

zer
dic
otto



Comune
di Bologna



Coordinamento
Pedagogico
Territoriale
Bologna

Non ripartiamo da Zero: i Poli dell'infanzia 0-6

Atti del seminario
del 20 febbraio 2026
Biblioteca Salaborsa,
Bologna

con il patrocinio di



in collaborazione con



Comune di Bologna
Dipartimento educazione, istruzione e nuove generazioni

Coordinamento Pedagogico Territoriale Bologna

con il patrocinio di Regione Emilia-Romagna
in collaborazione con Università degli Studi Milano-Bicocca

Non ripartiamo da Zero: i Poli dell'infanzia 0-6

Atti del seminario del 20 febbraio 2026
Auditorium Biagi, Biblioteca Salaborsa, Bologna

Atti a cura di
Teresa Di Camillo, Roberto Maffeo e Carla Loretucci

Bologna, 2026

Indice

<i>Introduzione di Daniele Ara</i>	p. 5
<i>Nadia Bertozzi, Non ripartiamo da zero: la fotografia regionale e gli scenari di sviluppo dei poli 0-6</i>	6
<i>Anna Giordano, Poli per l'infanzia: alcune riflessioni sulla sostenibilità organizzativa</i>	11
<i>Roberto Maffeo, Il ruolo del CPT</i>	15
<i>Francesca Linda Zaninelli, Introduzione al documento. I Poli per l'infanzia della Città metropolitana di Bologna. indicazioni, pensieri e opportunità</i>	17
<i>Barbara Molinazzi, Il documento: variabili e configurazioni</i>	23
<i>Benedetta Rossini, Esperienze in gioco: il polo integrato piccolo gruppo che cresce nel contesto del Polo Rodari</i>	29
<i>Elisa Mortara, Il coordinatore pedagogico nella configurazione mista dei Poli</i>	32
<i>Margherita De Maio e Federica Player, PROgettazione di intrecci: il ruolo del coordinamento pedagogico a sostegno dello 0-6</i>	35
<i>Monia Monti, Poli per l'infanzia e accordi di rete. un'esperienza di formalizzazione istituzionale</i>	43
<i>Anna Palloni, Prove di Poli 0-6 come risposta di comunità al calo demografico</i>	48
<i>Alessia Rosa, Il sistema integrato 0-6 come grammatica educativa condivisa</i>	52
Appendice	
<i>Poli per l'infanzia della Città metropolitana di Bologna. Indicazioni, pensieri e opportunità, a cura del Gruppo Poli 0-6 del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna</i>	57

Introduzione



Buongiorno, sarà una mattinata ricchissima di interventi, siamo in 140 qui dentro più 383 in streaming, quindi direi che il successo è veramente molto, molto grande.

Siamo molto soddisfatti come Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), abbiamo oggi la Regione, abbiamo gli altri.

CPT regionali e abbiamo vari rappresentanti dello Stato, per cui siamo davvero molto orgogliosi di quello che Bologna fa, di quello che i nostri, le nostre amministrazioni, i nostri politici ci permettono e ci consentono di fare, sviluppare e portare avanti.

Ringrazio Teresa Di Camillo e sono orgoglioso del lavoro svolto.

Tra l'altro nel titolo avevo letto *Noi ripartiamo da zero*. Dico: "ma che titolo ardito" invece era: *Non ripartiamo da zero*.

Grazie dunque al coordinamento pedagogico territoriale, alla Regione, alla Bicocca di Milano per questo momento.

Il mio è veramente solo un saluto per ringraziarvi per il lavoro che fate, per confermare il nostro impegno in questi anni, sicuramente nella costruzione di una visione 0-6 dentro una complessiva 0-18. Inoltre ci tengo a confermare un impegno importante dell'amministrazione nell'aumentare i posti Nido, grazie anche al PNRR che ci dà questa possibilità e alla Regione che ci sta dando opportunità importanti e la ringraziamo anche per questi anni comunque non semplici, perché il problema della spesa corrente dell'amministrazione comunale è un problema serio e i Comuni che hanno uno 0-6 così importante dal punto di vista della gestione diretta, si devono inventare delle soluzioni. Soluzioni che vogliamo trovare anche insieme a voi, cercando di essere sempre più aderenti alle esigenze di società sempre più complesse. Perché un po' ce lo dobbiamo dire, che la complessità sociale arriva dentro i nostri servizi, arriva nella scuola. Credo sia molto importante ribadire l'importanza di far entrare le famiglie subito dentro un sistema di comunità educante, nell'interesse stesso della città. Io vedo che anche nel crescere dei ragazzi e delle ragazze nel loro percorso di scuola, se c'è uno 0-6 che ha creato dei collegamenti tra il territorio e tra le famiglie stesse, poi il percorso successivo funziona meglio perché c'è una comunità che si prende cura di tutto il percorso fino almeno alle scuole medie.

Poi i ragazzi prenderanno un po' il volo, andranno dove vorranno, però nei territori lo 0-6 ha questa grande funzione di coesione che poi si trascina nei passaggi successivi.

Ma ora vi lascio lavorare. Vi ringrazio ancora e un grazie particolare al coordinamento pedagogico.

Daniele Ara, assessore alla scuola del Comune di Bologna

Non ripartiamo da zero: la fotografia regionale e gli scenari di sviluppo dei Poli 0-6

Nadia Bertozzi

Area Servizi Educativi e Istruzione, Regione Emilia-Romagna

Buongiorno a tutte e a tutti, alle persone presenti in sala e ai colleghi che ci seguono a distanza.

Il seminario di oggi è un'occasione preziosa e di grande rilevanza. Il patrocinio della Regione, insieme alla nostra collaborazione, testimoniano l'importanza attribuita a questo momento di confronto perché sarà funzionale anche ai fini delle scelte future. Abbiamo ritenuto strategico valorizzare pienamente questa opportunità evitando di riproporre lo stesso tema con modalità analoghe a breve distanza di tempo.

Il mio intervento sarà molto breve, perché siamo qui per ascoltare le presentazioni e conoscere il lavoro svolto dal CPT di Bologna, e ha fondamentalmente tre obiettivi.

Il primo è ringraziare. Il tema dei Poli rappresenta per noi, Regione Emilia-Romagna, un ambito di grande rilievo e non è casuale che l'iniziativa di Bologna abbia registrato il sold-out in pochi giorni. Ciò testimonia l'interesse trasversale che l'argomento suscita: coinvolge il mondo educativo ma anche gli amministratori e i gestori dei servizi. A seguire, presenterò una breve panoramica che mostra quanto sia già un modello pedagogico e organizzativo ampiamente diffuso e di grande attenzione per tutti i soggetti coinvolti.

Desidero ringraziare per il lavoro di ricerca e anche per la sintesi che è stata prodotta, che ho avuto la possibilità di vedere e che oggi viene presentata. È un contributo molto interessante, nel quale ci ritroviamo molto e sono certa rappresenterà una base preziosa anche per sviluppi futuri. Non si tratta di enunciazioni teoriche, ma di un lavoro fondato su ricerca, evidenze e sperimentazioni che hanno approfondito modelli organizzativi diversi, forme gestionali plurime, Poli di dimensioni diverse e collocati in contesti differenti – dalla collina alla pianura – offrendo una prospettiva ampia e articolata.

Ringrazio, inoltre, i colleghi degli altri Coordinamenti Pedagogici Territoriali che oggi presentano le loro esperienze, contribuendo ad arricchire ulteriormente la mattinata portando specificità, accordi e strumenti che hanno già dimostrato di essere funzionali.

Inoltre, secondo obiettivo, vogliamo garantire che su questo tema noi ci siamo e ci saremo. Abbiamo iniziato ad affrontarlo nel 2024, e a breve vi mostrerò alcuni passaggi dell'indagine svolta, e intendiamo proseguire con convinzione.

Intendiamo procedere insieme, definendo una cornice generale e alcuni confini. Una cornice che lasci ai territori autonomia, flessibilità e originalità: non è nostra intenzione omologare le pratiche o uniformare le esperienze, tantomeno imporre un modello unico. Ci interessa, piuttosto, definire una *direzione di senso*, un orientamento condiviso che possa sostenere e valorizzare la ricchezza delle diverse realtà territoriali, mantenendo al tempo stesso una visione comune entro la quale riconoscere gli elementi essenziali, fondanti e imprescindibili che caratterizzano un Polo per l'infanzia.

Come terzo obiettivo, intendo assicurare. I Poli per l'infanzia rappresentano una prospettiva estremamente interessante: sono innovativi, attuali e offrono possibilità significative sul piano organizzativo e pedagogico. Ma questo non significa che Nidi e Scuole dell'infanzia non siano parimenti contesti di qualità. Non si assegnano medaglie o riconoscimenti: non è questo il punto. Il nostro intento è investire, nel prossimo triennio, sul tema dei Poli per l'infanzia, senza che ciò implichi che le altre tipologie di servizi non siano adeguate. Tutto il sistema è prezioso e deve continuare a crescere in modo armonico.

L'idea guida è lavorare insieme, valorizzando le esperienze più funzionali per orientare le scelte future. In questa direzione, il Tavolo paritetico regionale – previsto dal D.Lgs. 65/2017 e composto

da rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale, della Regione e di ANCI – ha già concordato di affrontare il tema, con l'obiettivo di arrivare alla definizione di un Accordo regionale sui Poli per l'infanzia.

Non ripartiamo da zero: per il mio intervento ho scelto il titolo del seminario di oggi, perché l'Emilia-Romagna, come vi mostrerò a breve, non si è svegliata nel 2017 quando è stato approvato il D.Lgs. 65, né tantomeno nel 2026, per parlare di Poli per l'infanzia. Ancora una volta possiamo essere orgogliosi di quanto si è fatto da decenni in questa Regione (diverse città durante il 2026 festeggeranno i 50 e i 55 anni dei servizi per l'infanzia). Siamo qui, dunque, non per caso e le radici forti ci consentono di andare anche oltre.

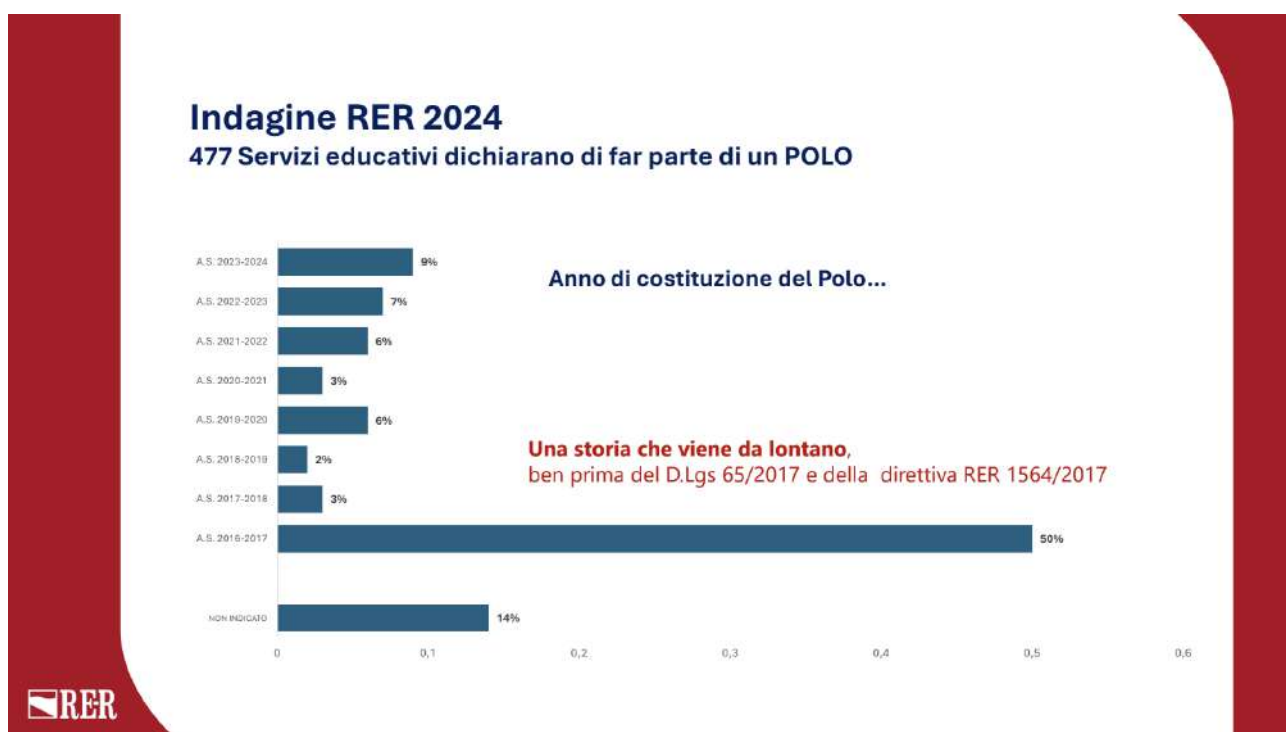
Per presentarvi la fotografia regionale dei Poli per l'infanzia abbiamo ritenuto funzionale proporre alcuni elementi emersi dall'indagine svolta nel 2024, un'indagine qualitativa, semplice ma significativa, rivolta ai Servizi educativi 0/3 che avevano dichiarato di far parte di un Polo. I dati del 2026 non avrebbero evidenziato informazioni ulteriori se non di tipo quantitativo.

Intanto – una prima considerazione importante è che non avendo ben definito *“di che Polo parliamo”* ogni realtà è legittimata ad autodichiararsi tale. Non ci sfugge, infatti, che, rispetto alla definizione del D.Lgs. 65/2017, la direttiva regionale è un po' più lasca, i confini sono un po' più indefiniti e leggeri, frutto probabilmente di mediazioni e di quel periodo storico. Oggi, forse, siamo pronti anche per assumere un indirizzo diverso.

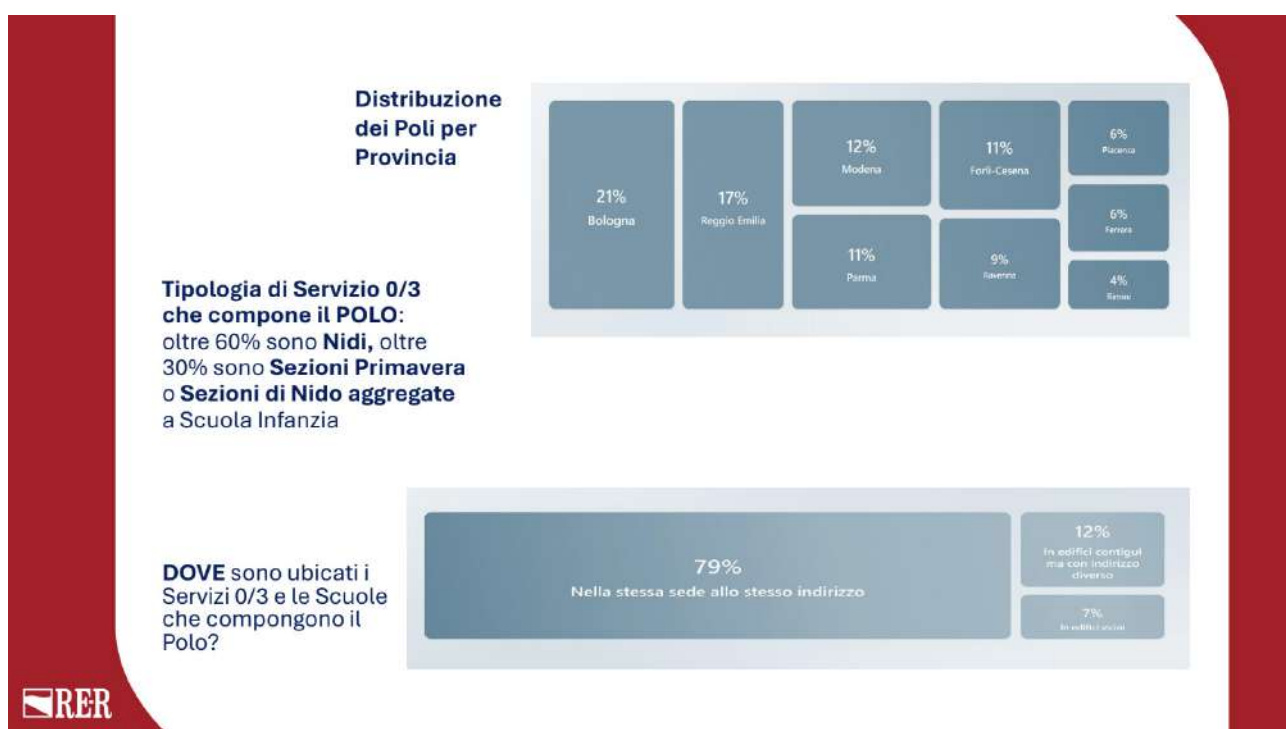
L'indagine del 2024, avviata per integrare dati di tipo quantitativo con informazioni più qualitative dai diretti protagonisti e per comprendere con maggiore precisione la situazione regionale relativa ai Poli per l'infanzia, ci ha consentito di passare da ipotesi approssimative a una fotografia abbastanza attendibile. Avevamo rilevato, infatti, una significativa discrepanza fra quanto emergeva nel sistema informativo SpiER (Sistema informativo dei Servizi per la prima infanzia della Regione Emilia-Romagna), ove quasi cinquecento Servizi educativi 0–3 dichiaravano di far parte di un Polo e quanto risultava all'Ufficio Scolastico Regionale, pari a circa venti Poli ufficialmente riconosciuti. Di fronte a questa distanza è apparso evidente che fosse necessario fare chiarezza e anche andare a definire criteri condivisi e uniformare il modo in cui il concetto di Polo viene interpretato sul territorio.

L'indagine è stata realizzata internamente e ci ha restituito molti elementi significativi, grazie all'ampia partecipazione.

Che cosa è emerso dunque?



- **477** Servizi educativi 0/3 si sono autodichiarati Poli, a partire da una loro rappresentazione e percezione: alcuni realisticamente sono *simil-Polo*, *quasi-Polo*, *Polo di fatto*...
- Alla domanda **"Anno di costituzione del Polo"** oltre il 50% ha risposto il 2016-2017, ma oltre il 10% si colloca in anni precedenti senza saper indicare una data, perché non ci sono atti che lo attestano formalmente; forse non si definivano Poli ma esistevano prima del 2017 e della nostra direttiva regionale.
- Poi è emerso che **in tutte le Province ci sono dei Poli per l'infanzia**; quindi, il tema interessa tutto il territorio regionale. Il dato (477), peraltro, è sottostimato perché alcuni Servizi hanno ritenuto di non definirsi Poli ma, per come lavorano e per le progettualità che esprimono, di fatto lo sono.
- Alla domanda **"Qual è la composizione del Polo"**: oltre il 60% risulta essere formato da un Nido e una Scuola dell'infanzia e il 30% da Sezioni Primavera o Sezioni di nido aggregate alla Scuola dell'infanzia. Nei Paesi più piccoli emergono anche nuove composizioni (ad es. un Piccolo Gruppo Educativo con una Scuola dell'infanzia), ma per la quasi totalità sono composti da un Nido o una Sezione Primavera con una Scuola dell'infanzia.



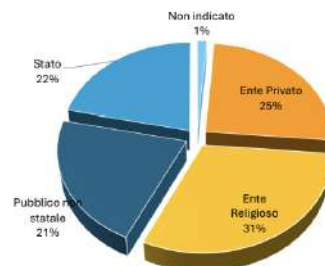
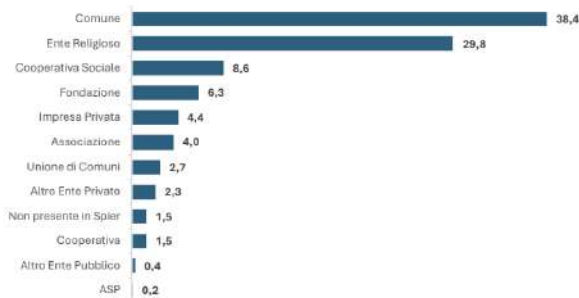
- La domanda centrale, quella su cui ci siamo interrogati a lungo e su cui continuiamo a riflettere riguarda la prossimità fisica: **Dove sono ubicati i Servizi 0/3 e le Scuole che compongono il Polo?** Bene, già ora il 79% risultano collocati nello stesso edificio e il 12% in strutture contigue seppur con indirizzi diversi. Questo ci aiuta già a superare alcuni dubbi interpretativi e assumere un indirizzo.
- Infine, si è fatto un affondo sui soggetti **"Titolari"** dei Poli: per quanto riguarda i Nidi, in particolare, il soggetto titolare risulta essere il Comune (oltre 38%) o un Ente religioso (29%), poi la Cooperazione sociale (8%) e a seguire Fondazioni, imprese private, associazioni... mentre per le Scuole dell'infanzia si osserva che il 31% è un Ente religioso, un Ente privato (25%), il 22% lo Stato, il 20% un Comune... Quindi i Poli vedono coinvolti **tanti e diversi titolari** e **tanti e diversi gestori**. **Tutti gli attori del Sistema integrato 0/6** sostanzialmente partecipano e sono interessati al tema e, anche in questa mattinata, ne vedremo la rappresentazione plastica.

Che cosa è cambiato fra il 2023/2024 e il 2025?

Siamo passati così, al volo, **da 477 a 532 Poli**. Il tema è in crescita; probabilmente c'è anche più attenzione e quindi anche all'atto della compilazione del monitoraggio SpiER si risponde con più consapevolezza, anche avendo maturato alcune scelte.

Titolarità Nidi...

e titolarità Scuole dell'Infanzia



Sostanzialmente tutti i titolari e tutti i gestori di Servizi educativi e Scuole dell'Infanzia sono coinvolti



Al di là del dettaglio, di quanti sono veramente i Poli per l'infanzia (perché oggi noi non possiamo attestarlo con certezza, non avendone ben definite le caratteristiche), possiamo ipotizzare che ci siano i "Poli d.o.c.", molto in linea con la descrizione del D.Lgs. 65, i "Poli di fatto", che non si dichiarano Poli ma in realtà lo sono, i "Quasi Poli", che devono ancora raffinare alcune azioni, i "Poli condominio" (prendendo spunto dal lavoro del CPT di Bologna), che condividono il giardino e poco altro – **ma aumentano ogni anno.**

Alla luce di quanto emerso **ben oltre il 40% dei Servizi educativi 0/3** presenti in Regione, compongono probabilmente un Polo per l'infanzia, quindi non sono un numero residuale, ma una parte molto rilevante; pertanto, è assolutamente necessario dedicare attenzione, studio e occasioni di confronto *per condividere insieme una direzione di senso* con tutti i soggetti interessati perché tutti potenzialmente possono contribuire.

Vogliamo valorizzare certamente **la dimensione pedagogica, la dimensione di ricerca e l'in-**

**Da 477 nel 2024
... a 532 nel 2025 ?**

Se i POLI per l'Infanzia
– *Poli doc, Poli di fatto, quasi Poli o Poli «condominio»* – **aumentano ogni anno...**

Occorre dedicare attenzione, studio, approfondimenti e condividere una «direzione di senso» con tutti i soggetti interessati, per valorizzare la dimensione pedagogica e di innovazione culturale, i modelli organizzativi, la sostenibilità, la strategicità rispetto ai cambiamenti sociali e demografici... le tante potenzialità dei POLI

Provincia	Poli da questionari o Spier 2024 2025	Poli da Indagine 2023-2024	Differenza
1PC	29	32	-3
2PR	67	53	14
3RE	89	83	6
4MO	83	59	24
5BO	100	102	-2
6FE	36	28	8
7RA	45	45	0
8FC	56	53	3
9RN	27	22	5
RER	532	477	55



novazione culturale, i modelli organizzativi che sappiamo essere anche diversi e per questo interessanti, come vedremo oggi, ma anche **la sostenibilità**, perché il Polo per l'infanzia può facilitare l'ottimizzazione delle risorse e vogliamo valorizzarne *la strategicità*. Siamo sempre più convinti, infatti, che i Poli sono una delle azioni che ci darà l'opportunità di garantire un presidio educativo e culturale per i bambini e per le famiglie, anche nelle realtà più piccole o montane che già ora subiscono il calo demografico costante, anche per l'attenzione che rivolgono all'apertura al territorio e alla partecipazione. Noi lavoreremo in questa direzione, per tutelare i diritti dei bambini e delle bambine a frequentare servizi educativi e scolastici di qualità, ovunque risiedano.

Chiudo esprimendo ancora un sincero ringraziamento al CPT di Bologna in tutte le sue componenti e nei diversi ruoli, per la qualità del percorso sviluppato in questi anni, in collaborazione con la prof.ssa Zaninelli dell'Università Bicocca di Milano, e per il documento che oggi verrà presentato. Il lavoro svolto è davvero significativo, profondo e rigoroso. Un contributo prezioso, che conferma l'impegno e la solidità del percorso intrapreso e che sarà prezioso per gli sviluppi futuri.

Auguro una buona giornata a tutte e tutti e un buon proseguimento dei lavori.

Poli per l'infanzia: alcune riflessioni sulla sostenibilità organizzativa

Anna Giordano

direttrice Settore sistema integrato 0-6, Comune di Bologna

Buongiorno a tutte e tutti oggi, è un'ottima occasione per analizzare una tipologia di servizio che mostra dei lati pedagogici molto interessanti ma che, allo stesso tempo, rileva elementi di criticità gestionale che non vanno trascurati e che rischiano di rendere questi servizi fragili e non sostenibili.

Partiamo dalla normativa, dal D. Lgs 65/2017:

I poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno.", inoltre "I poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali.

Il Polo presuppone quindi una organizzazione flessibile e integrata, per niente facile da costruire nella realtà.

Ci sono rigidità e limiti derivanti dalla cornice normativa di riferimento più ampia che, allo stato attuale, compromettono in maniera decisiva la concreta realizzazione del modello educativo e organizzativo previsto dalla norma.

Sono infatti ancora tante le differenze che sussistono, sotto il profilo normativo e regolamentare, tra i due segmenti di servizio. Differenze che diventano insuperabili laddove il polo vede due gestori differenti: comune/privato per il nido, stato per la scuola dell'infanzia.

Se sotto il profilo pedagogico numerose progettualità hanno dato vita a esperienze innovative e molto interessanti di integrazione 0-6, capaci di offrire il percorso unitario di crescita e formazione previsto dalla norma, sotto tutti gli altri profili: strutturale, organizzativo, gestionale e contrattuale, purtroppo non c'è stato in questi anni nessuno sviluppo che vada nella direzione dell'idea del polo per l'infanzia così come voluto dal d.lgs 65/2017.

I limiti diventano invalicabili oltre che nei casi di due gestioni differenti, anche quando, pur avendo una gestione unitaria, più forte è l'integrazione tra i due segmenti 0/3-3/6

Infatti in linea con quanto previsto dall'art 3 del decreto, nel nostro territorio abbiamo assistito allo sviluppo progettuale e attivazione di diverse le tipologie di Poli:

- Poli per l'infanzia costituiti da un nido e una scuola dell'infanzia adiacenti. In alcuni casi fa parte del Polo anche un Centro bambini e famiglie;
- Poli per l'infanzia costituiti da una sezione di nido e una sezione di scuola dell'infanzia, fortemente integrati, situati in un unico edificio;
- *Piccoli gruppi che crescono*, servizi 1-6 integrati in cui una sezione di nido e una sezione di scuola dell'infanzia si fondono per diventare un unico servizio;
- Servizi sperimentali che accolgono un gruppo eterogeneo 1-6 anni di bambine e bambini.

A questo punto è bene porsi un paio di domande: quali sono i limiti organizzativi di tutti questi modelli? Le rigidità normative e gestionali? Inoltre, la massima flessibilità per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali, è sempre possibile?

Nella prima tipologia di Polo, quella più classica che vede un nido e una scuola dell'infanzia



adiacenti, i limiti organizzativi sono sicuramente inferiori, perché i due servizi mantengono la loro autonomia e identità. Restano due servizi separati. In questo caso serve un progetto educativo forte per compensare dal punto di vista pedagogico l'assenza o comunque la limitata presenza di collegamento diretto tra un servizio educativo 0-3 anni e la scuola dell'infanzia, dal punto di vista degli spazi e dell'integrazione delle competenze professionali. Anche in questo caso però vanno regolamentati in maniera unitaria e integrata aspetti come l'accesso, ad esempio: "fare una sola volta la domanda di iscrizione?", mantenere lo stesso calendario, orario di funzionamento, gli stessi organismi di partecipazione interna ed esterna.

