Tale processo è basato su accoglienza, obiettività, dialogo aperto e sincero, finalizzato alla costruzione di un’alleanza educativa servizio-famiglia. Tutto ciò ha quali finalità principali il benessere del bambino e della bambina e l’attivazione di un intervento precoce in termini pedagogici e di accompagnamento verso i servizi socio-sanitari.

Al fine di facilitare questo compito, tutt’altro che semplice, uno degli strumenti che riteniamo fondamentali è quello del lavoro di équipe, in grado di prevenire la solitudine professionale. La progettazione a favore della bambina e del bambino con bisogni educativi speciali non è a carico del singolo educatore/docente di sostegno ma dell’intera sezione e dell’intera comunità professionale. Tutto ciò permette la condivisione di strategie, rafforza la coerenza degli interventi e trasmette alle famiglie un senso di corresponsabilità e continuità diffusa all’interno di tutto lo staff pedagogico.

6.4 - Inclusione e lavoro d’équipe

Riteniamo che l’inclusione debba essere una delle matrici fondamentali del lavoro collegiale. Le équipe educativo/didattiche sono sistemi dinamici, caratterizzati da cambiamenti, nuove presenze, differenti esperienze e stili professionali.

Un gruppo realmente inclusivo valorizza le differenze di pensiero, accoglie i contributi divergenti, promuove il confronto collegiale costruttivo, evita dinamiche e processi interni giudicanti.

Crediamo che sia fondamentale lavorare costantemente e assiduamente affinché si possa garantire all’interno dei vari plessi e negli organi collegiali un substrato relazionale inclusivo grazie al quale educatori e docenti possano sentirsi liberi nell’esprimere il proprio punto di vista, anche quando differisce da quello dei colleghi. La capacità di mettersi in discussione e di adattarsi ai cambiamenti rappresenta una competenza professionale imprescindibile nel lavoro educativo. Non è proficuo ancorarsi rigidamente a pratiche consolidate senza interrogarsi sulla loro attualità e coerenza, in un panorama in costante mutamento.

La coordinatrice pedagogica e il coordinatore pedagogico svolgono un ruolo prezioso nel favorire il dialogo, sostenere le dinamiche relazionali, mantenere chiari i principi fondanti del servizio, mediare i differenti punti di vista ed accompagnare i processi di

cambiamento.

In situazioni particolarmente complesse può risultare utile il supporto di una supervisione esterna, quale spazio di riflessione inclusiva e rielaborazione professionale.

6.5 - Conclusioni

L'inclusione nel sistema integrato *zero-sei* non è una pratica settoriale, ma un orientamento pedagogico trasversale che coinvolge bambine e bambini, famiglie ed équipe educativa.

Essa si fonda su: accoglienza universale, ascolto attivo e non giudicante, personalizzazione delle pratiche e della progettazione pedagogica, corresponsabilità educativa, valorizzazione delle differenze.

Costruire contesti inclusivi significa promuovere benessere, appartenenza e partecipazione attiva. Solo una comunità educante capace di vivere l'inclusione al proprio interno può tradurla in pratiche autentiche e coerenti, accompagnando ogni bambina e ogni bambino in un percorso di crescita rispettoso, equo e qualitativamente significativo.



7. CONTINUITÀ

7.1 - Non solo “snodi”

Con il termine *continuità educativa* intendiamo il percorso di crescita di ogni bambina e ogni bambino come un processo unitario, coerente e armonico, privo di asincronie e di fratture che possano generare disorientamento lungo il suo percorso di crescita. Nello *zerosei* la continuità non rappresenta semplicemente un passaggio organizzativo tra servizi differenti, durante i tre “snodi” principali della rotta del curriculum (passaggio famiglia-nido, nido/famiglia-scuola dell’infanzia e scuola dell’infanzia e primaria). Si configura come una prospettiva pedagogica ecologica che pone al centro il benessere e lo sviluppo globale del bambino e della bambina lungo tutta la sua permanenza all’interno del sistema integrato.