Ad esempio nel nostro Comune abbiamo proposto una modifica al regolamento del nido che preveda la possibilità di istituire un *comitato di Polo*.

Man mano che l'integrazione degli spazi aumenta fino ad arrivare a un unico servizio che accoglie un gruppo eterogeneo di bambini e bambine 1-6 anni, aumentano anche i limiti che vanno superati: quali sono nel dettaglio?

La flessibilità organizzativa declinata nella condivisione di servizi generali, degli spazi e dei materiali destinati ai bambini e alle bambine, diventa difficile, se non impossibile, da raggiungere quando parliamo di Poli costituiti da servizi appartenenti a gestori diversi: il comune per il segmento del nido e lo stato per quanto riguarda quello della scuola dell'infanzia. Le responsabilità sono tutte definite con riferimento ad un unico soggetto gestore. Non vi è spazio ad esempio per garantire un'interscambiabilità tra le diverse figure educative nella gestione delle attività educative e nell'utilizzo degli spazi. Può un insegnante statale lavorare in sottogruppo anche con bambini del nido del Polo? È possibile l'utilizzo dello stesso spogliatoio tra personale statale e quello comunale?

La risposta è quasi sempre negativa quando si parla di responsabilità sui bambini e sulle bambine, mentre invece abbiamo esperienze di protocolli molto puntuali e dettagliati per regolamentare e "formalizzare", per così dire, l'utilizzo condiviso di spazi e materiali. Nella nostra esperienza

abbiamo l'esempio del Polo per l'infanzia *Marchetti*, dove un nido a gestione in appalto condivide gli spazi con una scuola dell'infanzia dell'I.C.7. Un esempio di integrazione nato dall'esigenza di ottimizzare l'utilizzo degli spazi e offrire servizi in linea con la domanda: più nidi e meno scuole dell'infanzia.

Qui, per regolarizzare la condivisione dei servizi generali, abbiamo sottoscritto un protocollo molto dettagliato sotto la supervisione di A.S.L.

Ancor più complessa è sicuramente l'armonizzazione degli orari e del calendario di funzionamento: i nidi tradizionalmente hanno orari e calendari di funzionamento più ampi della scuola dell'infanzia e quindi perseguire l'idea del Polo come unico servizio che garantisce gli stessi diritti e gli stessi standard di funzionamento significa, in questo caso, introdurre una forte contrazione del servizio 0-3. Un passo indietro in quella che è la funzione conciliativa del nido. Più difficile invece è immaginare che sia la scuola dell'infanzia ad ampliare i propri orari e il proprio calendario.

Infatti per i nostri Piccoli Gruppi che crescono, dove abbiamo una gestione tutta comunale, abbiamo esteso il calendario del nido, ma non l'orario di funzionamento giornaliero, ai bambini in età di scuola dell'infanzia che frequentano il servizio. Ma si tratta di casi isolati perché è evidente che il modello non è, al momento, generalizzabile.

Polo Santa Caterina

Anche laddove la gestione è unica, rimangono differenze insuperabili per quanto riguarda il diverso sistema di accesso inteso come ingresso al nido e ingresso alla scuola dell'infanzia. I criteri sono differenti.

Per garantire la continuità di percorso occorre creare una corrispondenza numerica tra ingressi al nido e passaggi all'infanzia che però si può realizzare solo in micro contesti. Diversamente si rende necessario incidere sull'offerta del nido, riducendola: ad esempio una sezione di nido di 18 bambini/e (9 medi e 9 grandi) corrisponde a un polo che, a regime deve avere una sezione eterogenea di 27 bambini/e: le sezioni di nido nel nostro comune accolgono di norma 21 bambini e quelle di scuola dell'infanzia 25.

È possibile poi prevedere solo una fase di ingresso al Polo e poi garantire continuità fino a 6 anni senza rifare la domanda? La continuità del percorso richiederebbe questo e quindi anche un allineamento dei criteri di accesso tra nido e scuola dell'infanzia che al momento non esiste,

Le tariffe: il nido strutturalmente è un servizio molto più costoso della scuola dell'infanzia con un sistema tariffario che nel corso degli ultimi anni è stato molto migliorato (fino ad arrivare solo in pochissime realtà alla gratuità garantita con il bonus INPS), mentre la scuola dell'infanzia è sostanzialmente gratuita in quanto si paga solo la refezione. Quindi nelle esperienze di polo più avanzate/integrate come i Piccoli gruppi che crescono o i servizi che accolgono un gruppo eterogeneo di bambini da 1 a 6 anni, abbiamo lo stesso progetto pedagogico ma un trattamento economico differenziato tra i due segmenti di età.

Cosa succede quando i due servizi coesistono nella stessa struttura? Quale normativa applicare?

Abbiamo parametri strutturali diversi: DM 1975 per la scuola dell'infanzia; L.R. 19/2016 per il nido; legge statale e legge regionale.

La normativa antincendio ha parametri di riferimento diversi: 30 le presenze richieste per far scattare l'obbligo del Certificato per la Prevenzione Incendi per il nido, 100 per la scuola dell'infanzia. E se per le nuove strutture si riesce a completare la pratica antincendio applicando i parametri previsti per il nido (più stringenti) per le strutture esistenti l'unico modo è prevedere una serie di compartimentazioni degli spazi, andando quindi in senso opposto rispetto alla continuità richiesta dal progetto educativo.

Altra problematica è la legge sulla parità: come viene valutata la parità per le sezioni di scuola dell'infanzia che si fondono con una sezione di nido?

È evidente come su questi ambiti resti forte la necessità di chiarimenti, di raccordo istituzione e norme di coordinamento.

Il Polo per l'infanzia è pensato per diventare il luogo della collaborazione, integrazione, condivisione, scambio professionale. Tuttavia al momento abbiamo ancora delle differenze che sono in forte contrapposizione con questa impostazione.

Essendo previsti titoli di accesso diversi, laddove il polo sia a gestione unica, ad esempio del comune o del privato, ci si può avvalere di personale in possesso dei titoli abilitanti per entrambi i segmenti di età. In questo caso, infatti, il personale educativo e insegnante, facendo riferimento a un unico ente titolare e/o gestore e avendo un identico contratto di lavoro oltre che il titolo di studio abilitante sulle due fasce di età, può operare con tutti i bambini, indipendentemente dall'età, e ha quindi tutte le condizioni per realizzare quell'integrazione e intercambiabilità, essenziali per la gestione di un progetto educativo unitario.

Si tratta però di una situazione teorica presente solo sulla carta perché il più delle volte questo non succede. E quindi anche laddove abbiamo un unico gestore è molto più probabile avere personale con titoli di studio che non abilitano per entrambe le fasce di età.

La situazione diventa decisamente più complessa quando a operare insieme è personale educativo e insegnante appartenente a enti diversi, con contratto di lavoro e titolo di accesso differenti. Da questo punto di vista, uno dei maggiori limiti delle norme che hanno istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa dalla nascita fino ai sei anni, è proprio quello di aver individuato requisiti di accesso diversi per le due categorie professionali: il titolo in Scienze dell'educazione nella classe L-19 a indirizzo specifico triennale o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari (decreto ministeriale n. 378 del 2018) per il personale educativo dei nidi e dei servizi integrativi, la laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria per gli insegnanti di scuola dell'infanzia.

Questi aspetti non facilitano l'organizzazione del Polo che, pur condividendo un progetto pedagogico comune, trova grosse difficoltà riconducibili a un impianto normativo non coerente.

Abbiamo valide esperienze che ci insegnano come nei fatti queste differenze normative si possano superare, ma non bastano le singole esperienze perché sono frutto di modelli organizzativi non replicabili. Occorre un ripensamento di tutto l'impianto normativo che attualmente governa il sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia da 0 a 6 anni;

Per sostenere lo sviluppo dei Poli si rende necessaria una riflessione sugli standard organizzativi. Si pensi ad esempio al rapporto numerico adulti/bambini: quale applicare nei servizi che accolgono gruppi eterogenei di bambini da 0 a 6 anni?

Sempre sul piano professionale, infine, l'esperienza che Bologna, il nostro territorio, può portare è sicuramente quella del coordinatore pedagogico unico. Il modello bolognese da tempo ormai si basa su un principio organizzativo che vede l'assegnazione allo stesso pedagogista di nidi e scuole dell'infanzia, in una prospettiva 06.

Concludendo i passi compiuti dal 2017 nella direzione della sostenibilità organizzativa dei Poli per l'infanzia non sono molti.

Se vogliamo che il Polo diventi un modello generalizzato occorre stimolare una ragionata revisione di alcune norme e, come già avvenuto per l'istituzione del Sistema Integrato 06, sono sicura che le nostre esperienze, quelle che vi racconteranno nel corso di questa mattinata, saranno da stimolo e da impulso per individuare soluzioni e proposte.



Il ruolo del CPT

Roberto Maffeo

referente Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna



L'interesse verso i Poli 0-6 per il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna viene da lontano, ancora dai tempi dell'epidemia nel 2020 quando, guidati dalla collega Gaia Minnella, quasi una quarantina di coordinatori hanno costituito un gruppo di lavoro per analizzare tali servizi. Pensiamo a quanta curiosità e a quanta voglia di confrontarsi era presente, per capire come impostare questa nuova tipologia di servizi.

Dopo un primo anno di incontri il gruppo ha deciso di formarsi attraverso una figura importante: Roger Prott, un pedagogista che è stato fondamentale per l'impostazione pedagogica dei servizi per l'infanzia di Berlino. Per ben due anni Roger ha accompagnato questo gruppo di lavoro attraverso interessanti sollecitazioni e, non di rado, contrastando e mettendo in discussione le opinioni comuni che emergevano. Il focus della discussione è stato soprattutto il saper lavorare con sezioni di bambini di diversa età, da uno a sei anni. Una modalità per noi tutto

sommato nuova anche se c'erano alcune interessanti sperimentazioni in atto.

Bisogna tenere presente che l'idea di lavorare senza sezioni come a Berlino, quello che oggi viene chiamato "lavorare in modo aperto", in qualche modo ha portato a superare l'idea di sezione sostituendola a quella di un intero plesso a disposizione del bambino. Tale modalità facilita indubbiamente il lavoro per gruppi eterogenei di età.

Attraverso questa formazione il gruppo di lavoro ha maturato l'idea di dare continuità all'elaborazione prodotta, mettendo in relazione le nuove conoscenze con le indicazioni nazionali dei Nuovi Orientamenti ma soprattutto con le Linee Pedagogiche Zerosci che mettono al centro l'importanza di uno sguardo di crescita lungo tutta l'infanzia.

Nella plenaria conclusiva del CPT di Bologna del maggio 2023, il Gruppo Poli 0-6 presenta i risultati del loro lungo percorso che intitola "Ricominciamo da tre", dove una slide cita *"Incentivare lo sviluppo pedagogico dei Poli, concentrandosi sugli aspetti educativi che li qualificano all'interno del sistema integrato 0-6"*². Cioè sottolinea la necessità di porre l'attenzione su ciò che caratterizza pedagogicamente un Polo. Quel non ricominciare da zero evidenzia che esiste già un'expertise riconosciuta e condivisa, che sono già in essere esperienze consolidate che si sono evolute negli ultimi anni con coerenza e innovazione, ma che c'è ancora molto da fare anche sulla parte prettamente pedagogica. La domanda urgente diventa: quale tipo di pedagogia? quale tipo di riflessione pedagogica si rende oggi necessaria?

Tale domanda mette in atto la terza fase che caratterizza l'intero lavoro del Gruppo Poli che, per dare una risposta significativa, decide di coinvolgere la prof.ssa Francesca Linda Zaninelli dell'Università Milano-Bicocca, attraverso un protocollo che ha ufficializzato una ricerca-formazione tra il nostro CPT e l'Università.

Da settembre 2024 fino ad oggi Zaninelli ci ha accompagnato nei nostri ragionamenti e ci ha aiutato a costruire una sintesi che è oggi ben descritta nel documento che stiamo presentando in questo importante seminario realizzato in collaborazione con la Regione Emilia-Romagna.

Quindi mi fermo qua e lascio la parola a Francesca Zaninelli.

Introduzione al documento I Poli per l'infanzia della Città metropolitana di Bologna. Indicazioni, pensieri e opportunità

Francesca Linda Zaninelli
docente di Pedagogia generale e sociale,
Dipartimento di Scienze umane per la formazione Riccardo Massa,
Università di Milano-Bicocca

Buongiorno a tutte e tutti.

Sono lieta di essere qui con tutti voi per presentare, insieme a Barbara Molinazzi, il documento *"I Poli per l'infanzia della Città Metropolitana di Bologna. Indicazioni, pensieri e opportunità"*, frutto del lavoro di un gruppo di coordinatori pedagogici del CPT, con il quale ho avuto il piacere di collaborare.

Gli aspetti e i temi relativi ai Poli per l'infanzia portati alla nostra attenzione dalle relazioni che ci hanno preceduto, sono assunti e condivisi nel documento, sono nuclei centrali nelle riflessioni e discussioni che hanno accompagnato il lavoro del gruppo di CPT.

Il mio compito è di offrirvi la cornice in cui inserire il documento, le ragioni, il senso e il valore pedagogico di questo documento, che sarà presentato nel suo processo, nella sua struttura e nei suoi fondamentali da Barbara Molinazzi a nome di tutto il gruppo del CPT.

È con due domande che ho pensato di costruire questa cornice e, quindi, parto dalla prima domanda:

Perché un documento sui Poli per l'Infanzia?

Perché i poli per l'infanzia sono tra le innovazioni più significative introdotte dal sistema integrato, rispetto ai quali il livello di interesse è molto alto, sono il banco di prova per la sua realizzazione e tenuta, incarnano i cambiamenti reali che ci auguriamo siano introdotti nel discorso educativo e nella cultura dell'infanzia. Con i poli, infatti, intesi come esperienze integrate si può tematizzare e dare forma alla continuità educativa di sistema, che è indubbiamente una innovazione ormai necessaria e che dovrebbe essere il frutto di processi trasformativi e soprattutto partecipati.

I Poli sono esperienze che ci consentono di ragionare sul concetto di continuità e sdoganarlo da tutta una serie di pratiche che con la continuità educativa poco hanno a che fare, perché sono progetti di altra natura e senso.

I Poli sono esperienze educative che ci consentono di ragionare sul cambiamento, liberandoci dalle logiche e dalla idea della discontinuità.

I Poli, con la continuità educativa verticale e orizzontale che veicolano, sono in sé una novità sfidante per le riflessioni di pedagogia dell'infanzia e per la storia ed evoluzione dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, per il nostro modo di pensare i bambini, la loro educazione, le loro competenze e i loro apprendimenti; ci sfidano a riflettere sulla qualità dei contesti e sul sistema nella sua complessità.

Rappresentano quella cultura della continuità e del cambiamento che necessariamente deve entrare nella prospettiva, nella postura educativa di chi si occupa di educazione a tutti i livelli, per uscire dal noto e implicito e cimentarsi in nuovi sguardi, in altre domande e pensieri, quindi possibilità per i bambini. Dobbiamo ricordarci sempre che educare significa misurarsi con il cambiamento che è iscritto nello sviluppo infantile e questo richiama l'attenzione sulla professionalizzazione del personale educativo e sugli strumenti che ne qualificano l'agire educativo quotidiano. Parliamo di cambiamento perché la continuità è cambiamento, come lo sviluppo e l'educazione.

I Poli sono una sfida in sé, ma sono al contempo una risposta alle sfide che tutto il sistema



educativo e scolastico ha di fronte a sé a seguito dei nuovi scenari sociali, culturali e demografici in atto, mutamenti che stanno mettendo in crisi la tenuta e la sostenibilità del sistema e ne ridisegnano i riferimenti e l'organizzazione. Basti pensare al forte calo demografico che si sta registrando e al conseguente svuotamento di intere sezioni di scuola dell'infanzia.

I Poli, offrendosi come realtà più flessibili e in grado di ottimizzare le risorse disponibili, sono dispositivi che ci sollecitano a ripensare le dimensioni organizzative dell'educare e le ricadute pedagogiche, a

connettere le dimensioni che qualificano servizi e scuole al fine di dare forma a situazioni fluide di relazione e di esperienza.

Innestano ripensamenti rispetto al fare educazione ed essere in educazione, alle cornici e ai recinti, qualcuno parla di mappe, attraverso e da cui tematizziamo le infanzie, la crescita, gli apprendimenti e le finalità educative dei servizi e scuole. Quelli che sono in gioco sono temi e tensioni che riguardano tutto il sistema, e non solo i poli, sono questioni e urgenze, modi di stare e di pensare lo 0-6, ma anche lo 0-3 e il 3-6.

In questo i Poli rappresentano una sfida per tutto il sistema e un orizzonte unitario verso cui tendere da parte di tutti gli operatori. Sono realtà educative innovative che introducono nuove posture educative anche nei servizi e nelle scuole, in tutto il sistema, perché sono anche e soprattutto laboratori di sperimentazione e di ricerca. Con i poli non si tematizza solo la composizione eterogenea dei gruppi di bambini o la compresenza di educatrici e insegnanti nelle stesse sezioni: non corrispondono a esperienze di gruppi misti cadenzate e limitate nel tempo della settimana o a momenti di condivisione di un giardino, di un cortile o di un laboratorio o a organizzazione delle feste per i genitori o di uscite. Non si tratta di azioni che si aggiungono ai progetti in essere di nido e di scuola, di logiche sommatorie in cui però ciascuno poi resta nel suo spazio, nel suo territorio e cornice. L'innovazione che si realizza con un Polo è una innovazione di fondo, un cambiamento che fa evolvere e trasforma il sapere pedagogico e progettuale dei servizi e delle scuole, orientando verso quella cultura della continuità e del cambiamento che è ormai una urgenza per tutto il sistema.

Con i poli la pedagogia dell'infanzia si apre verso nuove configurazioni e dinamiche relazionali tra bambini e adulti, tipologie e strutturazioni di contesti più coerenti con le dinamiche e i tempi di crescita infantile, un nuovo modo di pensare e stare in educazione nello spazio e tempo della quotidianità, che non deve restare relegato a queste singole esperienze zero-sei, ma si deve allargare a tutto il sistema e alle sue componenti.

Sono quindi laboratori di ricerca e innovazione dal punto di vista organizzativo, gestionale, oltre che pedagogico, di tutti i servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia esistenti, attraverso la costruzione di coerenze culturali, di trame lessicali e pedagogiche non date per scontate, ma collocate nel nuovo scenario educativo e istituzionale, di circolarità delle migliori pratiche e

lo sviluppo di approcci comuni per creare delle reali e stabili, non sporadiche ed estemporanee, sintonie e coerenze progettuali. Attraverso i poli possiamo mettere in dialogo e fare circolare le migliori pratiche di ciascun segmento e creare approcci comuni, che siano traiettorie evolutive ed educative progressive e graduali per le bambine e i bambini.

Sono anche laboratori di partecipazione e di apertura al territorio perché progettare l'avvio di un Polo per l'infanzia implica avviare riflessioni e formazioni congiunte e mirate tra educatori e insegnanti, tra coordinatori, mettere in dialogo più soggetti e più enti, più dimensioni che non sono solo quelle pedagogiche ed educative, ma sono anche territoriali. Si fa evidente il legame tra educazione e territorio, un legame che è cruciale se si intende generare cambiamento, se si intende creare reti che aprano a opportunità.

Si è già tante volte detto che nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021) sono presenti importanti indicazioni sui Poli per l'infanzia, indicazioni aperte alle diverse possibili interpretazioni e traduzioni, il più possibile calate sulle specificità dei singoli territori, riconoscendo la centralità della storia e delle politiche per l'infanzia, quindi, dei bisogni e delle risorse locali.

La tematizzazione del territorio è cruciale in educazione, come lo è il cambiamento: l'educazione e la comprensione dei processi educativi, in un sistema educativo di qualità, non può prescindere dalle competenze dei suoi professionisti di saper leggere e di sviluppare una riflessione pedagogica, quindi anche politica e sociale, sul territorio di riferimento e sul ruolo che riveste nella crescita e nelle esperienze dei bambini e delle bambine che vi vivono, sulle loro condizioni di vita, comprendere e rendere visibile la sua azione sulle pratiche educative, come sulle istituzioni e sui soggetti. Il territorio è il dove non solo geografico quei servizi e quelle scuole, quei Poli e servizi, esistono e si sono modificati e articolati nel tempo, è l'insieme delle condizioni materiali e immateriali, delle possibilità, probabilità e impossibilità in cui bambine e bambini crescono e in cui le pratiche educative possono innestarsi creando autentiche traiettorie di crescita, assumere coerenza rispetto al divenire dei bambini, e tradursi in più o meno concrete pari opportunità educative.

Uno dei temi centrali del sistema integrato è proprio il superamento delle disuguaglianze territoriali che tante altre disuguaglianze portano con sé, e non lo si realizza tenendo la pedagogia e le buone pratiche dentro i servizi o solo tra servizi e scuole, ma intrecciando reti educative locali, facendo comunità, avviando confronti e tematizzando le condizioni di vita dei bambini e delle bambine, quindi progettando offerte educative coerenti e in continuità con i mutamenti in essere e con la realtà condizioni di vita.

Ci sono territori, come questo, in cui le esperienze di integrazione hanno iniziato a svilupparsi come ricerca di nuove tipologie di servizi per bambine e bambini da zero a sei anni, quindi dal basso, prima ancora che il decreto 65/2017 comparisse all'orizzonte, territori in cui le sperimen-





tazioni si sono sempre avviate e in cui la formazione è stata un investimento costante e sistematico, con le sue ricadute riflessive e trasformative. Non tutte le realtà territoriali italiane hanno queste caratteristiche e questa storia. La preoccupazione è allora di non fare dei Poli delle realtà di nicchia, delle realtà che possono svilupparsi solo in territori come questo, in cui anche il coordinamento pedagogico e il coordinamento territoriale era già presenti e strutturati. Territori in cui l'educazione da tempo è tematizzata in ottica zero-sei e sono presenti esperienze anche consolidate e riconosciute.

Proprio perché poco normati, se non in alcune linee strutturali e condizioni, i Poli sono realtà da interpretare e costruire in sintonia con i territori, sui quali avviare riflessioni e approfondimenti ad ampio spettro. Ciò che sta succedendo è che stiamo assistendo alla nascita di Poli ad ogni angolo e a molti fraintendimenti su questa realtà che è una realtà inedita da pensare in coerenza con la continuità evolutiva dei bambini e delle bambine.

Allora arrivo alla seconda domanda:

Perché un documento sui poli a cura di un gruppo di coordinatori pedagogici riuniti nel CPT?

Anche per rispondere a questa domanda occorre riprendere alcuni punti.

I coordinatori pedagogici, come è scritto nelle Linee, sono chiamati ad *"avere conoscenza ed esperienza di quelli che sono i contenuti propri dell'ambito educativo zero-sei e degli assetti organizzativi e gestionali, concorrendo all'arricchimento della professionalità di educatori e insegnanti"* (MI, 2021, pp.36-37). Sono professionisti impegnati in azioni di progettazione e di accompagnamento del personale educativo nella revisione e nella implementazione di buone e nuove pratiche, di percorsi di formazione comuni, lavorando nei e tra i servizi e nel territorio nella prospettiva della continuità verticale e orizzontale, della costruzione di progetti educativi zero-sei che mettano al centro i bambini, nella prospettiva di concorrere a promuovere una cultura dell'infanzia diffusa a livello locale.

I nuclei tematici che il sistema integrato introduce nel dibattito e nel mondo dei servizi zero-sei con i Poli, ma anche sulle singole componenti, sono centrali nella formazione e riflessione dei coordinatori; sono nuclei tematici verso i quali attivare azioni di lettura critica e di approfondimento, di confronto e di riflessione. In questo caso anche di elaborazione e di scrittura per mettere a disposizione il sapere co-costruito, per comunicarlo e proporlo a una riflessione più ampia.

Darsi strumenti e indicazioni per entrare nelle innovazioni e per accompagnarle, e accompagnare in queste esperienze i gruppi educativi, è specifico e atteso da parte di un CPT per il quale, già dalla Circolare 408/2018, si prevede un lavoro di *"orientamento pedagogico e di sostegno*

e sviluppo della rete delle strutture 06 con un focus mirato sui poli per l'infanzia e la promozione di ricerche e di iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica".

Una funzione quella dei coordinatori che ha una forte e importante valenza pedagogica e politico-progettuale, in vista di un continuo impegno verso progettualità coerenti e nuove sperimentazioni.

La qualità del sistema dipende in parte, lo sappiamo ormai bene, dal coordinamento pedagogico che è assunto quale indicatore e custode della qualità; un coordinamento che è al pari garante della identità o specificità pedagogica di un servizio o di servizi e scuole e al pari di una realtà territoriale nel suo posizionarsi dentro ai servizi e fuori dai servizi, tra servizi e scuole e territorio, tra le prassi e le politiche, tra i diversi soggetti ed enti che si muovono nel sistema.

In altre parole, i coordinatori pedagogici riuniti in particolare nel CPT sono chiamati a svolgere un ruolo di mediazione e di ponte tra l'essere capaci di leggere e analizzare i fenomeni e i processi e essere artefici e facilitatori di cambiamenti possibili. Susanna Mantovani direbbe che il loro è un ruolo di moltiplicatori di possibilità e di buone pratiche e scelte.

Il gruppo di coordinamento rappresentato qui da Barbara ha fatto un passo in più e ha scelto intenzionalmente di costruire un documento collettivo da offrire alla riflessione di tutto il CPT e del distretto di riferimento, sperando di aprire anche a un livello più ampio un dibattito e confronto.

Non si è trattato di una impresa semplice perché, come tutti i gruppi di persone e di professionisti, è un gruppo eterogeneo per tipologie di servizi e per gestione, per storie formative e professionali, per scelte pedagogiche e posizionamenti generazionali e valoriali.

Le voci e gli sguardi nel gruppo sono tanti e differenti e tutti hanno trovato la possibilità di esprimersi, di farsi sentire, di ascoltare e di riconoscere. Si è trattato di un gruppo che ha intenzionalmente avviato un confronto a partire dalle proprie specifiche esperienze e riferimenti, per cercare di incontrarsi in un orizzonte di cambiamento di interesse comune.

Si è dato un modello di lavoro che attraverso la riflessività e una postura di ricerca, ha sostenuto dialoghi formativi tra pari. Il conversare con le situazioni, con le pratiche e con i principi ha avuto anche una importante ricaduta formativa: possiamo infatti dire che il percorso sviluppato è stato un percorso indirettamente formativo o di autoformazione tra pari, un percorso che ha consentito a tutti i partecipanti di immergersi in un processo discorsivo e riflessivo, di collaborare e affrontare temi e questioni, condividendo scelte e assunti in vista di una integrazione pedagogica da costruire.

In un certo senso, potremmo dire un gruppo di coordinatori che si è incontrato e confrontato e ha costruito un pensiero e una proposta pedagogica e culturale rispetto al proprio territorio,



una proposta di grande valore educativo rivolta ai bambini e alle bambine tutte; un documento pedagogico, un patto pedagogico territoriale fondato su scelte discusse e condivise, legate all'esistente e proiettate verso possibilità future.

Il valore di questo documento è rintracciabile nel fatto che è il frutto del lavoro di ricerca nei propri contesti e nelle esperienze, un percorso di pensiero e di riflessione, di un gruppo di coordinatori pedagogici che si muovono su un territorio di competenza di un CPT. Un lavoro che è stato sostenuto dalla conoscenza e discussione intorno alle Linee pedagogiche zerosei e agli Orientamenti nazionali zerotre, ma che non ne è una sintesi: è un lavoro di costruzione, di scrittura collettivo e originale che scaturisce dal confronto, dal dialogo e dalla ricerca di indicazioni e di prospettive coerenti aperte al futuro. Non è un documento frutto del lavoro di una commissione di esperti o frutto del lavoro di ricercatori sul campo; è un documento che chi i Poli è chiamato a progettare ha costruito per darsi delle linee di lavoro, per condividere criteri e assunti, per sostenersi e compattarsi in questo impegno rispetto ai servizi esistenti e alle risorse a disposizione.

È un documento pedagogico che parla di un territorio, del suo presente e della sua storia consolidata di servizi e di educazione, un sistema di servizi in cui è rintracciabile e visibile una memoria educativa, organizzativa e gestionale, in cui sono presenti diversi enti gestori e in cui le sperimentazioni, come previsto dalla normativa regionale, sono comprese tra le possibili offerte educative da tempo.

Al contempo, è un documento che intende dialogare ed essere di interesse per altri territori e altri CPT al fine di contribuire a un dibattito più ricco tra e in altri territori, contribuendo se possibile a evitare il rischio, come già detto, che i Poli restino esperienze di nicchia solo di alcuni territori, di fatto non risolvendo le disparità territoriali e la qualità dell'offerta educativa rivolta ai bambini e alle bambine. È un documento che ha preso forma in un territorio di cui è espressione. Un documento come questo, un documento in cammino, in progress, ha il senso di un impegno verso le bambine e i bambini del territorio della città per innalzare la qualità dell'offerta educativa, per superare ogni forma di disparità rispetto, in primis, alle concrete condizioni di vita e di educazione dei bambini e delle bambine.

Infine, vorrei dire che per me è stata una occasione unica di collaborazione. Per chi come me si occupa di formazione e di ricerca rispetto ai servizi educativi per l'infanzia, è stato un importante lavoro di confronto e scambio, di messa a disposizione e di apprendimento, di gioco di prospettive, sono stati dialoghi formativi e trasformativi che mi hanno sollecitato a ripensare e ricercare. È stata una occasione per conoscere colleghi professionalmente impegnati.

Vi ringrazio molto di avermi coinvolta, di avermi fatto partecipare e di aver arricchito il mio pensiero pedagogico, portandomi dentro a processi interrogativi e riflessivi come quelli che avete concretizzato in questi mesi e nella complessità del processo di scrittura di un documento che parla di voi, di questo CPT, della vostra cultura educativa e delle sue prospettive e intenzionalità future. Grazie.

Il documento: variabili e configurazioni

Barbara Molinazzi

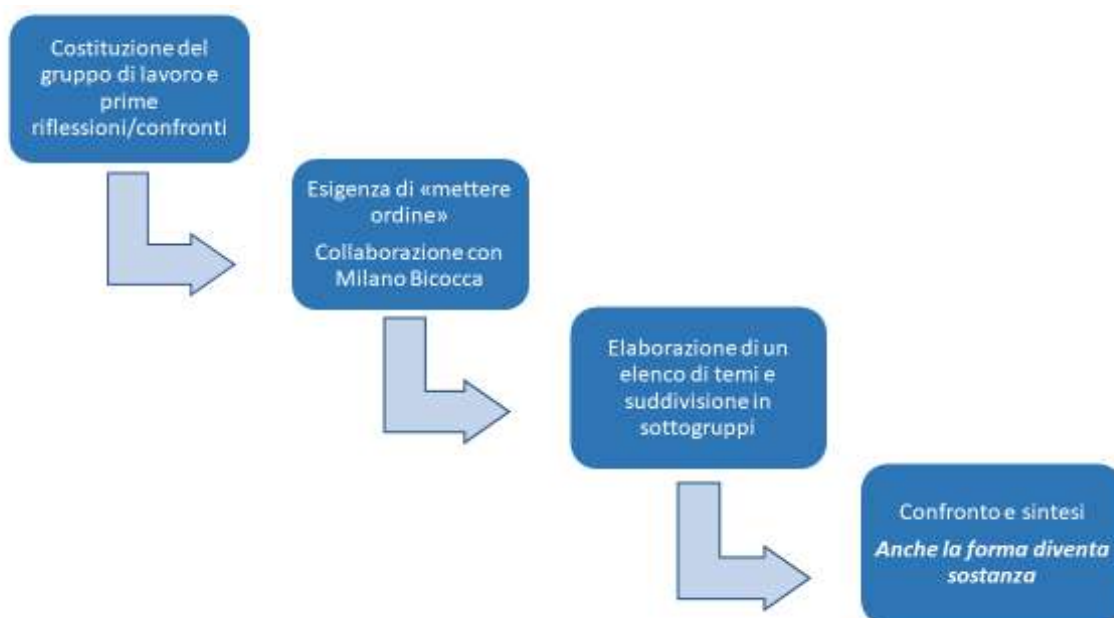
responsabile Servizio infanzia, Comune di Imola

Il mio compito è quello di presentare i contenuti del documento al quale il sottogruppo Poli 06 del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna ha prodotto, Comincio col dire che il gruppo ha svolto un lavoro comune di particolare rilievo e interesse, che cercherò di sintetizzare senza banalizzarne la complessità.

Non ho partecipato fin dai primissimi incontri, ma mi sono inserita in una fase già avviata del lavoro. Il mio ingresso è coinciso con il momento in cui, all'interno del gruppo, stavano emergendo le prime riflessioni e i primi confronti: quella fase iniziale in cui ci si presenta reciprocamente, si comincia a comprendere chi siano i partecipanti, quali siano i rispettivi ruoli, le pratiche e gli oggetti di lavoro. Si tratta di un passaggio al quale è importante dedicare tempo, anche perché i contenuti che andavano emergendo si rivelavano da subito estremamente ricchi. Proprio per questa ragione, è emersa molto presto l'esigenza di mettere ordine nelle idee e nei materiali che il gruppo stava producendo.

In questo snodo si è inserita in modo particolarmente fecondo la collaborazione con Francesca Zaninelli, il cui contributo è giunto precisamente nel momento in cui si avvertiva la necessità di essere accompagnati in un lavoro di organizzazione e strutturazione dei contenuti. Si è così aperta una fase specifica, dedicata a collocare pensieri, materiali e riflessioni – inizialmente dispersi – entro una struttura di senso condivisa. È stato, potremmo dire, il periodo delle "liste" e degli "indici": ne sono stati elaborati molti, e su di essi si è lavorato a lungo. Non si è trattato di un passaggio banale, poiché anche la semplice operazione di ordinare i contenuti implicava continue revisioni: la disposizione di una parte prima o dopo un'altra produceva infatti una diversa sequenza argomentativa e, di conseguenza, un diverso significato complessivo.

Questa fase di costruzione degli indici ha poi condotto alla costituzione di cinque gruppi di lavoro, ciascuno dei quali dotato di un coordinatore con funzioni anche organizzative e di raccordo. Ogni sottogruppo ha assunto la responsabilità di approfondire un tema specifico, dando luogo a una fase di focalizzazione e approfondimento durata alcuni mesi. Successivamente, il lavoro è confluito in un momento di ricomposizione collettiva, orientato alla condivisione e al confronto reciproco.





La quantità di materiali prodotti era molto ampia, estremamente ricca ed eterogenea, anche perché ciascun partecipante portava con sé un proprio stile di elaborazione e di scrittura. La ricomposizione, come è facile immaginare, non è stata semplice. La scrittura collettiva costituisce infatti un'operazione complessa, che richiede innanzitutto un lavoro di chiarificazione reciproca. È stato necessario analizzare in profondità i materiali prodotti per verificare se, utilizzando determinate parole, si intendessero effettivamente gli stessi significati. Su questo punto tornerò più avanti, poiché vi si collega direttamente il tema del glossario. In ogni caso, questo processo ha infine condotto alla composizione di un documento condiviso.

Lo illustrerò qui solo molto brevemente, poiché è impossibile entrare nel merito di tutti i contenuti. Mi limiterò pertanto a restituirne la struttura generale e alcuni nodi concettuali che ritengo particolarmente significativi.

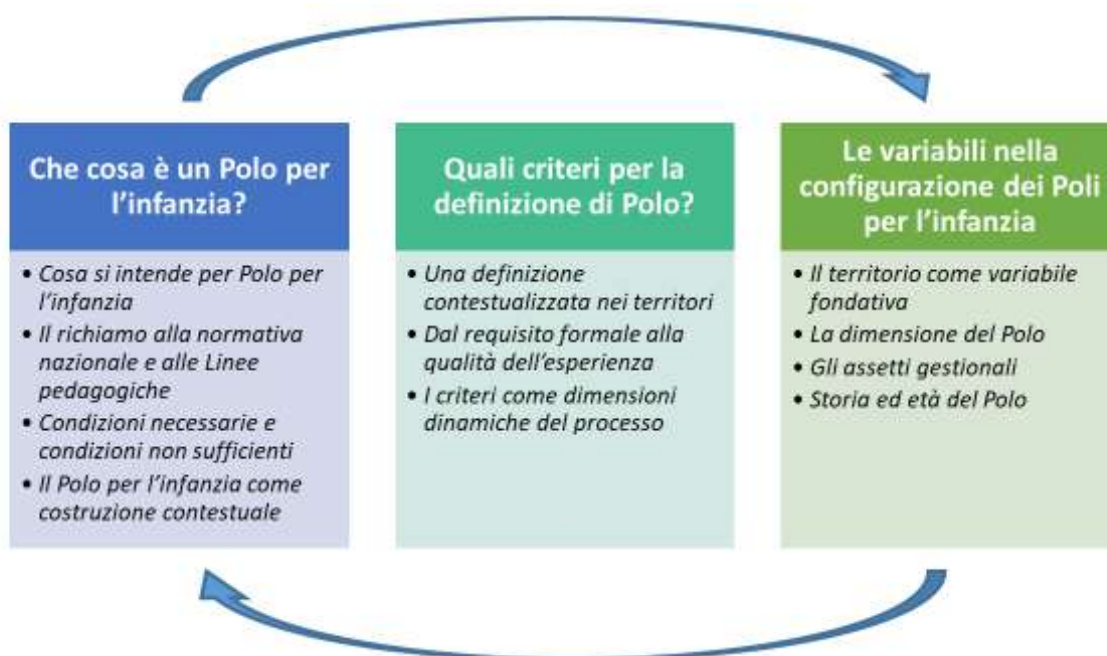
Anche il nostro lavoro è partito dalla definizione e da quanto già ci consegnano i documenti normativi e pedagogici di riferimento, in particolare il decreto legislativo 65/2017 e le Linee pedagogiche. Un primo elemento condiviso dal gruppo è stata l'idea che esistano condizioni necessarie, ma non sufficienti. Da questo assunto è derivato un ragionamento più ampio sul fatto che la vicinanza fisica e, più in generale, tutto ciò che è già definito sul piano normativo non esaurisca il significato di un polo. Tali elementi, infatti, non erano sufficienti a restituire la ricchezza delle riflessioni emerse nel confronto tra le esperienze.

A partire da qui, il gruppo ha iniziato a interrogarsi su quelli che sono stati definiti i criteri in grado di caratterizzare un polo e che risultano effettivamente osservabili nella realtà. Una parte rilevante del lavoro è stata dedicata anche a distinguere tra "criterio" e "variabile", elaborando una definizione operativa che consentisse di chiarire la differenza tra questi due elementi. Con il termine criteri si è inteso individuare quegli aspetti che, a partire dall'esperienza concreta – cioè da ciò che era stato osservato nelle esperienze disponibili – caratterizzavano trasversalmente tali esperienze, conferendo loro senso e significato.

Il passaggio centrale può essere sintetizzato così: dal requisito formale alla qualità dell'esperienza. Questo è stato il vero oggetto di approfondimento. Il requisito formale, naturalmente, deve essere presente, deve essere chiaro e condiviso; tuttavia, la qualità dell'esperienza richiede ulteriori elementi. I criteri, in questa prospettiva, non sono stati intesi come elementi rigidi o prescrittivi, ma come dimensioni dinamiche, capaci di orientare la lettura delle pratiche senza irrigidirle in un modello chiuso.

Attraverso l'analisi delle esperienze disponibili, il gruppo ha così individuato alcune qualità ricorrenti, che qui richiamo solo sinteticamente e che sono sviluppate più distesamente nel documento. Tra queste: il senso di appartenenza che caratterizza chi opera all'interno di un polo, certamente un elemento qualificante; il livello di evoluzione raggiunto dalla sperimentazione, rispetto al quale è emerso un panorama estremamente vario, che va dai primi tentativi fino a

percorsi già strutturati come veri e propri laboratori permanenti, dotati di una propria maturità, di una progettualità unitaria e di una riconoscibile coerenza interna; la consuetudine al dialogo e alla progettazione condivisa; la presenza di un coordinamento pedagogico che, se non necessariamente unico, sia almeno in grado di dialogare; infine, una quotidianità condivisa.



Proprio quest'ultimo aspetto apre il tema delle mescolanze e degli incontri tra i bambini, già richiamato anche da altri interventi. In questo ambito si è rilevata una grande varietà di configurazioni possibili: si va dagli incontri occasionali fino alla convivenza quotidiana; da forme minime, strutturate, guidate e progettate dagli adulti, fino a configurazioni più fluide, nelle quali sono i bambini stessi a potersi muovere all'interno del contesto e a scegliere dove collocarsi in relazione ai propri bisogni. Analogamente, risultano molto variabili anche i livelli di integrazione delle risorse e del personale.

Da qui si apre il passaggio verso quelle che il gruppo ha definito le variabili delle configurazioni dei poli, vale a dire quegli elementi che ne determinano, in modo fortemente orientativo, la forma organizzativa. Un esempio particolarmente significativo è rappresentato dal territorio, che esercita un impatto rilevante. Si passa infatti dai piccoli poli nati in contesti nei quali esistono un unico nido e un'unica scuola – situazioni che, sotto diversi aspetti, presentano facilitazioni, soprattutto quando il gestore è unico – fino a realtà molto più complesse, come quelle urbane, nelle quali entrano in gioco dinamiche articolate tra gestori differenti e assetti territoriali regolati da criteri specifici, quali gli stradari o le delimitazioni di quartiere, che possono incidere in modo diverso sui diversi segmenti del sistema. Si tratta di intrecci che hanno un peso tutt'altro che secondario.

È importante sottolineare che la relazione tra criteri e variabili è una relazione dialogica: si influenzano reciprocamente, ma non coincidono. La differenza sostanziale è che i criteri definiscono la qualità dell'esperienza, mentre le variabili ne definiscono prevalentemente la forma organizzativa.

Un esempio concreto aiuta a chiarire questo punto. Nell'analisi delle esperienze, il gruppo ha rilevato che le condizioni presenti nelle piccole località si sono rivelate particolarmente favorevoli. Non è casuale che proprio in tali contesti siano nate le prime esperienze di polo: territori più contenuti, con un unico riferimento di nido e di scuola, hanno favorito l'avvio delle prime sperimentazioni. Le realtà più complesse si sono sviluppate successivamente, riconoscendo il valore di queste esperienze, ma incontrando maggiori difficoltà sul piano organizzativo.

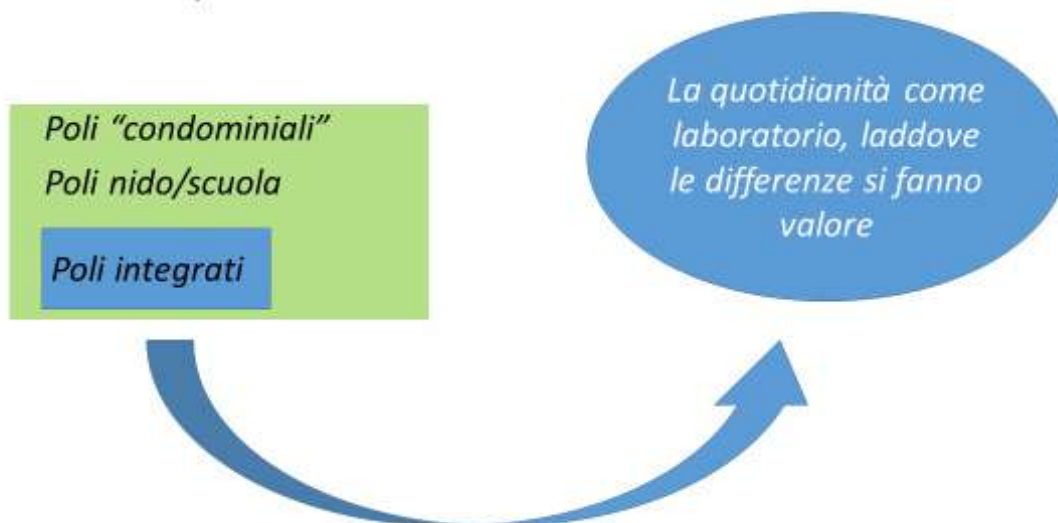
Un altro capitolo del documento è dedicato alle configurazioni, che restituiscono un panorama articolato. Da un lato si colloca il cosiddetto "polo condominiale", espressione con la quale

sono state indicate quelle esperienze in cui i servizi condividono lo stesso edificio. Tale configurazione può rappresentare una fase di avvio, ma può anche restare ferma a questo livello: il semplice fatto di trovarsi sotto lo stesso tetto non garantisce di per sé un'evoluzione. Perché vi sia uno sviluppo ulteriore sono necessari altri fattori, altre spinte, altre intenzionalità. Nondimeno, si è osservato che in molti casi proprio questa rappresenta la condizione iniziale da cui muovono processi successivi di maggiore integrazione.

Vi sono poi i poli nido-scuola, così definiti per indicare quei contesti nei quali i servizi sono contigui e iniziano a progettare insieme, pur in assenza della possibilità fisica di una convivenza piena. In questi casi permane una maggiore centralità della scelta adulta, poiché è l'adulto a dover condurre, organizzare e assumere le decisioni che regolano gli incontri e le esperienze dei bambini.

Infine, vi sono i poli integrati. Essi non sono sempre realizzabili, poiché richiedono una pluralità di condizioni; tuttavia, sono stati assunti dal gruppo come contesti privilegiati. Non perché siano qualitativamente "migliori" in senso assoluto rispetto ad altri servizi, ma perché offrono ai bambini un'esperienza quotidiana e di lunga durata. Un'esperienza di questo tipo merita particolare attenzione: non si può infatti trascurare il peso che ha, nei processi di crescita, il fatto di convivere quotidianamente e di abitare un ambiente nel quale alcune dinamiche relazionali ed educative si dispiegano in modo continuativo.

Configurazioni di esperienze di Polo per l'infanzia

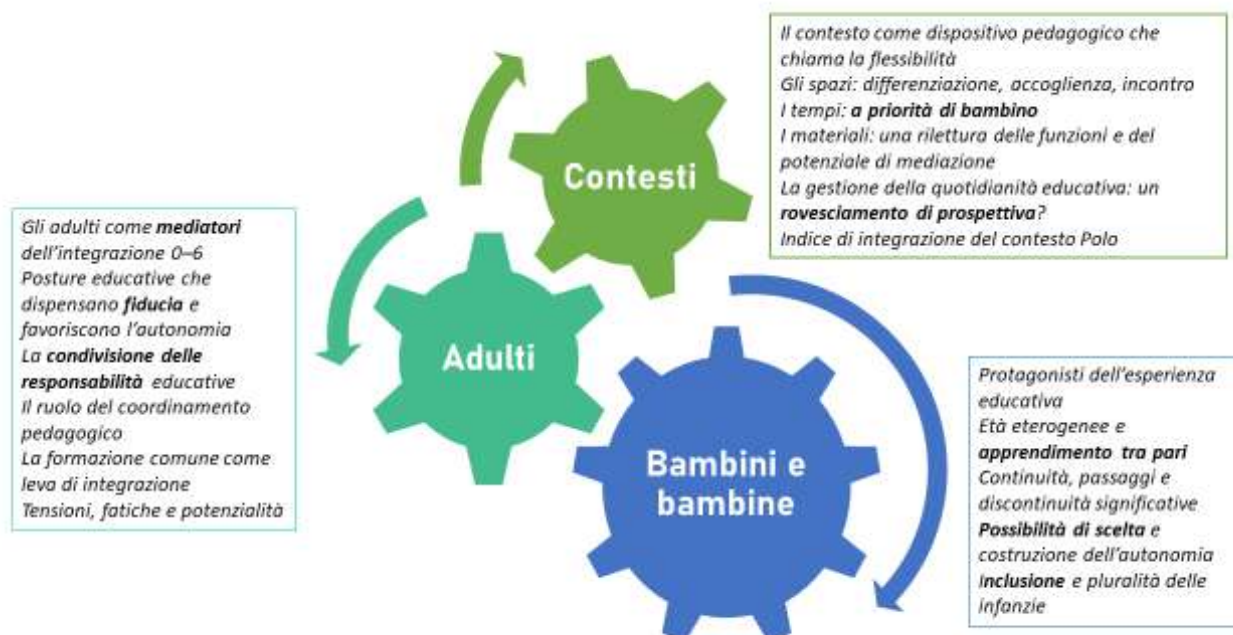


Da questo punto di vista, il polo integrato è stato considerato anche un osservatorio privilegiato per la ricerca, poiché consente di indagare aspetti che in altri contesti non risultano visibili, semplicemente perché mancano le condizioni che li rendono possibili. Esso si configura, in questo senso, come un luogo nel quale è possibile osservare con maggiore precisione fenomeni che emergono specificamente dalla convivenza quotidiana tra bambini. In questo quadro, il fattore tempo assume un rilievo decisivo.

Nell'ultima parte del documento, proprio a partire dall'analisi di queste esperienze, il gruppo ha scelto di concentrarsi su questo aspetto, riconoscendovi un significato particolarmente pregnante. L'immagine utilizzata nel testo restituisce bene l'idea di un ingranaggio: gli elementi in gioco non sono separabili e, anzi, spesso è difficile distinguerli nettamente, tanto stretto è il loro intreccio.

Tra le parole chiave che emergono con maggiore evidenza vi è certamente quella di flessibilità. Se si considerano i contesti – ma si potrebbe partire da qualunque altro elemento e giungere comunque agli stessi nodi – risulta evidente che la flessibilità dei contesti implica spazi differen-

ziati: spazi, cioè, che offrano a ogni bambino una pluralità di opportunità e che, al tempo stesso, siano pensati in modo differenziato per l'intero gruppo. Ciò comporta il superamento del modello di sezioni tutte uguali, a favore di un contesto nel quale i bambini possano muoversi e incontrare opportunità qualitativamente diverse all'interno dell'intero polo. Il medesimo discorso vale per i tempi.



Un altro elemento fondamentale è rappresentato dalla differenza di età, che costituisce una delle molte differenze presenti e che si configura come un valore aggiunto sia nella progettazione degli spazi sia nell'organizzazione dei tempi. In questo quadro, nella gestione della quotidianità sembra prodursi anche un significativo rovesciamento di prospettiva: il tempo dell'apprendimento, in un contesto come quello del polo integrato, tende a fuoriuscire dalle scansioni rigide entro cui spesso viene collocato e a diffondersi nell'intera giornata, attraversando tutti gli eventi della vita quotidiana del servizio. Si tratta di un'idea che appare, per molti versi, profondamente innovativa.

Parallelamente, non si può non riconoscere il rilievo dell'apprendimento tra pari per bambini e bambine. In un contesto di questo tipo, tale apprendimento risulta tanto più significativo quanto più gli adulti sono disponibili a sospendere, almeno in parte, il proprio bisogno di controllo, lasciando ai bambini margini reali di movimento e di decisione. Questo richiede un investimento di fiducia. Gli adulti mantengono comunque un ruolo essenziale di mediazione, proprio perché si tratta di un contesto complesso, nel quale le mediazioni sono molteplici e continue. Essi devono saper sostenere i processi, condividere le responsabilità e riconoscere che, in un certo senso, i bambini appartengono all'intera comunità educativa. Tale responsabilità coinvolge, in questa prospettiva, anche il personale impegnato in funzioni diverse da quelle strettamente educative – pulizie, refezione e così via –: nessuno può considerarsi estraneo alla responsabilità nei confronti di tutti i bambini.

Per quanto riguarda le questioni aperte, già ampiamente richiamate da Anna Giordano, mi limito a segnalare due punti. Il primo riguarda la necessità di evitare in ogni modo il rischio di una standardizzazione del modello di polo. È importante mantenere fermo il principio secondo cui ciò che è possibile è sempre più ampio di ciò che è già dato nel reale. Questa prospettiva appare particolarmente rilevante perché alcune esperienze sono già presenti, ma conservano ancora ampi margini di sviluppo e di proiezione futura.

Il secondo punto concerne il ruolo e la sostenibilità del coordinamento pedagogico, che rappresenta un processo ancora in evoluzione e non ancora approdato a soluzioni pienamente in-

tegrate e coerenti. A ciò si collega anche il tema delle famiglie e del territorio, che nel lavoro del gruppo è emerso come elemento cruciale. Il sistema integrato – e non soltanto i poli, ma l'insieme del sistema – contiene infatti un potenziale trasformativo capace di incidere non solo sulle geografie dei servizi educativi, ma anche sulle rappresentazioni che le famiglie costruiscono dei servizi stessi.

Infine, il glossario, già anticipato, è nato da una necessità concreta. Si tratta di un piccolo glossario, ancora in crescita, ma tutt'altro che marginale. La sua importanza deriva precisamente dal bisogno avvertito dal gruppo di chiarire i significati attribuiti alle parole utilizzate. Se, infatti, ogni sapere ha inevitabilmente forma interpretativa, allora diventa ogni volta necessario – anzi, fondamentale – esplicitare e condividere il senso dei termini con cui si costruisce il discorso comune.

Esperienze in gioco: il Polo integrato Piccolo Gruppo che Cresce nel contesto del Polo Rodari

Benedetta Rossini
coordinatrice pedagogica Unità territoriale
Quartiere San Donato – San Vitale, Comune di Bologna

L'esperienza del Polo Integrato 1-6 anni, denominata Piccolo Gruppo che Cresce, si inserisce nella cornice più ampia del Polo Rodari di Via F. Benini 1, che comprende in uno stesso grande stabile su più piani cinque servizi, per un totale di ca 200 utenti:

- Nido d'infanzia Alpi: 3 sezioni 0-3 anni (57 bambini);
- Scuola d'infanzia Baroncini: 3 sezioni eterogenee 3-6 anni (75 bambini);
- Polo Integrato 1-6 Piccolo Gruppo che Cresce: 42 bambini;
- Servizi integrativi: CBF Il Focolare (0-6 anni) e lo Spazio Lettura C'era una volta (0-11 anni).



Piccolo gruppo che cresce – Alpi nido | Comune di Bologna

Il piccolo gruppo che cresce lo possiamo definire un polo integrato secondo quanto stabilito nel documento del CPT della città Metropolitana di Bologna:

I Poli integrati si collocano verso l'estremità del continuum e sono caratterizzati da un elevato grado di integrazione pedagogica, organizzativa e progettuale. In questi contesti, la progettualità educativa 0-6 è fortemente condivisa e si traduce in scelte coerenti riguardanti spazi, tempi, materiali, formazione degli adulti e modalità di coinvolgimento dei bambini.

Nei Poli integrati:

- La quotidianità educativa è pensata in una logica unitaria;
- Le forme di mescolanza tra bambini di età diverse sono progettate intenzionalmente;
- Le risorse professionali vengono messe in comune;
- Il coordinamento pedagogico svolge una funzione di regia sistemica."

Un polo non esiste semplicemente perché viene definito "polo", né perché ospita al suo interno bambini e bambine da 0 a 6 anni. Esso va voluto e intrecciato con le trame relazionali delle professionalità che lo abitano quotidianamente. Essere Polo è un processo in continuo divenire che richiede intenzionalità pedagogica e consapevolezza da parte degli adulti che lo abitano, lo pensano e progettano.

Il Piccolo Gruppo che cresce ha colto come centrali le indicazioni di continuità espresse nelle Linee Pedagogiche Ministeriali 0 - 6 e negli Orientamenti educativi, recepiti dalla normativa nazionale L. 107/2015 e D.Lgs. 65/2017, e le ha tradotte in un quotidiano fatto di esperienze agite e

vissute dai bambini, dalle bambine e dagli adulti che accompagnano i loro percorsi di crescita nei servizi.

Un gruppo di bambini da 1 a 6 anni che gioca, condivide routine ed esperienze, crescendo insieme tutti i giorni.

Educatrici e insegnanti, sostenute dalle operatrici scolastiche, uniscono le proprie competenze professionali per offrire a ogni bambino un'esperienza ricca fatta di cura, relazioni, apprendimenti.

Tradizionalmente siamo infatti abituati a immaginare e collocare i bambini 0 - 3 nei nidi di infanzia e i bambini 3 - 6 nelle scuole di infanzia. In questi due servizi siamo soliti conoscere esperienze di gruppi definiti 'omogenei o eterogenei' per età.