Ogni esperienza educativa si colloca all’interno di una storia personale che inizia con la nascita e si sviluppa progressivamente lungo tutte le tappe di sviluppo. In questo percorso, il ruolo degli adulti – educatori, insegnanti, genitori e professionisti della comunità educante – è quello di osservare, accompagnare, sostenere e predisporre contesti significativi, coerenti e riflessivi. La centralità della bambina e del bambino implica una responsabilità condivisa: garantire ambienti accoglienti, relazioni stabili e proposte pedagogiche di qualità condivise tra diversi attori dell’unico sistema integrato.

In tale prospettiva, il confronto e la collaborazione tra tutti gli interlocutori che si occupano dell’infanzia diventano elementi imprescindibili. La continuità si declina su due livelli complementari, **orizzontale e verticale**, entrambi fondamentali per costruire un sistema integrato realmente centrato sul bambino.

7.2 - Orizzontalmente comuni...

La continuità orizzontale riguarda l'insieme delle relazioni e delle connessioni tra tutti i soggetti che, a vario titolo, partecipano al percorso educativo della bambina e del bambino: famiglie, servizi educativi, scuole dell'infanzia, enti territoriali, agenzie educative formali e informali.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* sottolineano come la continuità non debba essere intesa esclusivamente in senso verticale, ma anche come dialogo e integrazione con una comunità educante più ampia. La bambina e il bambino crescono infatti in una pluralità di contesti che devono dialogare tra loro per garantire coerenza, qualità e significatività delle esperienze.

Siamo fortemente convinti che la famiglia rappresenti la prima e fondamentale comunità educante. È il luogo originario delle relazioni, degli apprendimenti affettivi e della costruzione dell'identità. I genitori sono figure di continuità per eccellenza: accompagnano i figli lungo tutto l'arco dello sviluppo e costituiscono il punto di riferimento stabile nei cambiamenti.

“Essere genitori” è un processo evolutivo che si costruisce nel tempo, attraverso l'esperienza, il confronto e talvolta la fatica. Come servizi educativi e le scuole dell'infanzia abbiamo il compito di sostenere le famiglie, promuovendo alleanze educative fondate su fiducia, ascolto reciproco e corresponsabilità. La collaborazione scuola-famiglia non è un aspetto accessorio, ma una dimensione strutturale della qualità educativa.

Con orizzontalità intendiamo anche qualità diffusa a livello di governance locale. Il territorio offre una pluralità di servizi educativi e scolastici spesso differenti per storia, orientamento pedagogico e organizzazione. Tale diversità deve essere considerata una ricchezza: essa stimola il confronto professionale, favorisce l'approfondimento e promuove l'innalzamento della qualità.

Nel contesto dell'ambito territoriale di Mantova, come in molte realtà italiane, la varietà dell'offerta educativa richiede un impegno condiviso nella costruzione di reti stabili di collaborazione. È necessario che i servizi dello stesso territorio sviluppino occasioni sistematiche di confronto, scambio di buone pratiche e progettazione comune.

Siamo fortemente convinti che tutte le bambine e tutti i bambini abbiano diritto a

frequentare contesti educativi di qualità. Le esperienze possono essere differenti tra i vari servizi, ma devono assicurare pari opportunità di sviluppo delle autonomie, delle competenze relazionali, cognitive ed emotive.

La formazione condivisa del personale educativo rappresenta uno strumento essenziale per costruire un linguaggio comune e definire standard qualitativi condivisi. In questa direzione si colloca l'esperienza del nostro CPT, che promuove percorsi formativi rivolti a educatrici, educatori ed insegnanti con l'obiettivo di individuare "aspetti irrinunciabili" del lavoro educativo nella fascia *zero-sei*: principi pedagogici di base che garantiscano qualità e coerenza pur nel rispetto delle specificità dei singoli servizi.

La continuità orizzontale contribuisce a garantire equità educativa, promuovendo coerenza negli obiettivi formativi e sostegno reciproco tra servizi e famiglie. Essa costituisce la base su cui può svilupparsi una solida continuità verticale.