Questo progetto unisce invece in un unico servizio 42 bambini e bambine da uno a sei anni. Situate al piano terra e fisicamente distanti dagli altri servizi, una sezione di nido e una di infanzia, soffrivano inizialmente un forte senso di isolamento dal gruppo di riferimento. Il cambiamento è avvenuto quando hanno smesso di guardare ai gruppi dei piani superiori come unico riferimento, decidendo invece di "aprirsi reciprocamente le porte": è nata così una progettualità condivisa tra colleghe e bambini che vivono lo stesso spazio, trasformando la vicinanza fisica in una risorsa educativa.

Il progetto "Piccolo Gruppo che Cresce" rappresenta una possibile articolazione in pratiche educative quotidiane in direzione di polo integrato. Questa realtà è caratterizzata da un elevato grado di coesione pedagogica e organizzativa.

L'avvio dell'esperienza, consolidatosi tra il 2022 e il 2026, si è basato sulla trasformazione di alcuni limiti strutturali (come l'isolamento fisico di alcune sezioni al piano terra) in opportunità di incontro e apertura progettuale da 1 a 6 anni.

Come partenza il Focus Organizzativo è stato centrale, per permettere di adottare un modello unitario che supera la tradizionale frammentazione tra nido e scuola d'infanzia, nonostante l'unico gestore, da vari punti di vista:

- **Personale educativo e scolastico:** organizzato in un unico team composto da 3 educatrici, 2 insegnanti e 3 collaboratrici, supportato da personale di sostegno afferente alla cooperativa di appalto;
- **Modello organizzativo dei turni:** valorizza le compresenze del personale per progettare il lavoro in sottogruppi di bambini e bambine;
- **Mansionario e Calendario scolastico:** Definizione di un unico mansionario per tutte le figure professionali e un solo calendario di apertura unitario per gli utenti fino al 21 luglio;
- **Orario giornaliero di servizio:** 7:30-17:30;
- **Routine:** unico gestore dei pasti e spazi comuni per il pranzo, il riposo e la cura;
- **Sottogruppi di esplorazione e gioco:** suddivisione giornaliera dei bambini in 3 sottogruppi misti per età (1-6 anni);
- **Contesto educativo attivo:** progettato, organizzato e adattato continuamente per rispondere ai bisogni di cura, educazione, gioco e apprendimenti, agli interessi, alle competenze dei



gruppi. Secondo i principi della partecipazione attiva dell'infanzia, delle autonomie, della libertà di scelta, dell'apprendimento cooperativo e di adulti che accompagnano e sostengono la crescita da 1 a 6 anni;

- **Comitato di gestione dei genitori unitario**

L'intenzionalità e la consapevolezza pedagogica si traducono in questi primi passi:

- **Gruppo di lavoro congiunto e in rete progettuale con i servizi del polo allargato**
- **Coordinamento pedagogico sistemico tra servizi**
- **Formazione congiunta 0 – 6:** Luoghi di incontro, riflessione e crescita professionale
- **Relazione professionale autentica:** Un approccio che riconosce il bambino come “persona”, soggetto di diritti oggi, che ha urgenza di essere vissuto, accolto e ascoltato nel presente;
- **Documentazione:** Necessaria per dare significato agli “scorci” di vita quotidiana, condividere e significare rappresentazioni di infanzie e per coinvolgere le famiglie nel processo di crescita e apprendimenti, oltre che per raccontare la proposta dell'offerta educativa; L'esperienza del Piccolo Gruppo che Cresce racconta che l'integrazione 0-6 non è solo un adempimento normativo, ma una scelta con ampio orizzonte culturale volto a migliorare il benessere (considerando come Benessere la definizione contenuta nell'ICF) di bambini e adulti. Superare le soglie, non solo fisiche, tra i servizi educativi e scolastici offre un cammino di condivisione dove ogni persona ‘oggi piccola’ può sentirsi accolta nella propria unicità, facendone esperienza in una dimensione comunitaria.



Il coordinatore pedagogico nella configurazione mista dei Poli

Elisa Mortara

Comune di Sala Bolognese, Distretto Pianura Ovest Bologna

Buongiorno a tutti,

prima di parlarvi dell'esperienza di Sala faccio una premessa a partire dall'esperienza del coordinamento pedagogico maturato nel distretto della Pianura OVEST, che ha creato le premesse affinché nidi e scuole fossero in dialogo da diversi anni.

I servizi 0-3 di nido sono prevalentemente comunali gestiti tramite appalto a cooperative o da Fism e i servizi 3-6 prevalentemente di gestione statale o FISM.

Faccio un breve excursus dei passaggi che hanno in qualche modo segnato un cambio di rotta nel dialogo tra nidi e scuole dell'infanzia su questo territorio, facendo superare le pratiche consuete legate ai "progetti passaggio": momenti preziosi, certo, ma che spesso non riuscivano a lavorare in maniera più incisiva sul sistema integrato 06.

Facendo ieri un ricapitolo temporale, ho verificato che dal 2015, alcune pedagogiste comunali hanno iniziato ad avere incarichi nelle scuole statali per progetti di consulenza pedagogica. Questa prima forma di collaborazione ha aperto un varco per una maggior condivisione di contenuti.

I pedagogisti dei 6 Comuni di: Anzola, Calderara, Crevalcore, Sala Bolognese, Sant'Agata e San Giovanni in Persiceto hanno iniziato a interrogarsi sull'approccio della pedagogia attiva, mettendo al centro temi legati all'organizzazione degli spazi, l'uso dei materiali, l'educazione all'aperto.

Ci sono state tante situazioni formative che hanno visto insegnanti della scuola statale o FISM



confrontarsi con educatrici nido e pedagogiste.

Questi due fattori hanno contribuito a creare un bisogno nelle scuole statali di aumentare le ore di consulenza pedagogica: è nato così il progetto del *Pedagogista a scuola*. Per questo, grazie ai fondi Regionali erogati tramite il Distretto (ufficio di piano) dall'anno scolastico 2023-24 anche le scuole statali hanno avuto una presenza costante del coordinatore pedagogico al loro interno. Questa figura ha agito sicuramente come ponte, facilitando il confronto quotidiano e rinforzando la collaborazione e lo scambio sui temi della formazione.

Il pedagogista non entra in aula per giudicare, ma per osservare con occhi nuovi. Aiuta il personale a fermarsi e riflettere ed è un alleato delle insegnanti e delle educatrici perché non siano lasciate sole davanti alla complessità educativa di oggi, anche rispetto alle famiglie.

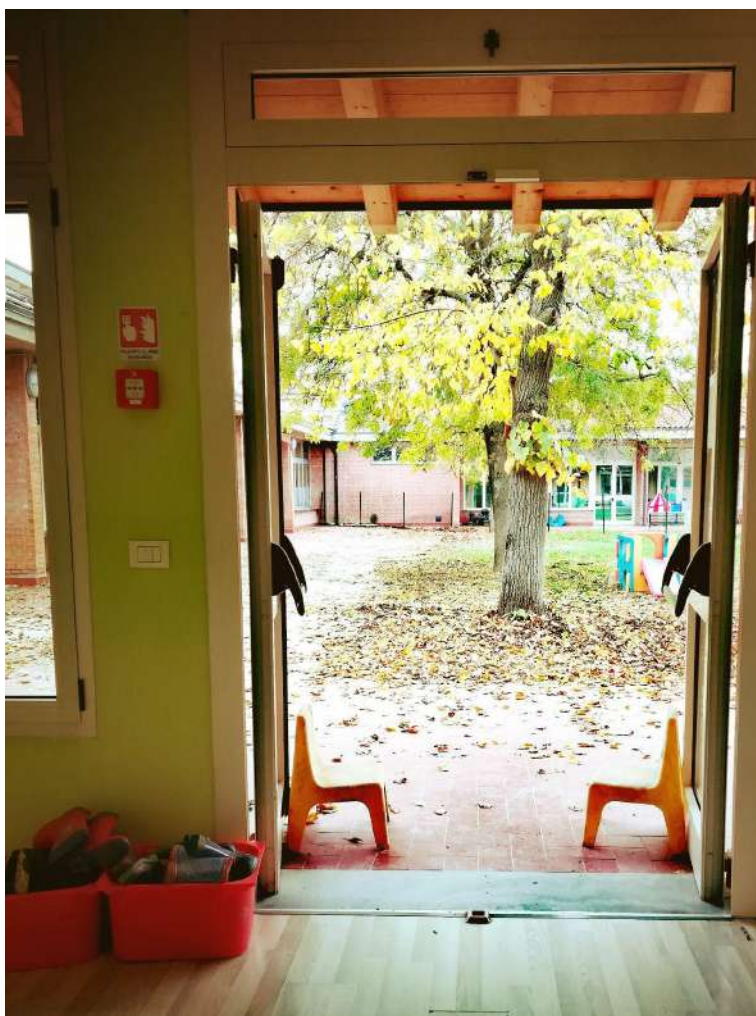
In questo panorama, le esperienze di Polo che sono nate avevano queste premesse e abbiamo potuto osservare come siano nate esperienze più strutturate (come quelle di alcune scuole Fism che partecipando al medesimo processo formativo sono state facilitate dall'avere un unico gestore, creando esperienze più sostanziali sul piano sia formale/organizzativo, sia su quello più propriamente pedagogico), o altre esperienze come quella di Sala Bolognese in cui lavoro, in cui si è arrivati alla creazione di un Polo (sezione di nido aggregata ad una scuola dell'infanzia statale) a gestione mista (due enti pubblici differenti).

Questa esperienza è nata dalla nota esigenza di far fronte a cambiamenti nella domanda-offerta dei servizi (calo delle iscrizioni delle scuole dell'infanzia e aumento/consolidamento della domanda dei posti nido) in cui, come in altre realtà, si incontrano sotto lo stesso tetto (o ancor meglio, sotto lo stesso progetto) Stato, il Comune, le cooperative sociali che erogano un unico servizio per le famiglie e i bambini. Un unico progetto con tanti interlocutori diversi.

Il rischio di un Polo misto è che ogni operatore si senta 'figlio' del proprio ente (statale o cooperativo) e qui il ruolo del pedagogista è cruciale affinché tutti si sentano parte di un unico progetto educativo. Il pedagogista è stato un traduttore di linguaggi. L'esperienza di Sala Bolognese è in questo senso, è stato un laboratorio per il territorio in quanto abbiamo visto come nido e scuola dell'infanzia, pur con gestioni diverse, possano non più percepirsi come 'corpi estranei' l'uno dell'altro, ma iniziare a vedersi come risorse. Il pedagogista aiuta il passaggio progressivo dal semplice *co-housing*, o "esperienza di condominio" verso una elaborazione di esperienze progettuali più unitarie.

Ogni gestione ha le sue procedure, i suoi tempi e il pedagogista funge da traduttore istituzionale: siede ai tavoli con il Comune, dialoga con la dirigenza scolastica statale e lavora a fianco a fianco con le cooperative, si interfaccia con le famiglie, osserva i bambini nelle sezioni. Una funzione di raccordo agita attraverso la presenza, l'esserci fisicamente e mentalmente.

Voglio sottolineare che non basta dire POLO per fare un POLO. Si tratta di processi lunghi in





quanto deve abbassarsi il “livello di guardia” e l’altro (sia esso appartenente alla scuola o al nido) deve entrare nei pensieri altrui come risorsa e non come minaccia. Al terzo anno di convivenza si può iniziare a ragionare in termini costruttivi (e non difensivi) attraverso piccoli progetti che permettano una maggior condivisione di tempi e di spazi e visione educativa: i bambini del nido cominciano a utilizzare in tempi e giorni prestabiliti i luoghi della scuola dell’infanzia, possono fare visite ai loro amici “più grandi”, ecc. Sono piccoli passaggi che in realtà costruiscono un dialogo ed aiutano in questo processo.

Processi lenti quindi, ma non impossibili: i fattori che aiutano in questo abbiamo visto essere la formazione comune e la condivisione di una figura pedagogica o delle figure pedagogiche che muovendosi con delicatezza all’interno dei servizi, facciano da ponte nel facilitare un dialogo tra le parti.

Certo, le criticità rimangono. Possono cambiare le insegnanti dello Stato come le educatrici, i dirigenti scolastici e le differenze amministrative sono ostacoli reali che rischiano di frammentare il lavoro ogni anno.

Perché ogni anno non si ricominci da capo dobbiamo puntare sulla costruzione di una memoria storica dei nostri servizi e i pedagogisti possono essere custodi di questa memoria. Solo

così, anno dopo anno, potremo tessere una trama educativa solida, dove nido e scuola non siano più due compartimenti stagni, ma si trasformino in un unico, coerente percorso di vita per i nostri bambini e le nostre bambine. Fare in modo che una esperienza nata per esigenze anche organizzative possa diventare identitaria e una risorsa per il territorio. Anche le stesse famiglie ci dicono che vorrebbero rimanere all’interno della medesima scuola dell’infanzia. Dei piccoli cambiamenti ci sono ogni anno. Ad esempio, quest’anno l’Istituto Comprensivo ha modificato il proprio regolamento di accesso alle scuole dell’infanzia, dando valore all’esperienza di nido che i bambini hanno potuto fare. Quindi, diciamo così, ogni anno si aggiunge “un pezzo” e l’esperienza qualitativa ricade sui territori in cui vivono famiglie, associazioni che imparano a lavorare insieme, a fare progetti che hanno una ricaduta qualitativa sul tessuto sociale.

Questa è la mia esperienza che, come dicevo all’inizio, poggia anche su un coordinamento pedagogico distrettuale che ha lavorato per anni affinché gli insegnanti delle scuole statali e le educatrici di nido insieme ai pedagogisti cominciassero a parlare. C’è una storia e, credo, che questa storia, come si diceva nata anche per esigenze organizzative e strutturali, sia destinata ad andare avanti e debba sempre di più aggiungere dei tasselli di qualità.

Grazie

Progettazione di intrecci: il ruolo del Coordinamento Pedagogico a sostegno dello 0-6

Margherita De Maio

coordinatrice pedagogica, Servizio politiche per famiglie, infanzie e
adolescenza, Unione Comuni Distretto Ceramico

Federica Player

coordinatrice pedagogica Direzione Didattica 1, Formigine

Buongiorno a tutte e tutti, ringraziamo per l'invito il Coordinamento Pedagogico di Bologna, ci fa molto piacere essere qui oggi a presentare il lavoro fatto dal nostro territorio. La presentazione sarà divisa in due parti: nella prima parte vi racconterò l'esperienza del nostro territorio nella costruzione di alcune azioni di sistema, tra cui il progetto **Progettazioni di intrecci**, che ha l'obiettivo di sostenere il lavoro in ambito 0-6, la mia collega Federica vi porterà invece la declinazione concreta che queste azioni hanno assunto all'interno del polo Barbolini-Ginzburg-Peter Pan, all'interno del quale entrambe coordiniamo dei servizi.

Prima di addentrarci nel cuore della presentazione, riteniamo necessario fornire alcuni dati necessari ad inquadrare il territorio della nostra Unione. L'Unione dei Comuni del Distretto Ceramico è composta da otto comuni (Maranello, Sassuolo, Fiorano Modenese, Formigine, Prignano sulla Secchia, Montefiorino, Palagiano e Frassinoro). Sono presenti 12 poli per l'infanzia, con caratteristiche molto diverse: tre poli afferiscono alla rete FISM, otto hanno gestioni miste (nido e scuola sotto la stessa gestione, oppure nidi con gestione diverse e scuole dell'infanzia statali), solo uno è completamente privato. Sul nostro territorio sono presenti, altresì, 10 istituti comprensivi e due Direzioni Didattiche a cui si affiancano nove scuole dell'infanzia private paritarie e 40 servizi 0-3.

In un quadro con queste caratteristiche, il sistema dei servizi 0-6 è abbastanza complesso. Negli anni, il nostro coordinamento pedagogico ha provato a costruire strumenti per tenere la rete di questo sistema, in modo da consentire il dialogo tra i diversi attori, al fine di costruire, nel tempo, una cultura dell'infanzia, che potesse avere alla base un'idea condivisa di bambino/a, di famiglie, affinché gli interventi messi in campo potessero essere caratterizzati, pur nella discontinuità e nelle differenze che caratterizzano i diversi servizi, da una coerenza di base.

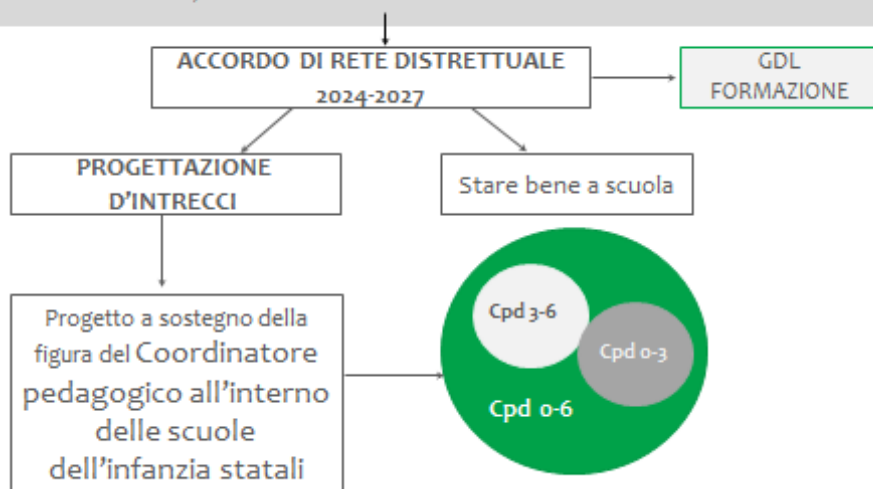
Il nostro servizio ha, pertanto, costruito alcuni dispositivi, che potessero accompagnare alle finalità sopra elencate, il primo è il **Tavolo Scuola Distrettuale**, che raccoglie:

- tutti i Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi e delle Direzioni Didattiche presenti sul nostro territorio;
- i Responsabili dei degli Uffici Istruzione (in quanto la nostra organizzazione prevede che il Coordinamento pedagogico dei servizi sia in Unione, mentre la gestione rimane sui singoli territori);
- gli Amministratori (di solito sono presenti gli Assessori con delega all'Istruzione e al Sociale;
- l'Ausl;
- il servizio Politiche per Famiglie, Infanzie e Adolescenze, di cui sono parte.

Questo tavolo si riunisce tre volte all'anno, indicativamente nei mesi di Settembre, Gennaio e Giugno e si pone come obiettivo primario facilitare il dialogo interistituzionale e lo scambio di buone prassi tra le varie parti. All'interno di questo tavolo è stato siglato l'Accordo di rete che rappresenta la cornice normativa e teorica di Progettazione intrecci e Stare bene a scuola (progetto di promozione del benessere psicofisico e relazionale all'interno delle scuole, attraverso ad esempio l'attivazione dello sportello d'ascolto).

Azioni di sistema a sostegno dello 0-6

TAVOLO SCUOLA DISTRETTUALE: raccoglie tutti i Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi e delle Direzioni Didattiche del Distretto Ceramico, i Responsabili degli Uffici Istruzione, gli Amministratori, il Servizio Politiche per Famiglie, Infanzie e Adolescenze, e l'Ausl.



Grazie a Progettazione d'intrecci, che ha come obiettivo il sostegno della figura del coordinatore pedagogico, all'interno delle scuole dell'infanzia statali, siamo riusciti a formare un Coordinamento Pedagogico Distrettuale 0-6.

Un altro strumento che opera, a livello distrettuale, a sostegno del lavoro 0-6 è rappresentato dalla **formazione distrettuale**. Il nostro coordinamento organizza percorsi formativi diretti alle scuole, di ogni ordine e grado, da ormai 10 anni. Solitamente viene elaborato, entro la fine del mese di Luglio, un catalogo formativo, che contiene tutte le proposte formative che il Settore Politiche Sociali dell'Unione offre alle scuole. Il catalogo viene inviato alle segreterie entro la prima settimana di Agosto, in modo che i docenti, al rientro in servizio, possano avere un campionario dei percorsi formativi previsti. Nel corrente anno scolastico ed educativo siamo riusciti a costruire una proposta formativa, articolata in un continuum 0-18, dal titolo **Educare nel presente competenze emozioni e comunità educante**, che ci ha consentito di intercettare un buon numero di docenti. Riportiamo di seguito il dato numerico del personale educatore e docente coinvolto nei nostri percorsi:

- educatrici 150
- docenti infanzia-primaria 250
- docenti secondarie 120

Il percorso formativo **per i servizi 0-3** si propone di accompagnare le educatrici in un riflessione condivisa sul proprio ruolo e di fornire strumenti per affrontare con maggiore consapevolezza e competenza la complessità del lavoro quotidiano. Al centro si colloca il concetto di **Warm Cognition**, l'intreccio inscindibile tra **emozione e pensiero**, inteso come **chiave per sostenere i processi educativi nella prima infanzia e contribuire a costruire contesti** inclusivi che generano sicurezza, per tutti gli attori che abitano i servizi.

Il percorso formativo, riservato alle docenti di **scuola dell'infanzia e scuola primaria**, co-costruito all'interno del Gruppo di co-progettazione della formazione, previsto dall'Accordo di rete, si propone di approfondire i bisogni educativi dei bambini e delle bambine, nelle fasce di età 3-6 e 6-10 alla luce delle più recenti acquisizioni delle neuroscienze, con particolare attenzione alla qualità delle relazioni nei contesti educativi scolastici, alla comunicazione tra colleghi e con le famiglie e alla progettazione degli spazi. Per la progettazione specifica e la realizzazione di questi percorsi formativi, il nostro Servizio ha incaricato Mind4Children, spinoff dell'Università di Padova.

In sede di Gruppo di co-progettazione, le insegnanti hanno manifestato l'esigenza di sotto-

porre alle Dirigenze Scolastiche l'istanza di computare le ore di formazione all'interno del monte ore annuo dedicato alle attività funzionali all'insegnamento (articolato nel modulo 40+40). Tale iniziativa è volta a garantire il riconoscimento formale dei percorsi e a sancire l'obbligatorietà per l'intero personale. Il nostro Servizio si è fatto portavoce di tale istanza presso il Tavolo Scuola Distrettuale, riscontrando l'adesione di diverse Dirigenze, che hanno formalizzato tale orientamento.

Progettazione d'intrecci: entriamo nel vivo del progetto

La progettazione che vi presentiamo ha una duplice finalità:

- contribuire alla progressiva costruzione di un sistema integrato 0-6, a partire dalla costruzione di un Coordinamento Pedagogico Distrettuale 0-6;
- supportare i docenti nel lavoro di gestione della complessità, dal sostegno al lavoro educativo e al gruppo di lavoro, alla rilevazione dei bisogni formativi, dall'osservazione in situazione di casi problematici, alla progettualità pedagogica, dal sostegno alla genitorialità, all'elaborazione e allo sviluppo di strumenti documentativi etc...;

Queste finalità si intendono perseguire attraverso l'attribuzione di contributi alle scuole dell'infanzia statali, per incaricare figure di coordinamento pedagogico, che possano affiancare i gruppi di lavoro.

Nella costruzione di questo profilo di coordinatore pedagogico abbiamo provato a condividere con i Dirigenti Scolastici una cornice teorica di riferimento, che potesse rappresentare la base epistemologica sulla base della quale costruire gli interventi del coordinatore pedagogico a scuola. Riportiamo di seguito i modelli di riferimento condivisi:

- Modello bio-psico-sociale;
- Deuteroapprendimento;
- Osservazione e approccio progettuale;
- Salutogenesi e promozione della salute.

Il modello bio-eco-sociale (introdotto da Fornasa nel 2008) studia come **le persone crescono e si sviluppano in relazione all'ambiente che le circonda. L'ecologia sociale ci invita a non guardare le persone, i servizi o le comunità come elementi isolati, ma come un insieme vivo e complesso di relazioni, cambiamenti e adattamenti continui.** Ogni persona e ogni gruppo è immerso in un sistema unico e in continuo movimento, **non esistono metodi educativi o soluzioni che vadano bene per tutti allo stesso modo** ("taglia unica"), bisogna creare soluzioni su misura basate sulla storia specifica e sulle caratteristiche uniche di ogni individuo o gruppo.

Deutero-apprendimento: L'apprendimento è un continuo adattamento: Le persone (e i gruppi) non sono statiche. Per crescere, passiamo continuamente da momenti di stabilità a momenti di "crisi" o squilibrio, per poi trovare un nuovo equilibrio migliore del precedente. Questo ciclo non finisce mai. Questo processo è innescato da due tipi di spinte: Interne, la nostra crescita naturale e i nostri bisogni personali. Esterne, le opportunità o le sfide che l'ambiente ci offre. Il risultato è imprevedibile: poiché la persona e l'ambiente si influenzano a vicenda (co-evoluzione), non possiamo prevedere con certezza matematica quale sarà il risultato dell'apprendimento. Non è un processo meccanico, ma creativo. Non si può "mettere" la conoscenza nella testa di qualcuno dall'esterno. Non si può istruire (nel senso di costruire l'altro). Si può solo stimolare (o "perturbare") l'altro, offrendogli occasioni che lo attivino affinché lui stesso costruisca il suo cambiamento. Come diceva Gregory Bateson, ognuno di noi filtra ciò che accade in modo creativo. Non assorbiamo passivamente le informazioni, **ma impariamo come imparare**, facendo domande e costruendo attivamente la nostra storia (biografia) in relazione al mondo che ci circonda.

Osservazione e Approccio progettuale: Ognuno di noi vede le cose dal proprio punto di vista, per capire davvero una situazione e progettare soluzioni educative efficaci, dobbiamo lavorare insieme. Bisogna ascoltare le storie di tutti i protagonisti (studenti, insegnanti, personale) e costruire i progetti su misura per loro. L'osservatore non è mai neutrale, dobbiamo smettere di pensare che la scienza o la conoscenza siano "oggettive" (ovvero che esista una sola verità uguale

per tutti). Dobbiamo invece accettare l'idea costruttivista: chi osserva influenza sempre ciò che vede. La realtà non è un oggetto fisso, ma viene "costruita" da chi la guarda. Se la realtà dipende dal punto di vista di chi guarda, allora la visione di una sola persona non basta. Per avere un quadro completo, dobbiamo mettere insieme i punti di vista di tante persone diverse. Quando si pianifica un intervento (che sia una lezione o un progetto scolastico), non lo si deve fare da soli in un ufficio. Bisogna fare co-progettazione: coinvolgere fin dall'inizio tutti coloro che saranno toccati dal progetto, direttamente o indirettamente. Bisogna trovare un senso comune condiviso. Ogni intervento deve essere "su misura". Bisogna usare strumenti capaci di far emergere le storie e i bisogni specifici del singolo studente, della classe o della scuola. Non esistono soluzioni standard valide per tutti. Questo metodo vale per tutto: sia quando si aiuta un singolo studente in difficoltà, sia quando si organizzano grandi progetti, come la formazione per tutti gli insegnanti di un istituto. In entrambi i casi, bisogna partire dai bisogni reali delle persone coinvolte.

Salutogenesi: In ottica bio-eco-sociale lo studio della salute e i possibili interventi ad essa connessi necessitano di un vero e proprio cambio di paradigma, traghettando da un modello di tipo patogenico ad uno di tipo salutogenico. da un concetto di salute inteso come ciò che causa una patologia (modello patogenico), evidenziando come prevenire queste cause (fattori di rischio e comportamenti a rischio), per passare ad un concetto di salute in termini di risorse interne al soggetto e opportunità fruibili nel contesto circostante. Un tema interessante in questa prospettiva riguarda la necessità di transitare attraverso un lavoro di tipo educativo per poter supportare le persone e le comunità ad avere più controllo su ciò che determina la propria salute. "La promozione della salute si costruisce intorno alla formazione del soggetto e della sua capacità di governare la complessità delle sue relazioni con le comunità e gli ambienti in cui è inserito" (Garista, 2017). La salute, e la sua costruzione continua nella ricerca di un equilibrio, diventa pertanto, "una questione di apprendimento" contestualizzato nei diversi campi d'azione della promozione della salute (Idem, 2011). In modo ancora più specifico "la salute diviene un'esperienza di apprendimento permanente che porta a confrontare se stessi, la propria storia con gli eventi della vita" (Garista, 2017). In conclusione: l'educazione con la famiglia così come l'educazione alla salute "si fondano sul contesto e sul processo" (Idem, 2002). Per progettare interventi fedeli ad una prospettiva salutogenica è necessario tenere in considerazione interventi che considerano almeno l'intersezione tra due livelli, quello comunitario e quello individuale. A livello comunitario è prioritario creare contesti favorevoli al cambiamento; per affrontare il livello individuale invece è necessario ridefinire il concetto di risorsa e connetterla ai contesti. Nel lavoro socio-educativo quindi per aumentare i livelli di salute non si tratta solo di sviluppare e potenziare alcune risorse individuali ma anche di lavorare sulla costruzione di senso che esse possono avere in un dato contesto, in modo che tali risorse possano essere percepite come significative in quanto agganciate ad una storia e ad una biografia.

Da questo quadro emerge una figura di coordinatore pedagogico che può operare a scavalco tra diversi temi di tipo evolutivo, educativo, psicologico andando ad intervenire sia a livello micro-sociale (ad esempio a livello individuale e/o di classe) sia a livello meso-sociale (ad esempio con la famiglia, a livello di intero plesso scolastico o insieme di plessi) sia a livello eso-sociale (ad esempio con interventi a livello distrettuale). Tale operare è orientato a svolgere il ruolo di "interfaccia" tra i soggetti protagonisti della relazione educativa (ad esempio insegnanti, alunni, famiglie) e tra questi soggetti e altri attori istituzionali (ad esempio Dirigenti Scolastici, Dirigenti di Settore della PA o AUSL, ecc) che rappresentano la rete dei servizi del territorio. Tale ruolo può essere svolto sia attraverso processi di confronto orizzontale (ad esempio insegnanti-insegnanti; alunni-alunni, ecc) sia attraverso processi di confronto che coinvolgono diadi (ad esempio insegnanti e famiglie) oppure triadi di attori (insegnanti, famiglie, alunni).

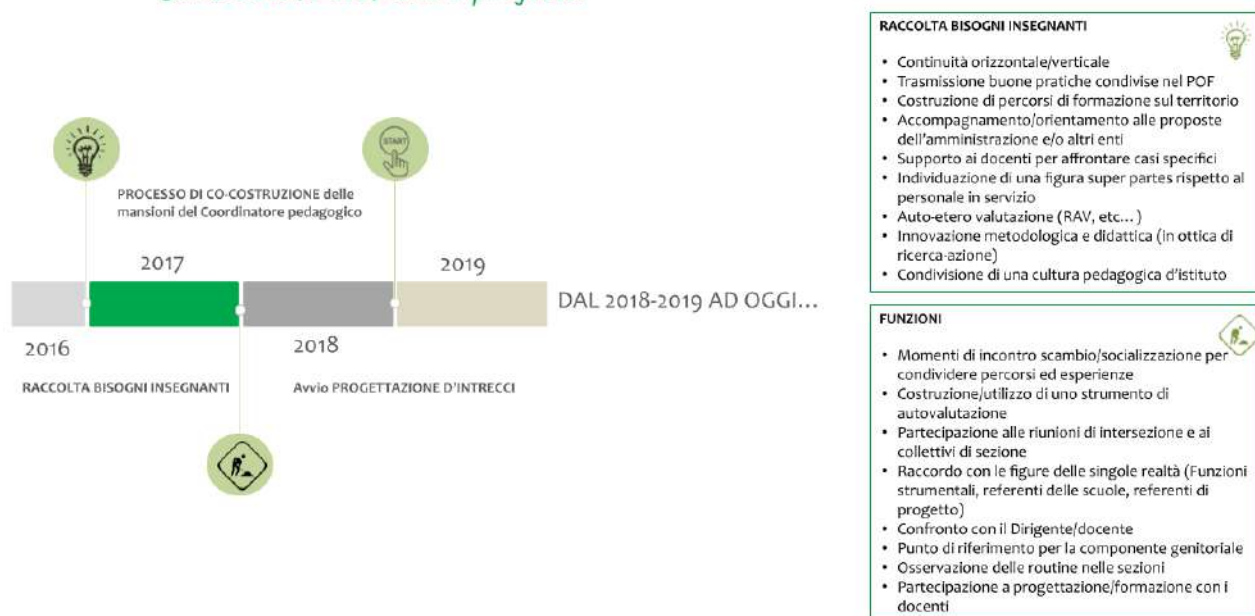
Il processo di costruzione del progetto

Sulla base delle premesse teoriche precedentemente esposte, il progetto è stato oggetto di una **pianificazione partecipata**, secondo le seguenti fasi:

- **Giugno 2017:** in sede di **Tavolo Scuola Distrettuale**, il nostro Servizio ha rilevato l'opportunità di dotare le scuole dell'infanzia di una figura di coordinamento pedagogico. A fronte di una iniziale eterogeneità di vedute tra le Dirigenze Scolastiche, si è convenuto di istituire un **gruppo di co-progettazione**. Tale organismo, composto da docenti dei diversi Istituti Comprensivi (I.C.) e Circoli Didattici (D.D.) del territorio e da due Dirigenti Scolastici è stato incaricato di definire il profilo e le funzioni di tale figura, affinché rispondesse puntualmente alle istanze emerse dai servizi.
- **Anno Scolastico 2017-2018:** il suddetto gruppo di lavoro si è riunito con cadenza periodica (tre sessioni annue). L'attività si è focalizzata sull'analisi dei bisogni educativi e sulla declinazione delle relative funzioni di coordinamento.
- **Giugno 2018:** gli esiti del lavoro istruttorio sono stati presentati al Tavolo Scuola Distrettuale, delineando compiutamente il profilo professionale del coordinatore e le sue aree di lavoro.
- **Settembre 2018:** il progetto è stato avviato formalmente, registrando l'**adesione unanime** di tutti gli Istituti Comprensivi e i Circoli Didattici afferenti al Distretto.

Il progetto è attualmente giunto alla sua **ottava annualità**, consolidandosi come prassi strutturale del sistema formativo locale.

Come è stato costruito il progetto?



Aree di lavoro individuate

1. un'area legata al **supporto ai Gruppi di Lavoro** e alla quotidianità, dallo sviluppo di un'identità condivisa, alla strutturazione di una collegialità efficace, dalla condivisione della metodologia di lavoro, alla costruzione di percorsi formativi su temi sentiti come urgenti dalle insegnanti, al supporto alla gestione di situazioni difficili e/o conflittuali tra colleghi...;
2. un'area legata al **supporto nella gestione delle relazioni con le famiglie**, dall'accompagnamento in situazioni vissute come difficili, alla realizzazione di incontri tematici su argomenti specifici...;
3. un'area legata ai **rapporti con la rete dei servizi** socio-educativi e sanitari del territorio;
4. un'area legata allo **sviluppo di metodologie innovative**.

Il progetto è stato disciplinato all'interno dell'Accordo di rete, firmato da Unione dei Comuni del Distretto Ceramico, tutti i Comuni afferenti al Distretto, l'Ausl, tutte le scuole del territorio. Di seguito, i vincoli più significativi previsti dall'Accordo:

- Inclusione del progetto nel PTOF dei singoli Istituti;

Raggruppamento tematico bisogni



- stipulazione di bandi triennali per individuare la figura di coordinamento, a garanzia di una maggiore continuità delle figure di coordinamento e della possibilità di curare i passaggi da un anno all'altro;
- partecipazione delle figure di coordinamento al Coordinamento Pedagogico Distrettuale, per 15 ore annue;
- raccordo con il coordinamento distrettuale (il nostro Servizio) per un totale di 4 ore annue;
- partecipazione ai percorsi formativi distrettuali, cui è iscritto il personale docente della scuola che si coordina, per un massimo di 20 annue, se le insegnanti si iscrivono ai percorsi formativi promossi dal nostro coordinamento, l'Unione riconosce un contributo aggiuntivo, di ulteriori 600 euro, rispetto al contributo annuale assegnato al singolo I.C./D.D.;
- possesso del titolo di studio previsto dalla normativa 55/2024, di stampo pedagogico e incarichi previsti a figure di coordinamento esterne alla scuola;
- attivazione di un gruppo di co-progettazione dei percorsi formativi diretti ai docenti.

Finanziamento del progetto

Relativamente ai fondi che vengono erogati, è stata fatta una scelta politica per la quale, la quasi totalità dei contributi che introiettano sul coordinamento pedagogico viene destinata a questo progetto. Il nostro Servizio impegna:

- quasi tutte le risorse derivante dai contributi per la qualificazione L. 19 del 2016;
- i contributi per il sistema integrato 0-6, Decreto 65/2017;
- i contributi per la qualificazione scolastica erogati dalla provincia di Modena;
- i contributi che ci arrivano dal Comune di Modena per il sostegno al sistema dei servizi educativi attraverso il coordinamento pedagogico.

La Determina di impegno legata all'ultimo Accordo di rete è triennale e prevede un impegno totale di € 76.499 all'anno a cui si aggiungono € 600 a scuola per la partecipazione alla formazione dei coordinatori pedagogici, qualora partecipi il personale docente. Il criterio di riparto dei fondi tiene conto della popolazione scolastica e dell'indice di complessità.

Buongiorno a tutti e a tutte, io sono il coordinatore della scuola dell'infanzia statale di cui Margherita vi ha appena parlato, uno dei tanti del distretto ceramico e condivido con Margherita la gestione del Polo Barbolini, Peter Pan, Ginsburg. Parliamo di tre entità diverse, di un nido a gestione comunale, un nido gestito dalla cooperativa Gulliver di Modena e la scuola dell'infanzia statale Ginsburg afferente alla direzione didattica 1 di Formigine.

Il nido Peter Pan è un servizio con un'unica sezione mista, il nido Barbolini ha tre sezioni eterogenee per età. La scuola dell'infanzia invece ha tre sezioni omogenee per età.

Nido d'infanzia PETER PAN
(gestione Comunale)



Nido d'Infanzia BARBOLINI
(gestione Coop. Soc. Gulliver)

Scuola Inf GINZBURG
(gestione statale)



Educare non significa applicare modelli standard, ma lavorare dentro relazioni vive e in continuo cambiamento. Sappiamo bene quanto bambini, famiglie e servizi educativi siano "sistemi viventi": che si caratterizzano per storie, culture, bisogni, risorse e fragilità diverse. Questo rende impossibile pensare a interventi educativi uguali per tutti.

Per questo diventa centrale una calibrazione biografica. Questo già accadeva all'interno dei nidi ma non all'interno delle scuole dell'infanzia statali. Si sentiva l'esigenza di una progettazione educativa che fosse il più possibile dinamica e quindi non omologante, che partisse dall'ascolto dei bambini e da un'osservazione sistematica dei processi attivati dai bambini stessi.

L'integrazione della figura del coordinamento pedagogico all'interno della scuola dell'infanzia statale ha avuto proprio questa funzione, quella di porsi da interlocutore attivo, mediatore culturale ed educativo all'interno della scuola dell'infanzia. Capace di attivare il dialogo scuola famiglia, di tenere insieme i diversi punti di vista e di creare le condizioni affinché ci fosse una condivisione di senso e di linguaggio, perché, come diceva la collega in precedenza, prima di tutto bisogna capirsi e i linguaggi erano assolutamente diversi.

Mi è stato utile entrare con discrezione e sincero interesse per il nuovo contesto e partire da

Nido d'infanzia PETER PAN

Il nido accoglie bambini dai **9 ai 36 mesi**.

Sezione unica mista per età e per frequenza

Totale bambini: **21**

- ✓ 3 educatori
- ✓ 1 ausiliarie
- ✓ 1 coordinatore pedagogico

Nido d'Infanzia BARBOLINI

Il nido accoglie bambini dai **4 ai 36 mesi**.

Tre sezioni:

Piccoli, medi/grandi, medi/grandi

Totale bambini: **66**

- ✓ 12 educatori
- ✓ 1 appoggio alla sezione piccoli mattina
- ✓ 1 appoggio scolastico
- ✓ 3 ausiliarie
- ✓ 1 coordinatore pedagogico

Scuola Inf GINZBURG

La scuola accoglie bambini dai **3 ai 6 anni**.

Tre sezioni omogenee per età

Totale bambini: **64**

- ✓ 6 insegnanti
- ✓ 3 insegnanti si sostegno
- ✓ 1 pea
- ✓ 2 collaboratrici scolastiche
- ✓ 1 fiduciaria di plesso
- ✓ 1 coordinatore pedagogico

Un'unica cucina interna produce la prima portata per il Polo e accoglie colazione, frutta, verdura e seconda portata dal Centro Pasti di Formigine gestito da Coop di Ristorazione CIR Food.

un'analisi del contesto che mi è apparso per ovvie ragioni autoreferenziale e che quindi per questo, negli anni, in maniera fisiologica, si era cristallizzato in abitudini rassicuranti ma stagnanti. Ho dovuto per forza di cose comprendere il funzionamento di questo mondo che mi era per formazione lontano e una volta rispettate le sue specificità pensare nuove strade possibili.

Per sostenere la ricerca di coerenza tra i differenti sistemi son partita dall'esistente: un calendario già fitto di impegni stabiliti a priori in cui mi è stata data la possibilità di inserire nuovi contenuti: in primis partendo dall'assunto che non è importante quello che si fa con i bambini ma ciò che succede tra i bambini mentre fanno quello che fanno e ciò che ha permesso che quella cosa accadesse. Il tutto si è tradotto in un lavoro che sostenesse le insegnanti a rimettere al centro i bambini, andando oltre il concetto di efficienza per abbracciare quello dell'efficacia. Quindi partire dall'idea di bambino, di apprendimento, di sviluppo, di normalità, di educazione e di famiglie.

Fondamentale è stato far capire che i bambini erano esseri sociali che apprendono in relazione, per questo l'osservazione deve focalizzarsi sulle interazioni tra loro, per raccogliere l'intreccio tra pensieri, gesti e parole e che le strategie educative devono essere oggetto di riflessione per capire se hanno inibito o sostenuto i processi di apprendimento dei bambini.

Così come funzione incarnata delle insegnanti è quella di prestar competenza ai bambini nelle interazioni tra pari, ho cercato di svolgere analoga funzione nella relazione tra insegnante e bambini, tra insegnante e famiglie e tra insegnante e altri servizi, di fatto prestando i miei occhi per leggere bisogni e intenzioni.

Stante una proposta formativa di distretto, così come raccontata da Margherita, pratica è stata sostenere l'adesione delle insegnanti al percorso e soprattutto portare i contenuti della formazione all'interno del servizio anche per chi non ha partecipato alla formazione stessa.

Operativamente abbiamo riflettuto sulla differenza tra programmazione e progettazione e sulle forme di documentazione. Addirittura, i pensieri riguardanti le pratiche di continuità del Polo per arrivare ad una documentazione coerente hanno consentito di allargare la riflessione alle pratiche di continuità degli altri servizi educativi della DDI e da oggi la documentazione parlerà un unico linguaggio. Grazie all'introduzione di modelli di privacy più puntuali.

Chi mi ha aiutata?

- La dirigente scolastica Annamaria Manzini che mi ha sostenuta dal primo giorno, che ha creduto da subito nel progetto e ha dato gambe anche con risorse interne per ampliare il pacchetto consentendomi di lavorare anche alla scuola alla scuola primaria.
- Personale docente, al di là dei pregiudizi, motivato, con esperienza maturata in cooperative, servizi comunali e/o privati.
- Il gruppo del Coordinamento pedagogico distrettuale 0-6 che mi aiuta a non rimanere autoreferenziale.
- L'amministrazione comunale di Formigine sempre pronta a sostenere il lavoro di rete.

Che cosa ci stiamo portando a casa dal lavoro che è nato all'interno del polo?

Che così come i nidi avevano contaminato il fare delle scuole dell'infanzia, adesso abbiamo la possibilità di fare la stessa cosa, quindi di contaminare con il fare delle scuole dell'infanzia le scuole primarie. **Partendo proprio dalla continuità, abbiamo iniziato un percorso interessante, importante e di gran valore, che mette al centro sempre di più i bambini e un po' meno i bisogni delle insegnanti.**

Quali sono i nostri desiderata?

Coinvolgere sempre più i dirigenti all'interno di questo percorso perché data l'esperienza personale, quando i dirigenti ci credono, i dirigenti sostengono e danno un avallo dall'alto, consentendo alle insegnanti di partecipare, di esserci, di essere parte attiva del processo.

Formalizzare sempre di più dei protocolli con gli istituti comprensivi e con le direzioni didattiche affinché ci sia una maggiore adesione alla formazione.

Poli per l'infanzia e accordi di rete.

Un'esperienza di formalizzazione istituzionale

Monia Monti
coordinatrice pedagogica, Comune di Forlì

Buongiorno a tutti e a tutte, ringrazio per questa opportunità di potervi parlare di uno dei nostri poli e degli accordi di rete che normano e formalizzano queste esperienze nella nostra realtà.

Il polo di cui vi parlo è il primo ad essere stato costituito nel comune di Forlì. È un polo a gestione mista che coinvolge tre servizi diversi e nello specifico: il nido d'infanzia comunale lo Scoiattolo, il nido in concessione Pimpa Kamillo Kromo, gestito della Cooperativa Formula Servizi alle Persone e la scuola dell'infanzia statale La Rondine dell'istituto comprensivo 7 Carmen Silvestroni.

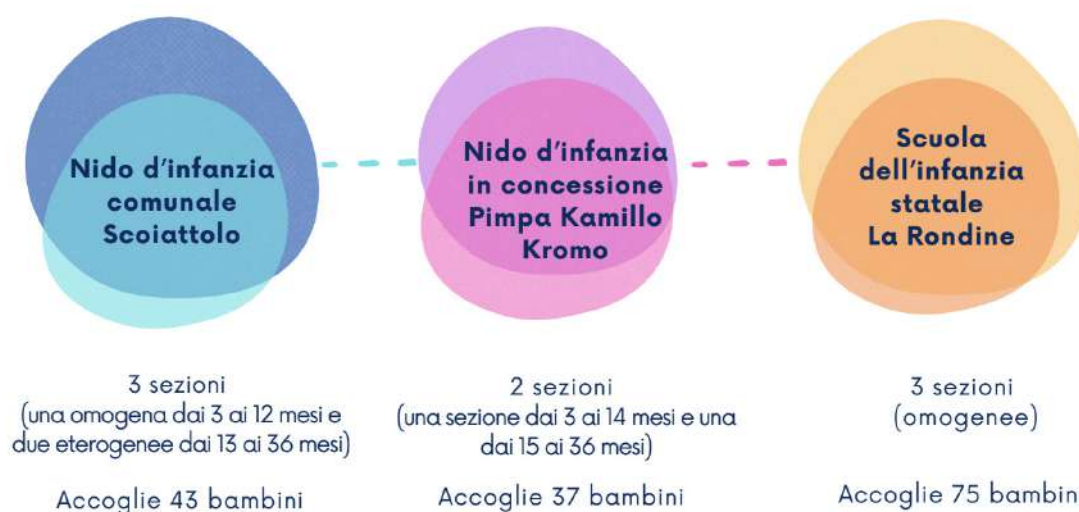


Brevemente vi do alcune informazioni su questi servizi.

Lo Scoiattolo è un nido a tre sezioni, di cui una omogenea con bambini dai 3 ai 12 mesi e due sezioni eterogenee dai 13 ai 36 mesi ed accoglie complessivamente 43 bambini. Il nido d'infanzia in concessione Pimpa Camillo Kromo è un servizio a due sezioni, di cui una dai 3 ai 14 mesi e una dai 15 ai 36 mesi ed accoglie 37 bambini. Infine, la scuola dell'infanzia statale La Rondine è un servizio a tre sezioni omogenee ed accoglie 75 bambini.

Ciò che caratterizza questi servizi è la vicinanza, si trovano, infatti, a pochi metri di distanza l'uno dall'altro nel quartiere Ca Ossi di Forlì.

Questo ha rappresentato un punto di forza importante e ha consentito, prima ancora che



si arrivasse alla formalizzazione di un polo, di pensare, progettare e avviare una serie di azioni condivise tra coordinatori pedagogici dei servizi, insegnanti ed educatori, atte a promuovere un progetto di continuità 0-6 rivolto a bambini e genitori.

La costituzione del polo che cosa ha consentito?

- VALORIZZARE maggiormente l'esperienza pregressa che già i tre servizi, come accennavo, avevano avviato.
- Conferire un carattere di maggiore CONTINUITÀ E SISTEMATICITÀ al lavoro congiunto messo in atto dal personale.
- DARE UN NUOVO IMPULSO alle azioni orientandole verso una **progettualità** condivisa in un'ottica 0-6, risignificandole da un punto di vista pedagogico.

Entriamo ora nello specifico nelle fasi di lavoro che hanno portato alla costituzione del polo e alla formalizzazione dell'accordo di rete.



Nel 2018, l'anno successivo al DL. 65/2017 che promuove la costituzione dei poli per l'infanzia, vengono programmati una serie di incontri tra i referenti istituzionali dei tre servizi per delineare alcune **linee progettuali e operative comuni**. Durante questi momenti ci si interroga sul valore, gli obiettivi di una possibile esperienza di polo.

In questa prima fase sono coinvolti: il dirigente del servizio infanzia del comune di Forlì, una figura di alta qualificazione incaricata dal comune, le coordinatrici pedagogiche del nido comunale e del nido in concessione, la dirigente dell'istituto comprensivo, un'insegnante referente della scuola dell'infanzia statale, individuata dalla dirigente, e un referente dell'ufficio scolastico provinciale. Ritengo sia importante sottolineare che nonostante ci siano stati tre cambi di dirigenza all'interno dell'istituto comprensivo c'è però stata sempre la volontà di portare avanti il progetto polo, cosa che non è assolutamente scontata.

Questi incontri hanno portato nel 2019 a siglare un documento che ha dato avvio a una sperimentazione a carattere triennale sui poli (2019/20 - 2020/21 - 2021/22).

La sperimentazione ha avuto un esito molto positivo, tanto che si è deciso non solo di proseguire, ma di consolidare il progetto polo per l'infanzia attraverso la formalizzazione con un Accordo di rete dal 2022 al 2025. E nel 2026 c'è stato il suo rinnovo che è stato assunto anche con determina dirigenziale.

Entro ora brevemente nel merito degli aspetti che hanno caratterizzato il polo durante la sperimentazione (dal 2019 al 2022) poiché molti di questi sono poi stati inseriti nell'accordo di rete.

La costituzione di un gruppo di lavoro a carattere permanente

Nel momento in cui è partita la sperimentazione si è sentita da subito la necessità di creare un gruppo di lavoro, costituito dai coordinatori dei due nidi, un'insegnante referente della scuola dell'infanzia e una figura di alta qualificazione incaricata dal comune. Il gruppo aveva una funzione di coordinamento e monitoraggio del percorso che si stava portando avanti.

Ci fu la scelta precisa di affidare il coordinamento del progetto, non ad un singolo soggetto, ma a tutti e tre i referenti dei servizi in un'ottica di scambio e condivisione.

Il gruppo di lavoro è uno degli aspetti ripreso nell'accordo di rete.

ASPETTI CARATTERIZZANTI LA SPERIMENTAZIONE

- La costituzione di un gruppo di lavoro a carattere permanente
- La fase della conoscenza reciproca
- Incontri itineranti nelle strutture
- Individuazione di temi di comune interesse e ambiti di lavoro comune
- La formazione in un'ottica 0-6
- Progettazione di attività comuni rivolte ai bambini e genitori



Fase della conoscenza reciproca

Per quanto le insegnanti si conoscessero e avessero già avviato prima della sperimentazione delle attività di continuità, emerse però il bisogno sia di approfondire gli elementi teorici e metodologici alla base delle rispettive proposte educative sia di individuare dei temi di comune interesse e degli ambiti di lavoro integrato per realizzare sul piano educativo e didattico dei percorsi di continuità significativi per i bambini e genitori e per rafforzare il senso di appartenenza a questa nuova progettualità.

Per sostenere il processo di conoscenza, scambio e condivisione tra le insegnanti, sono stati previsti degli incontri itineranti nei servizi. Sappiamo bene, infatti, quanto possa essere impattante non solo parlare, raccontarsi di come facciamo le cose, dei presupposti teorici che ci guidano nell'operatività, ma anche vedere e vivere direttamente realtà diverse dalle proprie per allargare lo sguardo e cambiare il punto di vista.

In questa prospettiva di favorire una conoscenza e un lavoro integrato, sono state inoltre pensate e delineate delle **piste formative comuni** per il personale dei tre servizi. Anche questo aspetto è ripreso nell'accordo di rete.

Così come nell'accordo di rete è inserito un altro elemento importante della sperimentazione: **la progettazione di attività comuni rivolte ai bambini.**

Una progettazione che abbia un carattere di maggiore sistematicità e organicità. In tutto questo ha assunto un ruolo importante il tema della lettura e del libro; di fatto la lettura era e continua ad essere una costante nelle proposte educative e didattiche di tutti e tre i servizi, e il libro è stato assunto metaforicamente come ponte di lavoro.

La sperimentazione dunque ha costituito una base importante su cui si è innestato l'accordo di rete. Si è fatto un percorso bottom up, si è partiti dall'esperienza per arrivare successivamente ad

una formalizzazione. Un'esperienza che ha nutrito un accordo di rete, il quale a sua volta è stato motore per alimentare l'esperienza stessa.



Accordo di Rete

Entriamo nello specifico dell'accordo e delle voci che lo compongono.

Rapporto tra i soggetti della rete

L'accento è posto sulla comunicazione tra i soggetti, ossia sull'importanza di individuare delle strategie per garantire uno scambio di informazioni caratterizzato da tempestività, chiarezza, esaustività e che consenta di consolidare ulteriormente un rapporto di fiducia.

Costruzione di forme di progettualità condivisa

È uno degli aspetti che abbiamo incontrato nella sperimentazione. L'obiettivo è garantire dei momenti di progettazione comune e condivisa tra le equipe educative dei servizi, al fine di definire strumenti, delle procedure e delle attività educative didattiche che siano funzionali allo sviluppo di un curriculum 0-6 anni che tenga conto delle specificità dei bambini e dei loro percorsi di sviluppo.

Progettazione di percorsi formativi comuni e condivisi

Un altro aspetto presente nella sperimentazione e ripreso nell'accordo è la progettazione di percorsi formativi comuni e condivisi. Annualmente vengono progettati dei percorsi formativi comuni, a partire dai bisogni espressi dalle equipe, che tengano conto delle specificità didattiche, organizzative, amministrative e contabili delle singole realtà. La formazione è una componente indispensabile per favorire occasioni di scambio e confronto attivo e per costruire un linguaggio comune. E dall'attivazione del polo ad oggi, sono oramai trascorsi otto anni, in cui le educatrici e le insegnanti fanno percorsi insieme.

Continuità 0-6

Un altro aspetto centrale dell'accordo è il progettare e attuare delle pratiche di continuità e di documentazione a carattere permanente e sistematico, volte a sostenere lo sviluppo del bambino nell'ambito di un processo unitario. In particolare le attività devono essere finalizzate sia al passaggio di informazioni finali tra nido e scuola dell'infanzia sui percorsi, sull'esperienza e sulle conquiste maturate dai bambini, sia alle proposte nel corso di tutto l'anno scolastico.

Si sta inoltre lavorando alla formalizzazione di criteri che consentano ai bambini dei due nidi di avere dei posti riservati alla scuola dell'infanzia.

Gruppo di lavoro permanente: compiti e finalità

Un'altra voce dell'accordo è la costituzione di un gruppo di lavoro permanente che è costituito dalle coordinatrici pedagogiche del nido comunale e del nido in concessione e un'insegnante referente della scuola dell'infanzia statale individuata dalla dirigente.

Il gruppo si occupa di compiti diversi:

- monitorare l'attività legata al progetto polo;
- definire e costruire strumenti, procedure e modalità di lavoro comune;
- documentare il processo;
- individuare annualmente le tematiche formative a partire dai bisogni delle equipe;
- definire le azioni a sostegno della continuità;
- preparare una documentazione relativa al monitoraggio delle attività da presentare ai rispettivi dirigenti;
- realizzare materiali ed iniziative volte a promuovere il progetto educativo di polo.

CONTENUTI ACCORDO DI RETE

- Rapporti tra i soggetti della rete
- Costruzione di forme di progettualità condivisa
- Progettazione di percorsi formativi comuni e condivisi
- Continuità 0-6
- Gruppo di lavoro permanente: compiti e finalità
- Raccordo con il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Fo-Ce
- Durata, costi, modifiche e integrazioni



Raccordo con il coordinamento pedagogico territoriale di Forlì-Cesena

Un altro aspetto importante è la partecipazione dei referenti del gruppo di lavoro permanente alle attività del coordinamento pedagogico territoriale in un'ottica di scambio, condivisione di buone prassi e messa in comune di progettualità. Tra l'altro il CPT, in base anche linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei secondo il DL 65/2017, ha proprio un ruolo strategico nell'espansione e qualificazione Zero-sei attraverso il confronto professionale.