7.3 - ...in una rispettosa verticalità

Se il percorso di crescita della persona è continuo e ininterrotto, il sistema educativo/scolastico tende invece a suddividerlo in segmenti distinti, con cambiamenti di spazi, figure di riferimento, metodologie, curricula e organizzazione.

Le bambine e i bambini, tuttavia, restano gli stessi. Il loro sviluppo è progressivo e unitario. Le neuroscienze, attraverso il concetto di neuroplasticità, confermano come l'apprendimento sia un processo dinamico e continuo, che si alimenta delle esperienze precedenti. Per questo motivo, i passaggi tra servizi devono essere accompagnati con attenzione, coerenza e consapevolezza pedagogica.

La bambina e il bambino "grandi" del nido diventano la bambina e il bambino "piccoli" della scuola dell'infanzia, per poi tornare ad essere la "remigina" e il "remigino" della scuola primaria. Questa trasformazione richiede uno sguardo adulto capace di riconoscere la storia già vissuta, valorizzarla e inserirla armonicamente nel nuovo contesto.

Il primo passo verso una reale continuità verticale è la costruzione di un lessico pedagogico condiviso tra educatori, insegnanti e famiglie. Condividere un'idea di bambina e bambino significa riconoscerli come soggetti competenti, portatori di diritti, potenzialità e unicità.

Una visione condivisa consente di sviluppare una collegialità allargata, capace di leg-

gere la bambina e il bambino nella loro globalità e di sostenerli nei momenti di crescita e nelle eventuali fatiche. Senza un'idea pedagogica comune si manifesta il rischio di frammentare il percorso educativo e scolastico, attribuendo significati differenti alle stesse esperienze.

La continuità verticale richiede la conoscenza reciproca tra i servizi. È fondamentale che educatrici, educatori ed insegnanti condividano informazioni non solo sulle competenze raggiunte, ma soprattutto sulle modalità relazionali, sulle preferenze, sui bisogni emotivi e sulle strategie che favoriscono il benessere del bambino e della bambina.

Siamo fortemente convinti che le schede di passaggio debbano essere ripensate come strumenti veramente dialogici e non burocratici. Questi nuovi documenti narrativi dovrebbero:

- valorizzare le potenzialità e le caratteristiche individuali;
- evitare giudizi e confronti standardizzanti;
- descrivere le esperienze significative vissute;
- evidenziare le strategie educative che hanno sostenuto la bambina e il bambino;
- condividere eventuali difficoltà in un'ottica costruttiva, non ridurre la descrizione di una bambina e un bambino ad un elenco di crocette tabellate all'interno di una rubrica valutativa.

Il cambiamento fa parte della vita ed è occasione di crescita. Tuttavia, per essere vissuto come opportunità deve essere accompagnato con coerenza e intenzionalità pedagogica. L'obiettivo è offrire alle bambine e ai bambini sicurezza, riconoscibilità e continuità affettiva, anche nel cambiamento degli ambienti e delle figure adulte.

7.4 - Conclusioni

Sosteniamo con forza che la continuità educativa nello *zerosei* non sia un mero adempimento burocratico ed organizzativo, ma bensì una continua e costantemente rinnovata scelta culturale e pedagogica che accompagna il bambino e la bambina lungo tutto il suo viaggio curricolare. Essa implica una visione unitaria del percorso di crescita, la costruzione di una comunità educante ampia e corresponsabile, la valorizzazione della formazione condivisa, l'adozione di strumenti dialogici e riflessivi, nonché la centralità del benessere della bambina e del bambino.

Solo attraverso un reale dialogo tra continuità orizzontale e verticale è possibile ga-

rantire ai bambini e alle bambine un percorso armonico, coerente e qualitativamente elevato, capace di sostenere lo sviluppo delle autonomie, delle competenze e dell'identità personale.

La continuità, in questa prospettiva, diventa il filo conduttore che lega esperienze, relazioni e apprendimenti, accompagnando ogni bambina e ogni bambino nel proprio cammino di crescita con rispetto, cura e intenzionalità pedagogica.