Da ultimo troviamo le parti che normano **i costi e la durata** dell'accordo. Si è optato per una durata triennale con la possibilità di rinnovo per un ulteriore triennio, al fine di garantire una continuità e un consolidamento delle azioni. Per quanto riguarda i costi relativi al personale sono a carico dei soggetti sottoscrittori, mentre gli oneri relativi alla formazione sono a carico del comune di Forlì, anche attraverso finanziamenti previsti dalla normativa di riferimento.

Vorrei chiudere il mio intervento con una riflessione che ha accompagnato il lavoro di tutti gli operatori impegnati ormai da anni, in questo polo, con la consapevolezza che cambiano i contesti, le attività, le modalità con cui si fanno le cose, ma ciò che resta invariato è il bisogno di **coerenza educativa del bambino**, e per questo come dice Loris Malaguzzi:

"Educare insieme significa costruire un linguaggio comune intorno al bambino".

Prove di Poli 0-6 come risposta di comunità al calo demografico

Anna Pelloni
GNNI | Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

Il GNNI | Gruppo Nazionale Nidi Infanzia è un'associazione culturale nata nel 1980 con l'obiettivo di promuovere la cultura dell'infanzia, la cultura dei servizi per l'infanzia e la loro qualità. Il GNNI promuove e sostiene il sistema integrato zero-sei sin da sempre, anche attraverso il contributo perché le normative, nazionali e regionali, seguano quanto di positivo emerge dalle ricerche scientifiche e dalle sperimentazioni che sono nate dal basso. Di recente il Gruppo Nazionale Nidi Infanzia ha interloquito all'interno della Regione Emilia-Romagna con i vari comuni capoluogo di provincia e con le università della regione intera proprio per promuovere la cultura dei servizi all'infanzia e dare un impulso a mantenere alta la qualità dei nostri servizi.

Io parto ringraziando tutte le persone che hanno parlato prima, perché oggi ho imparato tantissimo.

Vi racconto alcuni pensieri raccolti nel confronto con i colleghi del GNNI sul tema dei Poli 0-6, partendo dalla mia esperienza. Io sono una coordinatrice pedagogica della montagna modenese, un po' montanara, l'esperienza che vi porto è proprio montanara, dove siamo abituati cioè a fare con quello che c'è.

Nel nostro territorio non sono mai esistiti servizi sperimentali 0-6 integrati, esistono però nidi e scuole dell'infanzia in contesti contigui, ma questo per necessità, in quanto nella maggior parte dei piccoli comuni montani c'è un unico luogo dove sono raccolte tutte le scuole dal nido alla scuola media e quindi la maggior parte delle strutture sono effettivamente dei poli ma di "struttura". Prima qualcuno diceva che a Bologna hanno coniato il termine poli "condominiali", a me piace pensarli come poli "potenziali", qualcosa che è in divenire. Sono tendenzialmente positiva e quindi penso che abbiano un potenziale per diventare qualcosa di più.

Si è parlato anche di "Poli diffusi" laddove la struttura non è contigua ma ci sono importanti elementi di condivisione: la stessa pedagoga, lo stesso consiglio di gestione, lo stesso piano di formazione, la stessa cucina anche se non gli stessi spazi.

Ancora "Poli sostanziali" per descrivere situazioni 0-3 e 3-6 che condividono lo stesso progetto e il coordinamento pedagogico ma magari non sono contigui come spazi. Poli "integrati" per le sperimentazioni 0-6.

Cosa serve per passare da Polo potenziale a Polo 06?

Di solito le strutture del nostro territorio non condividono un progetto pedagogico, al più progetti locali, continuità, inglese... non hanno un modo di lavoro quotidiano comune, neanche un pensiero istituzionale condiviso...

Cosa spinge a modificare la situazione verso un Polo 06 ?

Tra i fenomeni esterni c'è il calo demografico, che era stato ben rappresentato nel seminario di settembre scorso a Rimini *"I dati aiutano a governare i processi"* dove ci siamo interrogati proprio sugli effetti di questo calo, ma anche soprattutto sul ruolo che possono avere i servizi e le scuole e ci è stato effettivamente presentato quanto i servizi e scuole 0-6 nei contesti piccoli, nei contesti di montagna, possono effettivamente fare la differenza rispetto al sostegno alla comunità e all'attrazione e al mantenimento delle famiglie giovani sul territorio.

Nei piccoli contesti la variabilità numerica dei nati è alta da un anno all'altro, una risposta di flessibilità organizzativa è strategica ad esempio attraverso delle sezioni di nido inserite all'interno di scuole dell'infanzia con minori bambini, ma anche sezioni di scuola dell'infanzia inserite dentro al nido, quando c'è un picco.

C'è un aumento delle iscrizioni dei bambini sotto i 3 anni dovuto ad un maggiore interesse al servizio educativo da parte delle famiglie, ma anche alla forte riduzione delle rette di nido grazie ai contributi importanti che la Regione ha messo a disposizione soprattutto dei comuni montani.

I bisogni rilevati che spingono nidi e scuole dell'infanzia a confrontarsi insieme partono quindi dalla necessità di condividere spazi comuni, non più solo strutture affiancate. La necessità di ottimizzare le risorse in termini anche di personale e di servizi. Questi sono tutti i temi che sono emersi anche molto chiaramente nelle relazioni precedenti.

Un aspetto che nella nostra esperienza è risultato vincente è stata l'attenzione e la cura per i bambini più fragili nel passaggio dal nido all'infanzia, attraverso un progetto più personalizzato che iniziava al nido e continuava anche nella scuola dell'infanzia, e che nella progettazione comune si è trasformato in apertura delle porte tra quelle strutture di cui dicevamo prima, quei poli strutturali o condominiali che ancora non erano progettati insieme, ma che lì hanno costruito un progetto comune. Un progetto nato da un bisogno di un singolo bambino, che si è portato indietro tutti gli altri e che poi ha aperto il percorso a una percezione di vantaggio comune del condividere gli spazi, condividere l'attività, condividere i momenti e che ha permesso poi di andare avanti sulla progettazione.

Abbiamo avuto l'occasione di utilizzare alcuni fondi destinati al territorio montano: praticamente tutte le strutture che vengono costruite sono costruite come polo, come polo di nuova struttura. Anche se in realtà, laddove c'è stato ascolto della parte pedagogica nella progettazione, alcune scelte costruttive già 15 anni fa si fondavano sull'idea di Polo 0-6, con condivisione dell'idea di bambino e progetto pedagogico comune sugli spazi.

L'altra occasione importante è stata l'attiva partecipazione al coordinamento pedagogico distrettuale dei referenti di tutte le scuole dell'infanzia e di tutti i nidi. Anche il nostro territorio ha beneficiato della presenza del coordinatore pedagogico all'interno delle scuole dell'infanzia statali dal 2011 al 2020, inizialmente con dei fondi della Regione, poi con fondi dei Comuni, questo ha fatto sì che tutte le scuole dell'infanzia, anche quelle statali, ora partecipino attivamente al Coordinamento Pedagogico distrettuale. Oggi si parla lo stesso linguaggio e si fa formazione comune.

Però abbiamo bisogno di cornici perché tutto questo sia realizzabile e le cornici sono i protocolli che abbiamo costituito tra il Comune e l'istituzione scolastica, laddove abbiamo appunto inserito e realizzato dei poli con sezioni di nido all'interno della scuola dell'infanzia o sezioni della scuola dell'infanzia all'interno dei nidi.

Non mi dilungo sul protocollo perché è stato presentato anche molto più chiaramente nell'esperienza di Forlì dalla quale di sicuro noi possiamo imparare, ma nel nostro piccolo, ecco, si è provato a definire un po' questi aspetti proprio per tutti i problemi che sono stati elencati già nella prima relazione: gli orari diversi, i calendari diversi, le mansioni diverse, la responsabilità diversa.

Un altro strumento cornice importante per noi è stato il progetto pedagogico co-costruito da tutto il personale che era coinvolto, quindi chi lavorava nella sezione di nido o nella sezione dell'infanzia e chi lavorava nello spazio di accoglienza, quindi della scuola dell'infanzia o del nido che accoglieva la sezione. Questo lavoro insieme richiede tempo ed è stato fatto per fortuna prima della apertura dell'ingresso del nido o della scuola dell'infanzia all'interno della struttura accogliente. Questo lavoro fatto insieme a priori ha permesso sia la conoscenza reciproca, ma anche quello scambio che permette di trovare significati comuni alle stesse parole o scambiare significati rispetto all'idea di bambino e alla sua crescita.

Il progetto pedagogico si porta con sé la valutazione del progetto stesso, ed è positivo che sia i servizi 03 con l'autovalutazione che le scuole 3-6 con il RAV si confrontino con il tema: quanta distanza c'è tra i due strumenti e il modo di utilizzarli!

Come dicevo nei territori di montagna spesso le strutture esistenti sono le uniche presenti nel paese per cui non si pone il problema del garantire la continuità di percorso anche se le iscrizioni restano separate per il nido e per la scuola dell'infanzia. Laddove nei centri più grandi ci sono diverse strutture, si ritrova la criticità di garantire il percorso unitario zerosei perché ad oggi le



iscrizioni restano separate, anche per le situazioni più integrate che vi ho raccontato. Le Linee pedagogiche zerosei delineano una continuità di esperienza che richiede un ciclo lungo e non frammentato per lo sviluppo delle bambine e dei bambini.

Un altro aiuto è venuto dal progetto di formazione condiviso nel Coordinamento Pedagogico Distrettuale, che già da più di 10 anni porta avanti per tutti i nidi e le scuole dell'infanzia insieme e che aveva già messo tanti piccoli sassolini, tante piccole basi.

Gli strumenti che hanno facilitato la costruzione dei Poli sono i progetti comuni, attraenti, che vengono percepiti come valore aggiunto. Questo secondo me è stata una motivazione importante per la partecipazione di tutti, anche perché sostiene proprio chi già nel proprio servizio o nella propria scuola cerca di portare avanti dei progetti interessanti per i bambini e per le famiglie e che si vede e si sente sostenuto dal coordinamento complessivo e dal lavoro collegiale.

Dopo la progettazione è necessario garantire un forte impegno a livello di gruppo di lavoro 0-6 dentro i poli, in forme sistematiche e continuative. Il pensare gli allestimenti comuni, il confrontarsi sull'osservazione e la progettazione, la continuità degli incontri del gruppo di lavoro, tutta la formazione comune ed anche la supervisione sono stati per noi degli strumenti indispensabili.

L'esperienza di contiguità, continuità e attività comune dei bambini è la base per definirsi Polo 0-6, il focus è e rimane sui bambini, che convivono frequentemente e non in maniera episodica, esperienze comuni, anche se la gestione è di enti differenti.

C'è ancora tanto cammino da fare, le immagini che accompagnano questa presentazione sono proprio quelle dei bambini che partecipano alle attività dei Poli a cui abbiamo chiesto di raccontarci come vivono loro il Polo. Frequentemente c'è questa rappresentazione del piccolo e del grande insieme ma anche del cammino che c'è ancora da fare localmente nel singolo polo.

Certamente il lavoro del Coordinatore Pedagogico comune è indispensabile, come si è detto prima, proprio per tradurre linguaggi, custodire la memoria, ma anche mediare tra le diverse culture educative. E questo è un investimento che, nel nostro caso, ci mette il Comune, anche se

abbiamo visto che in altri territori si attinge a finanziamenti regionali o nazionali.

L'importante è, come si diceva anche in altri interventi, andare a piccoli passi e tenere dentro tutti: uno dei volani del nostro Polo, come dicevo prima, è stata l'inclusione, siamo partite infatti da progetti che hanno pensato soprattutto ai più fragili, quindi dei progetti che volevano essere inclusivi. Dobbiamo avere cura di essere inclusivi con tutti i partecipanti perché la cultura di tutti è importante e bisogna tenerne conto, così come anche le differenze che possono delle volte essere delle fragilità, ma le fragilità possono essere quell'aspetto sul quale fai ponte per poi fare il passo più lungo. Questo richiede tanto ascolto, tanti aggiustamenti, tante conferme e tanta creatività.

Così, come abbiamo visto fare ai bambini che ragionano e fanno proposte, anche loro con creatività, nella gestione delle situazioni tra piccoli e grandi, così è necessario farlo tra persone che lavorano insieme su diversi servizi.

La narrazione comune sostiene tutti.

Noi di sicuro dobbiamo diventare anche più competenti per riuscire a coinvolgere tutti i colleghi, anche se proprio nella narrazione troviamo conferma del valore, ma anche curiosità da parte degli altri. Per esempio all'ultimo incontro di coordinamento pedagogico distrettuale, raccontando un po' questa esperienza che stava avvenendo della sezione di scuola dell'infanzia all'interno del nido e del nido all'interno della scuola dell'infanzia, molti insegnanti hanno cominciato a ripensare i bambini dei due anni, che sono quelli un po' ibridi che troviamo sia nel nido che negli anticipi della scuola dell'infanzia. Nei nostri territori di montagna gli anticipi sono sempre presenti e vengono spesso vissuti come una fatica, mentre dopo la narrazione dell'esperienza dei Poli le colleghe delle scuole dell'infanzia sono riuscite a vederli invece come una risorsa e questo secondo me è quel cambiamento che serve.

Non possiamo però far tutto a livello locale e quindi richiamo un po' in causa la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale, ma richiamo anche il livello nazionale.

Questa necessità emergeva con forza anche dallo scambio tra tutti i colleghi del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia dell'Emilia Romagna, quando abbiamo ragionato sul tema dei Poli 0-6: la necessità di continuare a dare gambe al decreto 65/2017 e a tutti quegli strumenti legislativi che ci permettono effettivamente di superare quelle difficoltà che sono state ben illustrate all'inizio dall'intervento del Comune di Bologna.

Serve anche una valutazione sui Poli 0-6 attivati con gli investimenti statali (INAIL) del decreto 65, dovrebbero essere tre per regione, come luoghi di ricerca i cui esiti devono essere messi a disposizione di tutti.

Serve creare un percorso formativo universitario unitario per lo 0-6 e la formazione in servizio comune prevista nell'orario di lavoro. La ricerca di personale per il lavoro educativo è critica per tutti.

È indispensabile un accordo quadro tra la regione e l'ufficio scolastico regionale, che speriamo sia in progressione, al quale gli accordi locali possano appoggiarsi perché al momento fare gli accordi locali richiede che anche l'altra parte sia disponibile a mettersi un po' in gioco, non dico proprio senza paracadute, perché di paracaduti ce ne sono, però rischiando anche un poco, perché, come si diceva prima, la responsabilità condivisa sui bambini non è così semplice da ottenere con le diverse normative previste, così come i contratti e le condizioni di lavoro armonizzati che di nuovo sono qualcosa che dobbiamo rimandare alla definizione nazionale.

Il fatto che la normativa non abbia definito i Poli 0-6 così chiaramente ha lasciato finora uno spazio di sperimentazioni ricche e varie, come abbiamo visto anche oggi. Lo sforzo ora è di arrivare ad una condivisione di senso e realizzare quegli aggiustamenti che vanno nella direzione di valorizzare e possibilmente diffondere quanto realizzato localmente con l'impegno necessario della Regione, dell'Ufficio Scolastico Regionale, delle Università e degli enti intermedi su contratti e condizioni di lavoro.

Il sistema integrato 0-6 come grammatica educativa condivisa

Alessia Rosa

INDIRE | Istituto Nazionale di Documentazione,
Innovazione e Ricerca Educativa

Il Decreto Legislativo n. 65 del 2017 intende offrire alcune coordinate teoriche e interpretative utili a inquadrare le forme che il sistema di educazione rivolto ai bambini sino ai sei anni sta assumendo nei diversi contesti territoriali italiani

Il titolo del convegno – che invitava a non ripartire da zero – costituisce di per sé un atto di riconoscimento: il sistema integrato 0-6 non nasce nel 2017, ma trova in quella data la sua formalizzazione normativa, fungendo da una parte quale approdo di percorsi pluridecennali sviluppati a livello locale, comunale e regionale, in particolare in contesti come l'Emilia-Romagna, dove esperienze di raccordo tra servizi 0-3 e scuola dell'infanzia erano già ben radicate. Dall'altra parte la normativa ha delineato un'ampia strada di sviluppo per quei contesti che ancora consideravano come segmenti distinti e distanti i servizi educativi 0-3 e 3-6. L'istituzione normativa non ha dunque inaugurato un cammino, bensì ne ha sancito la direzione e ne ha ampliato l'orizzonte, chiamando a una riflessione sistemica tutti coloro che operano nei servizi educativi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia, insieme a istituzioni, famiglie e comunità locali.

L'obiettivo della presente riflessione è triplice: approfondire il concetto di grammatica condivisa come metafora teorica utile a descrivere il processo di costruzione di un linguaggio educativo comune tra i diversi segmenti del sistema 0-6; analizzare il ruolo dello spazio e del tempo come dimensioni pedagogiche fondamentali nella progettazione di servizi integrati; infine, esplorare la figura dei poli per l'infanzia come infrastrutture sociali capaci di funzionare da community hub, ovvero da nodi comunitari che integrano educazione, sostegno alla famiglia e partecipazione territoriale.

Richiamare il concetto di grammatica per descrivere la costruzione del sistema integrato non è una scelta casuale. L'etimologia del termine rimanda all'insieme delle convenzioni che danno stabilità alle manifestazioni espressive di persone che parlano la stessa lingua in un dato spazio e in un dato tempo. Questa duplice tensione – tra stabilità e convenzione, tra forma condivisa e contesto situato – è, particolarmente fertile per comprendere le sfide e le opportunità del sistema 0-6.

La costruzione di una grammatica comune implica, in primo luogo, il riconoscimento che i servizi educativi 0-3 e le scuole dell'infanzia hanno storicamente sviluppato linguaggi, culture professionali e pratiche distinte, non sempre in dialogo reciproco. Per lungo tempo, la qualità delle pratiche educative realizzate nei servizi per l'infanzia, è rimasto *know how* dei professionisti del singolo settore. È possibile registrare un ridotto investimento sulla valorizzazione e diffusione al di fuori delle comunità professionali direttamente coinvolte. Quando la ricerca educativa ha avuto modo di entrare in contatto con queste realtà, ha spesso incontrato forme di innovazione quotidiana di straordinaria qualità, costruite nel tempo con grande competenza ma scarsamente visibili all'esterno.

La costruzione di una grammatica condivisa richiede, in secondo luogo, la negoziazione di finalità e obiettivi comuni che, attraversino i diversi segmenti del sistema, pone l'attenzione sullo sviluppo di un bambino dalla nascita ai sei anni. Questo processo non può prescindere dal confronto tra le posture professionali degli educatori dei servizi 0-3 e degli insegnanti delle scuole dell'infanzia. Le prime, tendenzialmente orientate all'ascolto e all'attesa dell'iniziativa del bambino, all'individuazione di risposte contestuali e alla valorizzazione del presente; le seconde, talvolta più inclini a progettazioni con finalità definite a priori, strutturate intorno a obiettivi formativi di più lungo periodo. Nessuna delle due impostazioni è di per sé superiore all'altra: ciascuna esprime

una cultura professionale consolidata. Ciò che il sistema integrato richiede è, piuttosto, la disponibilità reciproca a conoscere e arricchire la propria postura professionale attraverso l'incontro con l'altra, senza perdere di vista la specificità del proprio mandato educativo.

In terzo luogo, la grammatica condivisa implica il riconoscimento della continuità educativa come pratica concreta e non come principio meramente enunciativo. La continuità non riguarda soltanto il bambino, ma l'intera comunità educante: le famiglie, che trovano nel sistema integrato un interlocutore stabile e coerente nel tempo; il territorio, che partecipa attivamente alla costruzione di un ambiente favorevole alla crescita; i professionisti, che sviluppano competenze relazionali e progettuali condivise ottenendo riscontri del proprio operato in una logica di riflessione circolare continua.

Nell'architettura del sistema integrato, spazio e tempo non sono variabili neutre o meramente organizzative: sono dimensioni pedagogiche dotate di significato proprio. La riflessione sullo spazio educativo ha una lunga tradizione teorica, che si intreccia con la più ampia letteratura sull'ambiente come terzo educatore. In questa prospettiva, gli spazi educativi non sono semplicemente contenitori di pratiche, ma testi sociali che parlano, orientano, invitano, limitano.

Applicata al contesto dei poli per l'infanzia, questa prospettiva ha implicazioni concrete e urgenti. Un polo che intenda accogliere bambini dai 0 ai 6 anni deve concepire i propri spazi in modo da rendere possibile e significativa la compresenza di bambini di età diverse, favorendo la visibilità reciproca tra i diversi segmenti del sistema, la permeabilità tra le sezioni, la continuità degli ambienti interni ed esterni. Ciò richiede una progettazione architettonica consapevole e intenzionale, che non si limiti alla mera coabitazione sotto uno stesso tetto, ma generi configurazioni spaziali capaci di incarnare la filosofia della continuità educativa.

Altrettanto rilevante è la dimensione temporale. I tempi educativi del nido e quelli della scuola dell'infanzia rispondono a logiche parzialmente diverse, che riflettono sia bisogni di sviluppo differenti, sia domande sociali eterogenee. In alcuni contesti territoriali, ad esempio, la domanda di prolungamento del tempo pomeridiano è limitata, in quanto i ritmi familiari e lavorativi delle comunità locali si accordano con un tempo scolastico più breve. Queste differenze non devono essere interpretate come segno di una progressione a velocità diseguali, ma come espressione di specificità territoriali legittime, che il sistema integrato è chiamato a valorizzare piuttosto che a uniformare.



Il concetto di forma, richiamato nel titolo di questa riflessione, assume qui una doppia valenza: da un lato, la forma architettonica degli spazi educativi; dall'altro, la formazione come processo continuo di costruzione di sé attraverso l'esperienza ossia trasformazione dell'individuo attraverso l'incontro con il mondo. In questa prospettiva, i poli per l'infanzia sono luoghi in cui la forma – degli spazi, dei tempi, delle relazioni – diventa formazione, per i bambini come per i professionisti che con loro lavorano.

In prospettiva europea, il Rapporto EURYDICE evidenzia come le forme di integrazione tra servizi educativi per l'infanzia possano assumere configurazioni differenti, spaziando da una completa integrazione strutturale a forme gradualistiche di condivisione di momenti, spazi e progettualità. La stessa varietà è rilevabile sul territorio italiano in cui i Poli vanno costituendosi con ritmi, modalità e forme molteplici.

Ad esempio, il polo per l'infanzia Emmi Pikler di Torino è una realtà comunale che ha visto per diversi anni la coesistenza di nido d'infanzia e scuola dell'infanzia in un'unica struttura, originariamente organizzata su piani separati e quindi di fatto compartimentata. L'esperienza di ristrutturazione che ha integrato gli spazi, portato alla configurazione attuale è stata accompagnata da un ampio processo di coinvolgimento della comunità locale e ha avuto come obiettivo esplicito la creazione di spazi di connessione tra i due segmenti di percorsi visivi, spazi di transizione condivisi, configurazioni che permettono ai bambini più piccoli di percepire e osservare la vita del servizio nel suo insieme.

Il Bioasilo del Carpanedo sito a La Spezia rappresenta un'esperienza antecedente alla configurazione normativa del sistema integrato, nata da una visione pedagogica in cui la compresenza di bambini da un anno a sei anni in uno spazio comune è parte integrante del progetto educativo. La struttura è immersa in un contesto naturale – un parco con area boschiva e la presenza di un corso d'acqua – che diventa risorsa educativa primaria. Il fuori è qui elemento cardine della proposta pedagogica: il legame con la natura, gli spazi aperti, la possibilità di condividere ambienti e tempi in modo continuo e non episodico costituiscono il cuore di un'esperienza che ha sviluppato nel tempo una profonda coerenza tra valori pedagogici, progettazione degli spazi e pratiche quotidiane.

Il polo per l'infanzia di Altamura rappresenta un esempio di costruzione ex novo di una struttura concepita fin dall'inizio come polo integrato. La progettazione è avvenuta attraverso un concorso di idee, strumento che rimanda a una tradizione consolidata nell'architettura pubblica e che implica una riflessione collettiva e condivisa sulla forma degli spazi educativi. Il progetto vincitore si distingue per la permeabilità tra spazi interni ed esterni, per la valorizzazione del rapporto tra polo e territorio – con spazi progettati per essere fruibili anche al di fuori degli orari educativi –, e per l'uso di materiali locali (le pietre dei muretti a secco tipici del paesaggio pugliese) come elemento di radicamento identitario e comunitario.

Le esperienze descritte convergono verso una visione del polo per l'infanzia che supera la dimensione meramente scolastica o assistenziale per configurarsi come infrastruttura sociale nel senso pieno del termine. Il concetto di community hub – sviluppato all'intersezione tra welfare di comunità, pianificazione urbana e pedagogia sociale – descrive spazi che promuovono coesione sociale, partecipazione civica e reti di relazioni tra soggetti diversi (famiglie, educatori, istituzioni, associazioni, cittadini). In questa prospettiva, il polo per l'infanzia si affianca ad altre infrastrutture sociali – biblioteche, centri civici, spazi di aggregazione – nel ruolo di nodo territoriale che rafforza la resilienza comunitaria. Questa funzione è strettamente connessa al concetto di capitale sociale inteso come reti di fiducia reciproca e cooperazione che rendono possibile l'azione collettiva. I poli per l'infanzia laddove riescono a integrare efficacemente educazione, sostegno alla genitorialità e partecipazione comunitaria, contribuiscono attivamente alla costruzione di questo capitale, non soltanto per i bambini e le famiglie direttamente coinvolti, ma per l'intera comunità locale. In questa prospettiva, investire nella qualità del sistema integrato 0-6 non è soltanto una scelta pedagogica: è una scelta di politica sociale e territoriale.

I poli per l'infanzia incarnano in modo paradigmatico le caratteristiche del community hub: sono nodi territoriali che integrano l'educazione con il sostegno alla famiglia e con i servizi comu-

nitari; sono spazi trasversali, frequentati da soggetti in condizioni e fasi di vita diverse; sono luoghi in cui si producono relazioni di fiducia e di cura che si irradiano nell'intera comunità. La prima polis, per usare una metafora cara alla tradizione pedagogica, non è soltanto il luogo in cui i bambini imparano a stare con gli altri: è il luogo in cui una comunità impara a prendersi cura di sé.

Il sistema integrato 0-6 è una realtà in costruzione, che procede a velocità e con modalità diverse nei differenti contesti territoriali del Paese. Questa eterogeneità non va letta come un limite, ma come l'espressione di una ricchezza autentica: il decreto del 2017 non ha prescritto una ricetta uniforme, ma ha indicato una direzione condivisa, lasciando spazio alle specificità locali e alle tradizioni pregresse.

La sfida che rimane aperta è quella della costruzione di una grammatica condivisa che sia, al contempo, abbastanza stabile da garantire coerenza e continuità educativa, e abbastanza flessibile da accogliere le differenze territoriali e professionali. Questa grammatica si costruisce attraverso il dialogo tra educatori e insegnanti, attraverso la documentazione e la valorizzazione delle pratiche, attraverso la progettazione intenzionale degli spazi e dei tempi educativi, e attraverso il radicamento dei servizi nella vita delle comunità locali.

I poli per l'infanzia sono il banco di prova più visibile e concreto di questa sfida. Non perché siano l'unica forma possibile di sistema integrato, ma perché in essi si condensano, in modo fisicamente leggibile, tutte le tensioni e le potenzialità del processo in atto: la tensione tra continuità e differenza, tra stabilità e trasformazione, tra locale e nazionale, tra singola istituzione e comunità allargata. Seguirne l'evoluzione significa, in fondo, seguire l'evoluzione del sistema educativo italiano nella sua componente forse più innovativa e strategicamente rilevante.