A tal proposito il Coordinamento Pedagogico ha elaborato alcune indicazioni operative, allegate in appendice a tale manifesto, per la continuità orizzontale e verticale.



APPENDICE AL MANIFESTO

Linee guida per la Continuità tra Nidi, Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria - CPT Ambito Mantova

1. Premessa

Il presente documento definisce le linee guida nate da un percorso di formazione e condivisione vissuto all'interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale dell'Ambito di Mantova, finalizzato all'elaborazione di un sistema condiviso di continuità educativa e scolastica tra Nido, Scuola dell'infanzia e Scuola primaria, con l'obiettivo di garantire il benessere di ogni bambino e di ogni bambina lungo l'intero curriculum *zerosei*.

Tale continuità è da intendersi come processo intenzionale e progettato, fondato su coerenza pedagogica, dialogo interistituzionale e corresponsabilità educativa tra servizi, scuola e famiglia.

Le presenti linee guida si delineano come una cornice pedagogica comune sufficientemente ampia e flessibile, a cui ogni servizio e struttura educativa può attingere in maniera personalizzata in relazione alla propria identità.

Il bambino e la bambina sono posti al centro del processo educativo. I servizi *zerosei* sono chiamati a fare in modo che ogni passaggio da un servizio educativo all'altro sia vissuto in maniera funzionale alla sua crescita e nel rispetto di un'idea di infanzia condivisa.

2. Principi pedagogici

Le presenti linee guida si fondano sui seguenti orientamenti pedagogici:

- centralità del bambino e della bambina come soggetto attivo;
- valorizzazione della dimensione relazionale;
- approccio narrativo e riflessivo;

- continuità come processo e non come evento;
- corresponsabilità educativa tra tutti i soggetti coinvolti.

3. Finalità

Le presenti linee guida perseguono il raggiungimento delle seguenti finalità:

- far vivere, ai bambini e alle bambine, i passaggi tra i servizi zerosei in modo graduale e sereno;
- promuovere la continuità degli apprendimenti e delle esperienze educative;
- valorizzare la dimensione affettiva, relazionale e narrativa del percorso educativo;
- rafforzare l'alleanza educativa tra servizi e famiglie.

4. Strumenti di continuità

Il CPT dell'ambito di Mantova ha identificato alcuni strumenti che possono sostenere e accompagnare le bambine e i bambini nel loro percorso di crescita lungo il curriculum *zerosei*.

4.1 Portfolio narrativo (“quaderno/valigia di vita”)

Il portfolio narrativo è un dispositivo che viene co-costruito dalla famiglia e dall'équipe del primo servizio che accoglie il bambino e la bambina all'inizio del loro percorso di crescita nello sistema integrato *zerosei* e li accompagna fino all'inizio della Scuola primaria.

Attraverso questo strumento i bambini e le bambine si possono presentare, riconoscere e assicurare. Crediamo infatti sia di grande supporto per tutti i bambini e per tutte le bambine essere accompagnati nel loro viaggio di vita da uno strumento che racconti chi sono attraverso le esperienze che hanno vissuto e le relazioni che hanno instaurato.

Si suggerisce l'adozione di uno strumento evolutivo e personalizzato, sotto forma di quaderno, valigia o portfolio, con la funzione di:

- documentare le esperienze significative;
- favorire la rielaborazione emotiva dei vissuti;
- supportare il bambino e la bambina nei momenti di discontinuità;
- promuovere la narrazione della propria storia di vita.

Il portfolio accompagna il bambino e la bambina nel tempo, configurandosi come un

dispositivo pedagogico dinamico e in continua evoluzione.

4.2 Mediazione narrativa attraverso gli albi illustrati

Riteniamo che l'albo illustrato sia uno strumento privilegiato per accompagnare i bambini e le bambine lungo tutto il curricolo *zerosei*, anche nei momenti di snodo tra i diversi servizi.

L'albo racconta una storia mentre il bambino e la bambina stanno vivendo la loro. Attraverso le sue pagine possono riconoscere vissuti, emozioni, esperienze ed essere accompagnati nei loro percorsi di crescita.