Appendice

Poli per l'infanzia della Città Metropolitana di Bologna. Indicazioni, pensieri e opportunità

A cura dei sottogruppi di lavoro:

- C. Bosello, G. Brancaleoni, L. Gramantieri, A. Loreti, G. Ravaglia,
- B. Molinazzi, R. Lolli, R. Vacca, V. Ventimiglia, F. Venturi, A. Zappia
- E. Mortara, I. Baffoni, M. Baldini, A. Birindelli, C. Canella, C. Ghidara, D. Mughetto
- S. Musca, M. D'Amato, E. Geraci, R. Restaino
- B. Rossini, R. Ambrosino, G. Bretta, A. Gamberini, L. Giarola, I. Visani
- Roberto Maffeo e Francesca Linda Zaninelli

Il documento è stato realizzato dal Gruppo Poli Zerosei del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna in collaborazione con Università di Milano-Bicocca.

I coordinatori pedagogici che hanno partecipato appartengono alle seguenti realtà:

- Comune di Bologna
- Comune di San Lazzaro di Savena
- Comune di Imola
- Comune di Sala Bolognese
- Gestori privati convenzionati: Coopfavole, Coopselios, FISM, Al Girotondo, Il Pellicano, Seacoop, Solco Civitas

Indice

Premessa	p. 59
Introduzione	62
1. Che cosa è un Polo per l'infanzia?	63
Cosa si intende per Polo per l'infanzia Il richiamo alla normativa nazionale e alle Linee pedagogiche Condizioni necessarie e condizioni non sufficienti Il Polo per l'infanzia come costruzione contestuale	
1.1 Quali criteri per la definizione di Polo?	64
Una definizione contestualizzata nei territori Dal requisito formale alla qualità dell'esperienza I criteri di riferimento	
1.2 Le variabili nella configurazione dei Poli per l'infanzia	66
Il territorio come variabile fondativa La dimensione del polo Gli assetti gestionali Storia ed età del Polo Configurazioni diverse, un orizzonte comune	
2. Configurazioni di esperienze di Polo per l'infanzia	68
Configurazioni ricorrenti Poli "condominiali" Poli nido/scuola Poli integrati	
3. Adulti	70
Gli adulti come mediatori dell'integrazione 0-6 Posture educative che favoriscono l'autonomia La condivisione delle responsabilità educative Il ruolo del coordinamento pedagogico La formazione comune come leva di integrazione Tensioni, fatiche e potenzialità	
4. Bambine e Bambini	73
Protagonisti dell'esperienza educativa Età eterogenee e apprendimento tra pari Continuità, passaggi e discontinuità significative Possibilità di scelta e costruzione dell'autonomia Inclusione e pluralità delle infanzie Il valore aggiunto del Polo per i bambini	
5. Contesti	76
Il contesto come dispositivo pedagogico Gli spazi: ambienti che parlano di bambini e di educazione I tempi: ritmi distesi e flessibilità educativa I materiali: mediatori di esperienza e di apprendimento La gestione della quotidianità educativa Il contesto come fattore di integrazione 06 Il valore aggiunto del contesto nel Polo	
6. Questioni aperte	79
Il rischio della standardizzazione del modello di Polo L'integrazione delle professionalità 06 Il ruolo e la sostenibilità del coordinamento pedagogico La sostenibilità organizzativa ed economica La valutazione e la documentazione dei processi	
Glossario	81

Perché un documento sui poli per l'infanzia del territorio?

I poli per l'infanzia, insieme alla continuità educativa verticale e orizzontale che veicolano, sono tra le novità che il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni ha introdotto nel mondo dell'educazione zero-sei anni e nel dibattito pedagogico attuale. Sono in sé una innovazione e una sfida per la storia pedagogica e i servizi educativi 06 e al pari una risposta alla sfida educativa che tutto il sistema educativo e scolastico ha davanti a sé data dai cambiamenti sociali, culturali e demografici in atto e dalla questione della sostenibilità che ne discende.

La loro sperimentazione nell'ambito del sistema integrato 06 è a tutti gli effetti la sfida maggiore alla realizzazione di una idea di educazione unitaria e olistica, che garantisca a tutte le bambine e tutti i bambini quanto sancito dall'art. 1 del D. Lgs. 65/2017, ovvero pari opportunità e diritto all'educazione, superamento di tutte le disuguaglianze e barriere e garanzia di sviluppo di tutte le potenzialità in contesti di benessere e di qualità.

Nel loro strutturarsi quali laboratori di sperimentazione, ricerca, apertura al territorio e partecipazione, sono luoghi in cui innovare saperi e prassi educative e in cui avviare riflessioni e dialoghi inediti tra e nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole dell'infanzia, tenendo dentro le tante variabili e differenti storie pedagogiche che li connotano, e tra le infanzie e le vite dei bambini e delle bambine che li abitano e le loro famiglie. Sono realtà in sperimentazione orientate a sviluppare organizzazioni più plastiche e flessibili rispetto a criteri istituzionali di organizzazione e di composizione dei gruppi e rispetto ai territori in cui si trovano e chi li abita.

I poli per l'infanzia, come tutti i servizi educativi e le scuole dell'infanzia, sono pensati, progettati e organizzati per i bambini e le bambine, dando concretezza all'idea, sostenuta nelle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2019; 2022)¹ e ribadita nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (MI, 2021) che l'offerta educativa è progettata nella sua forma migliore, quindi di alta qualità, se promuove un'ulteriore integrazione dell'educazione e cura nella prima infanzia in ottica di un *continuum* educativo, sostenendo la collaborazione tra educatori e insegnanti, con i genitori e i servizi e realtà presenti sul territorio, compresa la scuola primaria; se promuove altresì ambienti educativi inclusivi e democratici in cui i bambini siano ascoltati e abbiano voce e in cui il ruolo centrale svolto dall'intreccio tra cura ed educazione sia di promozione di apprendimenti, benessere e crescita di tutte le bambine e di tutti i bambini.

Sono numerose le ricerche che da tempo dimostrano che i servizi che integrano le dimensioni dell'educazione e della cura in una prospettiva unitaria e olistica ottengono migliori risultati in termini di alta qualità educativa, di accesso, di inclusione e di equità (Vandenbroeck, Lenaerts, Beblavy, 2018; Peeters, Hayes et alii, 2016); sono i servizi che garantiscono una crescita globale a partire dalle età più piccole lungo un *continuum* che è sviluppo di coerenze progettuali virtuose tra i differenti servizi rivolti all'infanzia in ottica verticale e orizzontale, superando separazioni e anticipazioni. A queste considerazioni più generali che sostengono l'opportunità di procedere a integrare i servizi in ottica di continuità e di coerenze pedagogiche, si affiancano altre ricerche che consentono di mettere a fuoco il legame tra i bambini, il loro crescere, e il contesto di vita; ricerche che hanno documentato che gli ambienti e le esperienze di vita dei bambini nei primi

1. Raccomandazione del Consiglio d'Europa relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, (2019/C/189/02) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)); Raccomandazione del Consiglio d'Europa in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 (2022/C 484/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220(01))

anni di vita influenzano in modo rilevante e con ricadute a lungo termine il loro sviluppo cognitivo, socio relazionale, oltre che la loro salute (Tamburini, Volta, 2021)².

Sono queste considerazioni e l'interrogare le esperienze dei poli attivi nel nostro territorio che ci hanno sollecitato a un confronto e a un approfondimento sui poli per l'infanzia pensati quali contesti di educazione e cura, di socializzazione, apprendimento e di benessere in cui bambine e bambini possano esercitare i loro diritti (CRC, 1989) e sviluppare tutte le loro potenzialità in modo progressivo, graduale, senza salti macroscopici e anticipazioni.

Per costruire questo approfondimento e individuare piste di riflessione e di lavoro anche in prospettiva, ci siamo posti alcune domande sulle quali avviare il confronto, condividere un lessico e riferimenti per arrivare a delle scelte pedagogiche rispetto ai nuclei tematici da sviluppare per descrivere e raccontare i poli per l'infanzia.

La prima domanda riguarda le bambine e i bambini ai quali pensiamo e ci rivolgiamo progettando e organizzando la quotidianità educativa in un polo per l'infanzia. A quale idea di bambino e di infanzia ci richiamiamo?

La risposta è che pensiamo alle infanzie delle bambine e dei bambini narrate nei documenti di riferimento dello 06 che a loro volta si ispirano al *Quality Framework* (2014)³, che ribadendo le cinque dimensioni del quadro della qualità per politiche proattive per l'infanzia e prassi educative coerenti, richiama a un approccio sistemico e olistico allo sviluppo della persona in contesti competenti.

Le bambine e i bambini ai quali ci rivolgiamo in generale e che vorremmo incontrare nei poli per l'infanzia, sono persone integre, soggette di diritti, uniche e tutte differenti e le loro infanzie riconosciute come età della vita presente, dotate di una propria dignità in ogni farsi della loro crescita, non più fase preparatoria alla vita adulta. È una postura sui bambini e sulle loro infanzie molto lontana da ogni immagine generica e stereotipata, una prospettiva che si colloca nel solco di quanto affermato nelle Linee 06 ovvero che *"l'educazione infantile non deve fondarsi su una idea generica di bambino, ma al contrario deve avere presente ogni bambino nelle sue potenzialità, le sue risorse e le sue difficoltà, proponendosi come aiuto competente alla sua crescita complessiva"*.

Questa postura sull'infanzia e idea di bambini che abbiamo in mente e che idealmente ci interroga nel pensare e progettare la loro educazione, dialoga con la vita dei bambini e delle bambine reali che osserviamo e incontriamo nella quotidianità delle esperienze di Polo attive, negli ambienti e nelle esperienze 06 in cui sono immersi e di cui sono partecipi. Sono bambini che possiamo conoscere e riconoscere in relazione ai contesti di vita e di apprendimento che, progettando i poli, noi organizziamo e strutturiamo per loro, mettendo in dialogo le idee sull'infanzia con le pratiche del fare ed essere in educazione.

Domandarsi quali bambini e bambine abbiamo in mente nel progettare i poli per l'infanzia ha significato mettere a tema il tipo di esperienze di apprendimento, relazione, cura e socializzazione che pensiamo e intendiamo offrire loro, consapevoli che i contesti educativi che progettiamo possono porre dei limiti e dei vincoli alle loro possibilità e opportunità, a seconda di quanto noi adulti siamo in grado di svincolarci da filosofie e visioni educative consolidate per aprirci a una nuova tematizzazione del rapporto bambino e contesto. L'immagine di infanzia che orienta un contesto educativo integrato e unitario quale è un polo, rifiuta di conseguenza narrazioni stereotipate e riconosce ogni bambino nella propria unicità, come soggetto di diritti, portatore di potenzialità, risorse e fragilità.

Il Polo è così pensato come contesto di vita quotidiana per bambine e bambini che può aprire possibilità, offrendo una traiettoria educativa ed evolutiva più dilatata e distesa, un valore ag-

2. Vandenbroeck M., Lenaerts K., Beblavy M. (2018), *How to ensure that the benefits of early education and care are realized*, EENEE Policy Brief 1/2018, pp. 1-3 (www.eenee.org/policybriefs); Peeters J et alii (2016), *Le transizioni influenzano lo sviluppo dei bambini*, Zeroseiup, 2; Tamburini G., Volta A. (2021), *Il bambino tutto intero: per un approccio integrato al bambino e al suo ambiente*, in *Medico e Bambino*, 4, pp. 237-244.

3. European Commission, 2014, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care*: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf; Lazzari A. (a cura di) (2016), *Un Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo.

giunto concreto in un periodo della crescita fortemente influenzata dalla qualità delle esperienze e dal contesto.

L'intento è stato di riflettere sui poli per l'infanzia quali luoghi di vita, di socializzazione e di apprendimento ottimale per bambini e bambine nella fascia di età da 0 a 6 anni, mettendo a fuoco il loro quotidiano fare esperienza e costruire significati e conoscenza di sé, degli altri e del mondo, superando ogni frammentazione rispetto a una crescita che, benché non lineare, è continua.

A partire da queste intenzioni e interessi, la questione è stata allora domandarci che contesto intendiamo debba essere quello dei poli per l'infanzia, rispetto ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia? Come e se si differenziano dai servizi tradizionali negli apprendimenti e nelle relazioni di cui bambine e bambini fanno esperienza? Quali vantaggi può offrire a bambine e bambini frequentare un polo per l'infanzia e quindi crescere in una traiettoria educativa ed evolutiva di continuità, secondo un curriculum verticale e integrato?

Il polo per l'infanzia non si presenta solo come contesto unitario di continuità educativa, ma anche per i suoi tratti di sperimentaltà e di innovatività pedagogica, organizzativa e gestionale. In questo senso è importante anche in prospettiva dialogica tra i due segmenti 06, servizi educativi per l'infanzia e scuole dell'infanzia, che fin qui, nella maggioranza dei territori, storicamente hanno avuto vite parallele e non comunicanti.

In conclusione, per tratteggiare il contesto dei poli per l'infanzia siamo partiti dalle esperienze già realizzate e in essere, nelle loro variabilità e somiglianze, nel territorio di riferimento e ci siamo rifatti alle evidenze scientifiche di ricerche e contributi, come a documenti a livello nazionale ed europeo.

Il nostro intento è di contribuire e arricchire il dibattito e il discorso pedagogico su questa realtà educativa sfidante, mettendo al centro la quotidianità educativa e sociale dei bambini e delle bambine, il loro esplorare e conoscere il mondo, sé stessi e gli altri pensando per loro contesti di alta qualità, inediti, inclusivi e plurali. Abbiamo così costruito questa riflessione intorno a questi poli pensando ai bambini che li frequentano e alla qualità educativa più alta che possono offrire loro in termini di benessere, socializzazione e apprendimenti nei primi anni di vita.

Ci preme altresì offrire questa riflessione e approfondimento sulla realtà dei poli quale occasione per educatori e insegnanti di incontrarsi per conoscersi e confrontarsi, per ripensare il sistema nella sua complessità tra le sue componenti, per dare forma a nuove formule educative, a contaminazioni possibili che sono positive nella misura in cui si danno a partire da adulti che si incontrano e si confrontano sulle loro idee e rappresentazioni, assunti e pratiche rispetto alle diverse età dell'infanzia, fin qui separate sulla base di criteri istituzionali, ma non pedagogici. È per tutto il sistema e tutti noi che vi operiamo un'occasione unica per ripensare e ricollocare i nostri assunti, per *"ricatalogare"* il mondo dell'educazione e dell'infanzia dalla nascita ai sei anni.

Introduzione

Il documento *I poli per l'infanzia della Città Metropolitana di Bologna* nasce dall'esigenza di offrire criteri di lettura condivisi, capaci di dare senso alle diverse forme di polo per l'infanzia attivi e presenti nel nostro territorio, sostenere i processi di progettazione e accompagnare l'evoluzione delle esperienze, senza ricadere in modelli rigidi o prescrittivi.

Il documento nasce dal lavoro di un sottogruppo del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), che ha riconosciuto nella condivisione delle esperienze e nel confronto reciproco una necessità per attraversare consapevolmente il processo di costruzione ed evoluzione dei Poli per l'infanzia.

Il documento ha preso avvio dalle definizioni e dai criteri contenuti nei principali documenti di riferimento per il sistema integrato nazionali ed europei, e si è andato via via strutturando attraverso un confronto vivo con le esperienze in atto nel territorio e con le riflessioni che animano il dibattito pedagogico sul tema dei poli per l'infanzia.

Si tratta di un documento che si propone come una mappa orientativa, uno strumento di lettura e di interpretazione che intende mettere ordine tra i molteplici fattori, significati e pratiche che oggi vengono associati al Polo per l'infanzia.

Elaborare una sorta di testo ragionato sui Poli riferito a un territorio con una storia pedagogica e politica riconosciuta e con un sistema di servizi plurale e ben connotato ha significato interrogarsi sugli elementi specifici e originali di quel contesto e, al contempo, impegnarsi nella costruzione di un lessico comune, di riferimenti condivisi e di un repertorio di esperienze e prassi in ottica integrata.

Nel documento ricorrono due espressioni chiave: **elementi essenziali e valore aggiunto**. Con elementi essenziali si intendono gli aspetti fondanti e imprescindibili che caratterizzano l'avvio di un processo di progettazione di un Polo per l'infanzia.

Con valore aggiunto si fa riferimento ai benefici osservati ed esperiti da chi vive quotidianamente il polo – bambine, bambini e adulti – in termini di benessere, qualità delle relazioni, opportunità di apprendimento e sviluppo professionale.

La forma volutamente orientativa non esaurisce la complessità dei temi affrontati, ma sostiene la possibilità di espandere e approfondire ciascun ambito trattato, in una prospettiva di ricerca, riflessività e sviluppo continuo.

L'intento è quello di dare forma a un documento in movimento, di aprire un "cantiere" sul tema, che dialoghi con le realtà in sperimentazione e con quelle che vorranno avviarsi e che nel tempo possa crescere e modificarsi seguendo l'evolversi di questi contesti e la loro diffusione sul territorio.

Il lavoro qui presentato si colloca pertanto in una tensione costante e continua tra specificità e generalizzabilità, tra dimensione locale e orizzonte più ampio del sistema integrato 0-6. È un documento orientativo che si configura, da un lato, come fotografia e stato dell'arte delle sperimentazioni già in essere e, dall'altro, come accompagnamento verso scenari possibili, ulteriori tipologie di polo e potenziali sviluppi futuri.

1. Che cosa è un Polo per l'infanzia?

Cosa si intende per Polo per l'infanzia

Attualmente i Poli per l'infanzia sono al centro del dibattito sul sistema integrato 0-6 e rappresentano uno degli orizzonti verso cui converge l'interesse di molti territori. Essi si configurano come una delle prospettive con maggiori possibilità di sviluppo e di sostenibilità, anche alla luce dei mutamenti demografici, sociali ed economici in atto, e come dispositivi capaci di tenere insieme qualità educativa, razionalizzazione delle risorse e continuità dei percorsi.

Nei principali documenti normativi e di indirizzo pedagogico, il Polo per l'infanzia viene definito come un **contesto educativo unitario** che accoglie, in un unico plesso o in edifici tra loro vicini, più strutture di educazione e istruzione per bambine e bambini fino a sei anni. Tale contesto è inserito nel quadro di uno stesso percorso educativo, articolato in relazione all'età e nel rispetto dei tempi, dei ritmi e degli stili di apprendimento di ciascuna bambina e di ciascun bambino.

Questa definizione mette in evidenza come il Polo non sia semplicemente una soluzione organizzativa o logistica, ma un **dispositivo pedagogico complesso**, che chiama in causa scelte culturali, educative e politiche. Il Polo, infatti, non si limita a ospitare servizi diversi in uno stesso luogo, ma si propone come spazio di integrazione, di ricerca e di sperimentazione, in cui i diversi segmenti del sistema 0-6 dialogano all'interno di una cornice condivisa.

Il richiamo alla normativa nazionale e alle Linee pedagogiche

L'articolo 3 del D. Lgs. 65/2017 definisce i Poli per l'infanzia come contesti che accolgono servizi educativi e scuole dell'infanzia in un'unica struttura o in edifici vicini, caratterizzandoli esplicitamente come **laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio**. In questa prospettiva, i Poli vengono pensati anche come strumenti per favorire la massima flessibilità e diversificazione nell'utilizzo delle risorse, attraverso la condivisione di servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali.

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 riprendono e ampliano questa visione, sottolineando come i Poli accolgano servizi educativi di diversa tipologia e sezioni di scuola dell'infanzia all'interno di un **progetto educativo coerente e articolato**, che tenga conto delle specifiche finalità di ciascuna istituzione. In tal senso, i Poli non solo favoriscono una maggiore flessibilità nella pianificazione dell'offerta educativa e un miglior utilizzo delle risorse materiali, ambientali e professionali, ma sollecitano nuove riflessioni sui percorsi educativi dalla nascita ai sei anni.

Il Polo per l'infanzia viene quindi collocato, nei documenti di riferimento, come uno dei luoghi privilegiati per rendere concreto il sistema integrato 0-6, superando la frammentazione storica tra i servizi e promuovendo una visione unitaria dell'educazione nella prima infanzia.

Condizioni necessarie e condizioni non sufficienti

Dall'analisi dei documenti nazionali emerge in modo chiaro e inequivocabile che la **vicinanza fisica tra i servizi** rappresenta una condizione necessaria per potersi definire Polo per l'infanzia. I servizi che intendono qualificarsi come tali devono essere collocati in un unico edificio o in edifici tra loro vicini, in modo da rendere possibile la condivisione di spazi, servizi e risorse e da facilitare flussi, incontri e scambi tra bambini e adulti.

Il termine "vicini" non viene esplicitamente definito dalla normativa; tuttavia, alla luce delle finalità indicate, esso presuppone almeno la possibilità di spostarsi in modo agevole tra le

strutture, così da rendere concretamente praticabile la condivisione e la progettazione comune. Appare quindi come **condizione non sufficiente**, per definirsi Polo, la sola esistenza di percorsi di coprogettazione tra educatori e insegnanti che operano in strutture fisicamente lontane.

In assenza di una prossimità territoriale, viene infatti meno un elemento rilevante: la **territorialità**, intesa come possibilità di costruire un senso di appartenenza condiviso e di favorire, nel tempo, la continuità relazionale tra bambine e bambini che frequentano i servizi di uno stesso quartiere o di una stessa comunità.

Allo stesso tempo, la vicinanza fisica, **pur essendo una condizione necessaria, non può essere considerata di per sé sufficiente**. L'esperienza mostra come la semplice coesistenza nello stesso edificio non garantisca automaticamente integrazione, dialogo e progettualità condivisa. È quindi necessario interrogarsi su ulteriori variabili – organizzative, pedagogiche e culturali – che concorrono a dare senso e sostanza all'esperienza di Polo per l'infanzia.

Il Polo per l'infanzia come costruzione contestuale

La definizione di Polo per l'infanzia non può prescindere dal contesto territoriale in cui esso si sviluppa. Le esperienze dei coordinatori pedagogici coinvolti nel sottogruppo CPT mostrano come l'età di esistenza dei Poli, la possibilità di confrontarsi con esperienze più longeve e il grado di maturità della progettualità incidano in modo significativo sugli esiti e sulle modalità di funzionamento.

Considerando i Poli dal punto di vista territoriale, e pur senza la pretesa di essere esaustivi, emergono alcune dinamiche ricorrenti già presenti nel dibattito nazionale:

- la pluralità delle configurazioni possibili;
- la coesistenza di modelli gestionali differenti;
- la presenza di sperimentazioni più o meno avanzate sul piano dell'integrazione pedagogica.

In questa prospettiva, il Polo per l'infanzia non viene inteso come un modello standardizzato, ma come una **costruzione progressiva**, frutto di un investimento culturale e pedagogico che si sviluppa nel tempo, attraverso processi di ricerca, sperimentazione e riflessività condivisa. È in questo spazio dinamico, tra ciò che è già in essere e ciò che è ancora possibile, che si colloca la riflessione proposta nelle sezioni successive del documento.

1.1. Quali criteri per la definizione di Polo?

Una definizione contestualizzata nei territori

Nel presente documento, la definizione di Polo per l'infanzia viene letta e interpretata a partire da una prospettiva **territoriale situata**, che assume come riferimento le esperienze maturate all'interno di un sottogruppo del Coordinamento Pedagogico Territoriale operante nell'area metropolitana.

Il contributo del sottogruppo CPT rappresenta una fonte privilegiata di conoscenza, in quanto esito di un confronto continuativo tra coordinatori pedagogici che hanno accompagnato, osservato e sostenuto nel tempo processi di nascita, sviluppo e trasformazione dei Poli per l'infanzia in contesti differenti, ma accomunati da una cornice territoriale metropolitana.

Il taglio dell'analisi non ha una pretesa di esaustività o di generalizzazione, ma si configura come una **lettura interpretativa radicata nei contesti**, che mette in dialogo le indicazioni dei documenti nazionali con le pratiche reali e con le condizioni concrete dei territori. In questa prospettiva, il Polo per l'infanzia non viene inteso come un modello astratto da replicare, ma come una costruzione progressiva, fortemente influenzata dalla storia educativa locale, dalla cultura dei servizi, dalle forme di *governance* e dalle reti istituzionali e sociali presenti.

Dal requisito formale alla qualità dell'esperienza

Definire un Polo per l'infanzia richiede di superare una lettura esclusivamente formale o strutturale e di orientarsi verso una valutazione più ampia e articolata della **qualità dell'esperienza**

educativa che esso è in grado di generare. Come già evidenziato, la vicinanza fisica tra i servizi rappresenta una condizione necessaria, ma non sufficiente.

A partire da questa consapevolezza, il gruppo di lavoro ha individuato una serie di criteri che consentono di leggere il **grado di avvicinamento** di una determinata esperienza all'orizzonte del Polo per l'infanzia. Tali criteri non vanno intesi come requisiti rigidi o come condizioni da soddisfare simultaneamente, ma come **dimensioni di un processo**, che può svilupparsi nel tempo con intensità e forme differenti, in relazione al contesto territoriale, alla storia dei servizi e alle scelte pedagogiche e organizzative adottate.

I criteri di riferimento

I criteri individuati riguardano sia la dimensione organizzativa sia quella pedagogica e relazionale e si intrecciano in modo dinamico nella vita quotidiana del Polo.

Vicinanza e territorialità

La collocazione dei servizi in un unico edificio o in edifici tra loro vicini costituisce il primo criterio fondativo. La prossimità fisica rende possibile la condivisione di spazi, tempi e risorse e favorisce la costruzione di un senso di appartenenza territoriale, elemento essenziale per la continuità educativa e relazionale tra le bambine e i bambini che vivono uno stesso contesto di comunità.

Sperimentazione pedagogica e organizzativa

Un Polo per l'infanzia nasce e si sviluppa come spazio di sperimentazione. La presenza di pratiche consolidate non esclude, ma anzi richiede, una disposizione alla ricerca, alla messa in discussione e alla riprogettazione continua. La sperimentazione può riguardare l'organizzazione degli spazi e dei tempi, le modalità di lavoro dell'équipe, le forme di coinvolgimento dei bambini e delle famiglie, nonché gli strumenti di osservazione e documentazione.

Progettualità educativa unitaria 0–6

Uno degli elementi centrali nella definizione di Polo è l'esistenza di una progettualità educativa condivisa, capace di tenere insieme i due segmenti 0–3 e 3–6 in una visione unitaria, pur nel rispetto delle specificità. La progettualità unitaria non coincide con l'omologazione delle pratiche, ma con la costruzione di coerenze pedagogiche, di linguaggi comuni e di intenzionalità condivise.

Coordinamento pedagogico

La presenza di un coordinamento pedagogico, possibilmente unitario o fortemente integrato, rappresenta un criterio strategico per sostenere il processo di costruzione del Polo. Il coordinamento svolge una funzione di regia, di accompagnamento e di mediazione tra i diversi attori coinvolti, favorendo il dialogo tra le professionalità e garantendo continuità e coerenza nel tempo.

Quotidianità educativa condivisa

Il Polo si definisce anche a partire da ciò che accade nella quotidianità. La possibilità di condividere routine, tempi della giornata, spazi comuni o momenti significativi della vita educativa rappresenta un indicatore importante del livello di integrazione raggiunto. La quotidianità condivisa non implica necessariamente l'incontro costante tra tutti i bambini, ma richiede una riflessione comune sulle condizioni di benessere, di cura e di apprendimento offerte.

Gruppi misti e forme di mescolanza

La presenza di gruppi eterogenei per età, o di forme di mescolanza tra bambine e bambini dei due segmenti, costituisce una delle potenzialità più significative dei Poli per l'infanzia. Tuttavia, essa va pensata come esito di un percorso progettuale e non come prerequisito. Le modalità e l'intensità degli incontri tra bambini devono essere calibrate in base al contesto, alle condizioni organizzative e agli obiettivi educativi.

Formazione comune degli adulti

La costruzione di un Polo passa in modo imprescindibile dalla formazione congiunta delle educatrici, degli insegnanti e del personale coinvolto. La formazione comune sostiene la costruzione di un linguaggio condiviso, favorisce il riconoscimento reciproco delle competenze professionali e alimenta una cultura della ricerca e della riflessività.

Messa in comune delle risorse

Un ulteriore criterio riguarda la capacità di mettere in comune risorse materiali, ambientali e professionali. La condivisione di spazi, materiali, competenze e strumenti organizzativi rappresenta non solo una risposta a esigenze di sostenibilità, ma anche un'opportunità per arricchire la qualità dell'esperienza educativa.