Ritrovare alla scuola dell'infanzia storie e personaggi conosciuti al nido o a casa, permette al bambino e alla bambina di affrontare con maggiore serenità i passaggi evolutivi.

Crediamo, infatti, che gli albi illustrati:

- facilitino l'identificazione simbolica;
- sostengano l'elaborazione emotiva;
- offrano cornici di senso alle esperienze vissute.

Il libro può evolvere insieme ai bambini e alle bambine. Un albo tattile portato da casa può essere trasformato al nido in un cartonato, evolvere poi in un libro alla scuola dell'infanzia. La sua storia può infine diventare una vera e propria rappresentazione, vissuta dai bambini e dalle bambine nel campo di esperienza "Immagini suoni e colori" alla Scuola dell'Infanzia.

Per tanto si promuove l'utilizzo di:

- albi costruiti con i bambini;
- albi condivisi con le famiglie;
- letteratura per l'infanzia selezionata in base alle curiosità e alle domande dei bambini.

4.3 Esperienze condivise tra servizi e scuole zerosei

Le attività di raccordo dovrebbero essere distribuite lungo l'intero anno educativo/scolastico e non concentrate esclusivamente nella sua fase conclusiva.

Dal confronto tra le diverse realtà afferenti al CPT emergono le seguenti proposte:

- visite guidate ai nuovi contesti educativi e scolastici;
- attività laboratoriali e momenti di gioco condiviso con bambini frequentanti diversi servizi *zeroesi*;
- partecipazione dei bambini e delle bambine del nido a routine quotidiane della scuola dell'infanzia e viceversa;
- realizzazione di artefatti simbolici da ritrovare nel nuovo contesto di frequenza;
- partecipazione alle giornate di accoglienza organizzate dalle scuole con il coinvolgimento delle figure educative di riferimento.

Questi momenti rafforzano il senso di appartenenza al proprio sistema integrato di riferimento e favoriscono la costruzione di una comunità educante più ampia.

5. Documentazione e “passaggio d'informazioni”

5.1 Profilo evolutivo del bambino e della bambina

Il passaggio di informazioni tra i diversi servizi dovrebbe avvenire attraverso strumenti per lo più qualitativi e narrativi che:

- descrivano il bambino e la bambina nella loro globalità;
- valorizzino le competenze emergenti e punti di forza;
- considerino tutte le aree di sviluppo: linguistica, cognitiva, emotivo-relazionale, motoria.

Si suggerisce vivamente di non utilizzare forme di documentazione di natura esclusivamente quantitativa, privilegiando per lo più approcci descrittivi.

5.2 Incontri di raccordo professionale

Il passaggio delle informazioni è accompagnato da momenti calendarizzati e strutturati di confronto tra educatori/educatrici e insegnanti, finalizzati a:

- condividere osservazioni pedagogiche;
- costruire un linguaggio comune;
- garantire continuità nelle pratiche educative.

5.3 Coinvolgimento delle famiglie

La famiglia è riconosciuta come parte attiva del processo di continuità.

A questo proposito si suggerisce:

- la calendarizzazione di momenti di restituzione e condivisione del percorso curriculare del bambino e della bambina;
- la partecipazione alla costruzione del portfolio;
- il coinvolgimento nei passaggi nel e dallo zero-sei, attraverso la valorizzazione del loro punto di vista sul proprio bambino e sulla propria bambina.

Coordinamento Pedagogico Territoriale Ambito Mantova

Servizi educativi per la prima infanzia e Scuole dell'infanzia

Comuni:

Mantova
Bagnolo San Vito
Castel d'Ario
Curtatone
Roncoferraro
Castellucchio
Marmiolo

Castelbelforte
Porto Mantovano
Rodigo
Borgo Virgilio
Villimpenta
San Giorgio Bigarello
Roverbella

Per maggiori informazioni scrivere a **cpt@comune.mantova.it**

Codice ISBN: 978-88-943684-5-1