Apertura al territorio

Il Polo per l'infanzia si caratterizza come contesto aperto, in dialogo con il territorio, le famiglie e i servizi educativi, sociali e culturali. L'apertura al territorio contribuisce a rafforzare il ruolo del Polo come presidio educativo e come luogo di partecipazione e di costruzione di comunità

1.2 Le variabili nelle configurazioni dei Poli 0-6

Se i criteri consentono di delineare l'orizzonte concettuale del Polo per l'infanzia, le **variabili di configurazione** permettono di comprenderne le forme concrete e le modalità di realizzazione nei diversi contesti. Le esperienze presenti sul territorio mostrano come non esista un unico modello di Polo, ma una pluralità di configurazioni possibili, generate dall'intreccio tra caratteristiche territoriali, dimensioni dei servizi coinvolti e assetti gestionali.

Riconoscere e analizzare tali variabili è essenziale per evitare letture semplificate o normative del concetto di Polo e per sostenere processi di sviluppo coerenti con le specificità locali.

Il territorio come variabile fondativa

Il territorio rappresenta una variabile determinante nella configurazione dei Poli per l'infanzia. La collocazione urbana o extraurbana, la densità abitativa, la distribuzione dei servizi educativi e la storia pedagogica locale incidono profondamente sulle scelte organizzative e progettuali.

In contesti urbani ad alta densità, il Polo può configurarsi come presidio educativo complesso, inserito in una rete articolata di servizi e risorse. In territori più piccoli o periferici, il Polo può assumere un ruolo strategico di concentrazione dell'offerta educativa e di riferimento per la comunità, diventando luogo di incontro, scambio e partecipazione.

Le dimensioni del Polo

Un'ulteriore variabile riguarda le dimensioni, intese sia come numero di servizi coinvolti sia come numero complessivo di bambine e bambini accolti. I Poli possono nascere dall'integrazione di un nido e di una scuola dell'infanzia di piccole dimensioni oppure configurarsi come strutture più articolate.

Le dimensioni incidono sulle modalità di gestione, sulla possibilità di sperimentare forme di mescolanza tra bambini, sull'organizzazione degli spazi comuni e sulla strutturazione del coordinamento pedagogico. In ogni caso, la dimensione non è di per sé indicatore di qualità.

Gli assetti gestionali

La pluralità dei gestori costituisce una delle variabili più significative nella configurazione dei Poli. I Poli possono essere mono-gestionali o poli-gestionali, coinvolgendo enti pubblici e/o privati con culture educative, storie pedagogiche e organizzative differenti. Questa pluralità può rappresentare una complessità, ma anche una risorsa, se sostenuta da un coordinamento pedagogico efficace e da accordi chiari.

Storia ed età del Polo

Un'ulteriore variabile riguarda la storia e l'"età" del Polo. Esistono Poli nati da poco, ancora nella fase iniziale di costruzione dell'identità, e Poli con una storia più lunga, che hanno attraversato fasi di sperimentazione, consolidamento e ridefinizione. Riconoscere questa variabile consente di adottare uno sguardo evolutivo sui processi in atto.

Configurazioni diverse, un orizzonte comune

Le variabili descritte concorrono a definire configurazioni differenti di Polo per l'infanzia, accomunate da un medesimo orizzonte pedagogico: la costruzione di contesti educativi 0-6 coerenti, inclusivi e di qualità. In questa prospettiva, il Polo non è un punto di arrivo statico, ma un processo dinamico, che si modula nel tempo.

2. Configurazioni di esperienze di Polo

Il lavoro di riflessione sui Poli per l'infanzia ha reso evidente, sin dalle prime fasi di confronto all'interno del sottogruppo del Coordinamento Pedagogico Territoriale, la necessità di dotarsi di strumenti che permettessero di leggere e interpretare le esperienze esistenti senza ricondurle a classificazioni rigide o a giudizi valutativi.

L'eterogeneità delle configurazioni presenti sul territorio, infatti, rende poco efficace l'utilizzo di categorie dicotomiche – ad esempio “polo/non polo” – che rischiano di semplificare eccessivamente processi complessi e in continua evoluzione. Da questa consapevolezza nasce la necessità di trovare strumenti adatti a sostenere una lettura graduale, dinamica e processuale delle esperienze 0–6, con l'intento di individuare una modalità di rappresentazione che restituisca la **pluralità delle situazioni reali**, valorizzando i percorsi in atto piuttosto che misurarli rispetto a uno standard ideale.

La **finalità principale** non è valutativa né certificativa, ma **riflessiva e orientativa** e si propone i seguenti obiettivi:

- leggere il grado di integrazione di una determinata esperienza di polo;
- rendere visibili le direzioni di sviluppo già intraprese;
- sostenere il dialogo tra professionisti, coordinamenti e amministrazioni;
- accompagnare i processi di progettazione e riprogettazione nel tempo.

In questa prospettiva, non appare utile definire ciò che un Polo “deve essere”, ma il modo in cui **un'esperienza si stia avvicinando** all'orizzonte del Polo per l'infanzia e quali dimensioni risultino maggiormente attivate o, al contrario, ancora poco esplorate. Occorre fare riferimento all'idea di **continuum** che consente di rafforzare una visione evolutiva dei Poli, superandone visioni standardizzate, statiche e categorizzate di superare una visione statica e categoriale dei Poli: le esperienze vengono collocate lungo una scala che rappresenta differenti gradi di integrazione pedagogica, organizzativa e relazionale, senza attribuire a tali collocazioni un valore gerarchico o definitivo; ogni esperienza può essere letta come parte di un percorso che si costruisce nel tempo, attraversando fasi diverse, in relazione ai cambiamenti del contesto, delle risorse disponibili e delle scelte pedagogiche.

Il continuum permette di riconoscere che:

- non tutte le esperienze partono dallo stesso punto;
- i percorsi di sviluppo non sono lineari né necessariamente progressivi;
- è possibile attraversare fasi diverse nel tempo, anche in relazione a cambiamenti organizzativi, normativi o contestuali.

Nell'analisi delle esperienze, sono state individuate alcune **configurazioni ricorrenti**, che non vanno lette come modelli chiusi o come stadi obbligati, ma come descrizioni orientative di situazioni osservabili sul territorio. Queste configurazioni rappresentano modalità differenti di avvicinamento all'idea di Polo per l'infanzia.

Poli “condominiali”

In questa configurazione rientrano esperienze in cui servizi educativi 0–3 e scuole dell'infanzia 3–6 condividono lo stesso edificio o edifici adiacenti, ma mantengono una progettualità prevalentemente autonoma. La vicinanza fisica consente alcune forme di condivisione logistica o organizzativa, ma l'integrazione pedagogica risulta limitata.

I Poli condominiali possono rappresentare:

- un punto di partenza;
- una fase iniziale di un processo di avvicinamento;
- una scelta stabile, legata a specifiche condizioni organizzative o gestionali.

In questi contesti, il valore aggiunto del Polo è spesso legato alla prossimità territoriale e alla possibilità di costruire continuità relazionale nel tempo, pur in assenza di una progettualità educativa unitaria strutturata.

Poli nido/scuola

Questa configurazione si caratterizza per una maggiore intenzionalità progettuale nel dialogo tra nido e scuola dell'infanzia. Pur mantenendo le specificità dei due segmenti, si sviluppano pratiche di confronto pedagogico, momenti di progettazione condivisa e talvolta sperimentazioni che coinvolgono bambini e adulti.

Il coordinamento pedagogico assume in questi casi un ruolo centrale nel favorire:

- la costruzione di linguaggi comuni;
- il riconoscimento reciproco delle professionalità;
- l'elaborazione di una visione condivisa dell'infanzia 0-6.

I Poli nido/scuola rappresentano spesso una fase intermedia del continuum, in cui l'integrazione si manifesta in alcune dimensioni, ma non ancora in modo sistematico o strutturato.

Poli integrati

I Poli integrati si collocano verso l'estremità del continuum e sono caratterizzati da un elevato grado di integrazione pedagogica, organizzativa e progettuale. In questi contesti, la progettualità educativa 0-6 è fortemente condivisa e si traduce in scelte coerenti riguardanti spazi, tempi, materiali, formazione degli adulti e modalità di coinvolgimento dei bambini.

Nei Poli integrati:

- la quotidianità educativa è pensata in una logica unitaria;
- le forme di mescolanza tra bambini di età diverse sono progettate intenzionalmente;
- le risorse professionali vengono messe in comune;
- il coordinamento pedagogico svolge una funzione di regia sistemica.

È importante sottolineare che questa configurazione non rappresenta un traguardo obbligato né un modello ideale da replicare, ma una delle possibili modalità di espressione del Polo per l'infanzia, strettamente connessa alle condizioni territoriali e organizzative.

La scansione qui presentata ha il senso di mettere in ordine alcune delle esperienze in atto sul territorio, senza alcuna funzione prescritta: non si tratta di percorsi obbligati o di standard da raggiungere, perché sarebbe in contraddizione con la natura stessa dei Poli in quanto contesti plurali e situati. L'intento è di costruire in prospettiva uno strumento che consenta di accompagnare le esperienze in avvio e in corso di offrire supporto alla progettazione, garantendo confronto e apprendimento reciproco, sguardi sistemici sul processo educativo integrato 06.

L'idea in prospettiva è di lavorare a uno strumento di documentazione e riflessione sull'esperienze di polo e l'evoluzione in corso; uno strumento sul quale il gruppo sta riflettendo perché convinto dell'importanza del dialogo tra tutti gli attori coinvolti nel processo, coordinatori, educatori, insegnanti e dirigenti, al fine di:

- rendere visibili i processi in atto;
- nominare le tensioni e le ambivalenze;
- riconoscere i passi già compiuti;
- individuare possibili direzioni di sviluppo.

In questa prospettiva, lo strumento dovrebbe sostenere una cultura della riflessività professionale, che considera il cambiamento come parte integrante del lavoro educativo.

3. Gli adulti

Nel processo di costruzione e sviluppo di un Polo per l'infanzia, il ruolo degli adulti assume una centralità decisiva. Se il Polo può essere descritto come un dispositivo pedagogico complesso, sono le posture professionali degli adulti a renderlo vivo, praticabile e significativo nella quotidianità. Educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici, dirigenti e, più in generale, tutti gli adulti coinvolti nei contesti 0-6 sono chiamati a interrogarsi sul proprio modo di stare nei servizi, sulle responsabilità condivise e sulle modalità di relazione con i bambini, con i colleghi e con le famiglie.

Il Polo per l'infanzia non nasce automaticamente dalla contiguità fisica dei servizi, né dalla semplice adozione di un progetto unitario formalmente dichiarato. È, piuttosto, il risultato di un **lavoro intenzionale degli adulti**, che richiede disponibilità al confronto, capacità di mettersi in discussione e apertura verso pratiche educative non rigidamente separate per segmenti di età o appartenenza istituzionale.

Gli adulti come mediatori dell'integrazione 0-6

All'interno dei Poli per l'infanzia, gli adulti rappresentano il principale **fattore di mediazione** tra i diversi livelli del sistema: tra nido e scuola dell'infanzia, tra dimensione organizzativa e pedagogica, tra intenzionalità progettuale e pratiche quotidiane. È attraverso le scelte, i gesti e le posture degli adulti che l'integrazione 0-6 prende forma concreta o, al contrario, rimane dichiarata solo a livello formale.

La presenza di professionalità diverse – educatrici ed educatori dei servizi 0-3, insegnanti della scuola dell'infanzia, coordinatori pedagogici – costituisce una risorsa significativa, ma anche una possibile fonte di tensione. Differenze di formazione, di mandato istituzionale, di cultura professionale e di storia dei servizi possono generare distanze che necessitano di essere riconosciute e attraversate.

In questa prospettiva, il Polo richiede agli adulti di spostarsi **da una logica di coesistenza a una logica di corresponsabilità**, in cui ciascuno è chiamato a contribuire alla costruzione di un progetto comune, senza rinunciare alla propria specificità professionale.

Posture educative che favoriscono l'autonomia

Uno dei temi centrali che attraversa il lavoro degli adulti nei Poli per l'infanzia riguarda le **posture educative**, che in tale contesto assumono una valenza particolare, poiché si confrontano con una maggiore eterogeneità di età, competenze e bisogni. La progettazione di contesti 0-6 integrati sollecita una riflessione profonda sul modo in cui gli adulti accompagnano i bambini nei processi di crescita, esplorazione e apprendimento. Un elemento rilevante è l'accompagnamento dei bambini verso l'**autonomia**, intesa non solo come traguardo individuale, ma come processo situato, che si costruisce nelle relazioni e nei contesti.

Le posture educative orientate all'autonomia si fondano su:

- uno sguardo fiducioso sulle competenze dei bambini;
- la capacità di osservare prima di intervenire;
- la disponibilità a lasciare spazio all'iniziativa, alla scelta e all'esplorazione.

Favorire l'autonomia significa anche interrogarsi su quanto gli adulti siano disposti a **condividere il controllo**, a tollerare l'incertezza e a riconoscere il valore educativo dell'errore, del tentativo e della sperimentazione. **La condivisione delle responsabilità educative**

Il tema della **condivisione delle responsabilità** è uno degli snodi più delicati e significativi nei Poli per l'infanzia. In un contesto integrato, le responsabilità educative non possono essere rigidamente separate per segmenti o ruoli, ma devono essere pensate come parte di un sistema interdipendente.

La condivisione delle responsabilità non implica una perdita di identità professionale, bensì un suo riposizionamento all'interno di una cornice più ampia. Educatrici e insegnanti sono chiamate a riconoscere che il benessere, l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini sono il risultato di un lavoro collettivo, che si costruisce attraverso scelte coerenti e condivise.

Questa dimensione di corresponsabilità si esprime:

- nella progettazione educativa;
- nella gestione della quotidianità;
- nelle modalità di osservazione e documentazione;
- nel dialogo con le famiglie.

Essa richiede tempi, spazi e dispositivi organizzativi che rendano possibile il confronto e la riflessione comune.

Il ruolo del coordinamento pedagogico

All'interno dei Poli per l'infanzia, il coordinamento pedagogico assume una funzione strategica. Non si tratta soltanto di garantire coerenza tra le diverse parti del sistema, ma di **sostenere processi di integrazione complessi**, accompagnando gli adulti nella costruzione di un linguaggio comune e di una visione condivisa dell'infanzia 0-6. In particolare, nei Poli caratterizzati da pluralità di gestori o da storie istituzionali differenti, il coordinamento diventa una leva fondamentale per prevenire frammentazioni e favorire un senso di appartenenza al progetto di Polo.

La formazione comune come leva di integrazione

Un elemento ricorrente nelle esperienze di Polo per l'infanzia è il ruolo della **formazione comune** degli adulti. La formazione condivisa rappresenta uno degli strumenti più efficaci per sostenere l'integrazione 0-6, poiché consente di costruire riferimenti teorici comuni, di confrontare pratiche e di sviluppare una maggiore consapevolezza professionale.

La formazione, in questo contesto, va intesa come **processo continuo**, intrecciato alla quotidianità dei servizi, funzionale ad accompagnare le esperienze, in maniera diretta o indiretta, nelle varie fasi del processo.

Attraverso la formazione comune, gli adulti hanno l'opportunità di:

- riconoscere e valorizzare le diverse competenze professionali;
- condividere e risignificare le idee di infanzie;
- superare stereotipi legati ai diversi segmenti educativi;
- costruire un lessico pedagogico condiviso;
- rafforzare il senso di appartenenza al Polo.

Tensioni, fatiche e potenzialità

Il lavoro degli adulti nei Poli per l'infanzia non è privo di fatiche. La richiesta di integrazione può generare resistenze, timori di perdita di identità o di aumento dei carichi di lavoro. È importante riconoscere queste tensioni come parte integrante del processo, evitando letture semplificate o idealizzanti.

Allo stesso tempo, le esperienze mostrano come i Poli possano rappresentare **contesti altamente generativi per gli adulti**, offrendo occasioni di crescita professionale, di apprendimento reciproco e di rinnovamento delle pratiche educative. Quando sostenuti da un coordinamento pedagogico attento e da una progettualità condivisa, i Poli per l'infanzia diventano luoghi in cui gli adulti possono sperimentare nuove modalità di lavoro, rafforzare il senso del proprio agire educativo e contribuire in modo significativo alla qualità dell'esperienza dei bambini.

Nel Polo per l'infanzia, le bambine e i bambini occupano una posizione centrale non solo in

termini dichiarativi, ma come riferimento concreto e quotidiano delle scelte pedagogiche e organizzative. L'idea stessa di Polo prende forma a partire da una precisa immagine di infanzia, che riconosce i bambini come soggetti competenti, portatori di diritti, capaci di costruire attivamente significati, relazioni e apprendimenti all'interno dei contesti di vita che gli adulti progettano per loro.

Pensare i Poli per l'infanzia significa, dunque, interrogarsi su quali bambini e bambine si intendono accogliere e su quali condizioni di esperienza si desidera offrire nei primi sei anni di vita, riconoscendo questa fase come tempo pieno e significativo dell'esistenza, e non come semplice preparazione a fasi successive del percorso formativo.

4. Bambine e bambini

L'immagine di infanzia che orienta i Poli per l'infanzia si colloca in continuità con i riferimenti culturali e pedagogici del sistema integrato 0-6, così come delineati dalle Linee pedagogiche nazionali, dagli Orientamenti per i servizi educativi e dal *Quality Framework* europeo. Si tratta di un'immagine che supera visioni riduttive o stereotipate dello sviluppo infantile e che riconosce la pluralità delle traiettorie di crescita.

I bambini e le bambine sono considerati:

- competenti fin dalla nascita;
- capaci di iniziativa, esplorazione e scelta;
- attivi nella costruzione delle relazioni e degli apprendimenti;
- profondamente influenzati dalla qualità dei contesti educativi e delle relazioni.

Nel Polo per l'infanzia, questa immagine si traduce nella progettazione di ambienti e esperienze che non anticipano apprendimenti in modo forzato, ma che sostengono lo sviluppo in modo rispettoso dei tempi, dei ritmi e degli stili individuali.

Bambini come protagonisti dell'esperienza educativa

Uno degli aspetti qualificanti del Polo per l'infanzia è il riconoscimento dei bambini come **protagonisti dell'esperienza educativa**. Le loro curiosità, i loro interessi, le loro domande e le loro modalità di stare nel mondo diventano elementi centrali per l'organizzazione della quotidianità e per la progettazione delle proposte educative.

In questo senso, il Polo non è un luogo in cui i bambini si adattano a contesti predefiniti, ma un ambiente che si costruisce e si trasforma anche a partire dalle loro iniziative. L'osservazione attenta e continuativa, l'adozione di pratiche che favoriscono l'ascolto dei bambini, permette agli adulti di cogliere segnali, bisogni emergenti e potenzialità, orientando scelte che rendono l'esperienza educativa significativa e partecipata.

La possibilità di scegliere – materiali, spazi, compagni di gioco, modalità di partecipazione – rappresenta un elemento fondamentale per sostenere il senso di competenza e di agency dei bambini. Nei Poli per l'infanzia, la scelta non è intesa come libertà illimitata, ma come opportunità portata alla sua massima estensione, all'interno di contesti pensati e curati dagli adulti, che mantengono il loro compito di tutela e responsabilità.

Età eterogenee e apprendimento tra pari

La compresenza di bambini di età diverse costituisce una delle **potenzialità più rilevanti** dei Poli per l'infanzia. La possibilità di incontro e di mescolanza tra bambine e bambini appartenenti ai segmenti 0-3 e 3-6 apre scenari educativi ricchi e complessi, che richiedono intenzionalità progettuale e attenzione ai bisogni di ciascuno.

Le esperienze di età eterogenea, quando pensate e accompagnate, favoriscono:

- apprendimenti sociali e relazionali;
- processi di imitazione e modellamento;
- forme di aiuto reciproco e di cura tra pari;
- sviluppo di competenze comunicative ed emotive.

I bambini più piccoli trovano nei più grandi punti di riferimento e modelli di azione, mentre i bambini più grandi hanno l'opportunità di consolidare competenze, assumere ruoli di responsa-

bilità e sviluppare empatia. In questo scambio, l'apprendimento non è unidirezionale, ma circolare e reciproco.

È importante sottolineare che benché la mescolanza per età non rappresenta un obbligo né un prerequisito per definirsi Polo, è auspicabile che i Poli tendano verso questa possibilità educativa, che può assumere forme e modalità differenti in relazione al contesto, alle risorse disponibili e alla progettualità integrata del servizio.

Continuità, passaggi e discontinuità significative

Il Polo per l'infanzia offre ai bambini la possibilità di vivere una continuità educativa che non si esaurisce nella semplice prossimità temporale o spaziale tra servizi, ma che si costruisce attraverso relazioni, linguaggi condivisi e riferimenti riconoscibili.

La continuità 0-6 si manifesta:

- nella stabilità delle relazioni;
- nella coerenza degli ambienti;
- nella condivisione di pratiche educative e rituali;
- nella possibilità di attraversare spazi e contesti in modo progressivo.

Allo stesso tempo, il Polo riconosce il valore educativo del cambiamento e delle transizioni che accompagnano i bambini nei diversi momenti della loro crescita e nei passaggi tra i diversi contesti educativi, intesi come passaggi significativi che accompagnano i bambini nei momenti di cambiamento. I passaggi tra servizi, se pensati e sostenuti, diventano occasioni per rafforzare l'autonomia, la sicurezza emotiva e la capacità di affrontare nuove esperienze.

In questa prospettiva, il Polo per l'infanzia si configura come contesto stabile, ma non statico, capace di evolvere insieme ai bambini e di accompagnarli nei loro percorsi di crescita.

Possibilità di scelta e costruzione dell'autonomia

La possibilità di scelta rappresenta un elemento chiave dell'esperienza dei bambini nei Poli per l'infanzia. Scegliere significa poter esercitare un controllo progressivo sull'ambiente, prendere decisioni, sperimentare conseguenze e costruire un senso di responsabilità.

Le condizioni che permettono ai bambini di scegliere afferiscono ad aspetti diversi della progettazione:

- ambienti organizzati in modo accessibile;
- materiali disponibili e riconoscibili;
- tempi distesi che consentono esplorazioni prolungate;
- adulti capaci di ascoltare e sostenere in modo non intrusivo.

La possibilità di scegliere non può essere indipendente dalla **relazione educativa**. Non è sufficiente strutturare il contesto: occorre che i bambini si sentano legittimati e non giudicati, anche quando le loro scelte non corrispondono alle aspettative degli adulti. In questo modo ci si potrà svincolare da una falsa idea di autonomia, intesa come indipendenza funzionale secondo una visione adultocentrica, in favore della costruzione di competenze trasversali, che mirano alla formazione di persone dotate di senso critico e capaci di agire in modo responsabile verso sé stessi e verso gli altri.

Inclusione e pluralità delle infanzie

Il Polo per l'infanzia si fonda su una **visione inclusiva dell'infanzia**, che riconosce la pluralità delle storie, delle culture, delle lingue e delle condizioni di sviluppo presenti nei contesti educativi. I bambini non vengono pensati in modo astratto o uniforme, ma come persone situate, portatrici di esperienze e bisogni differenti.

L'inclusione nei Poli non è affidata soltanto a interventi speciali o separati, ma è una qualità trasversale dell'organizzazione educativa. Essa si esprime nella cura degli spazi, nella flessibilità dei tempi, nella varietà dei materiali e nella capacità degli adulti di adattare le proposte alle diverse modalità di partecipazione.

In questo senso, il Polo per l'infanzia diventa un contesto capace di accogliere le differenze come risorsa e di offrire a tutti i bambini **opportunità reali di benessere, socializzazione e apprendimento**.

Il valore aggiunto del Polo per i bambini

L'esperienza del Polo per l'infanzia offre ai bambini un valore aggiunto che si manifesta nella qualità delle relazioni, nella ricchezza delle esperienze e nella possibilità di vivere contesti educativi coerenti e significativi lungo l'intero arco 0-6.

La presenza di adulti che lavorano in modo coordinato, di spazi pensati in modo integrato e di una progettualità unitaria contribuisce a costruire ambienti in cui i bambini possono sentirsi **riconosciuti, sostenuti e liberi di esplorare**.

In questa prospettiva, il Polo per l'infanzia non rappresenta soltanto una risposta organizzativa o istituzionale, ma un **investimento educativo** che incide in modo profondo e duraturo sulle esperienze di vita delle bambine e dei bambini nei primi anni.

5. Il contesto

Spazi, tempi, materiali e gestione della quotidianità nel Polo per l'infanzia

Nel Polo per l'infanzia il contesto educativo non costituisce uno sfondo neutro o un semplice contenitore delle esperienze, ma rappresenta una **componente attiva e generativa dei processi di benessere, apprendimento e relazione**. Spazi, tempi e materiali, insieme alle modalità con cui viene organizzata la quotidianità, concorrono a rendere visibile e praticabile l'immagine di infanzia e di educazione che orienta il progetto del Polo.

Progettare il contesto significa, quindi, assumere una responsabilità pedagogica rilevante: le scelte organizzative e ambientali riflettono le intenzionalità degli adulti e incidono in modo diretto sulle possibilità di azione, di scelta e di partecipazione offerte ai bambini.

Il contesto come dispositivo pedagogico

Nel Polo per l'infanzia, il contesto è inteso come **dispositivo pedagogico**, capace di sostenere o, al contrario, limitare i processi di autonomia, relazione e apprendimento. In questa prospettiva, il contesto non è dato una volta per tutte, ma si costruisce e si trasforma nel tempo, attraverso un lavoro continuo di osservazione, riflessione e riprogettazione. Il Polo, in quanto contesto integrato 0-6, amplifica questa dimensione, poiché richiede di pensare ambienti capaci di accogliere bambini con età, competenze e bisogni differenti, senza ricorrere a semplificazioni o rigidità organizzative.

Gli spazi: ambienti che parlano di bambini e di educazione

Gli spazi del Polo per l'infanzia sono pensati come ambienti educativi intenzionali, in grado di sostenere una pluralità di esperienze e di favorire il benessere di bambini e adulti. Una delle potenzialità qualificanti del Polo è data dall'elevato grado di **differenziazione degli spazi**, resa necessaria sia dall'eterogeneità dei bambini accolti, sia dalla maggiore fluidità nella composizione dei gruppi nel corso della giornata.

Nelle esperienze che si collocano in una fase di avvio, gli spazi comuni – come atelier, giardini, sale polifunzionali, corridoi attrezzati – possono diventare luoghi di incontro, di esplorazione e di continuità, se progettati in modo accessibile e flessibile. Essi contribuiscono a costruire un senso di appartenenza condiviso e rendono visibile l'unitarietà del progetto educativo.

Allo stesso tempo, spazi specifici per i sottogruppi possono offrire ai bambini (e anche agli adulti) punti di riferimento stabili e riconoscibili, qualora ne sentano la necessità. La sfida progettuale consiste nel tenere insieme riconoscibilità e apertura, senso di sicurezza e potenzialità di esplorazione, evitando sia la frammentazione sia l'omologazione.

Nelle esperienze più mature la scelta può evolvere in una **diversa interpretazione degli spazi**. Nel momento in cui la suddivisione in gruppi sezione viene superata, i raggruppamenti dei bambini sono guidati da altri criteri, e si può ipotizzare che l'organizzazione degli ambienti evolva in un modello con molti spazi differenti, con capacità di accogliere gruppi di diverse dimensioni e con caratterizzazioni qualitativamente diverse, in evoluzione continua e coerente con gli interessi dei bambini.

I tempi: ritmi distesi e flessibilità educativa

Nel Polo per l'infanzia, il tempo assume una **valenza educativa centrale**. La scansione della giornata, delle routine e dei momenti di transizione viene pensata in modo coerente con i ritmi dei bambini e con la complessità dei contesti 0-6.

La continuità educativa invita a superare una visione rigida e standardizzata del tempo, per

orientarsi verso una gestione più flessibile e distesa, capace di accogliere differenze individuali e di sostenere processi di esplorazione profonda. I tempi lunghi, non frammentati, permettono ai bambini di immergersi nelle esperienze, di tornare sulle proprie azioni e di costruire significati in modo personale.

Particolare attenzione viene riservata ai **momenti di passaggio**, spesso considerati marginali e gestiti in maniera esclusivamente funzionale. Essi possono essere ripensati e rinominati nella loro **funzione connettiva**; rappresentano infatti occasioni educative significative, in cui i bambini possono intrecciare le reciproche competenze e agire il passaggio di regole e rituali all'interno del gruppo dei pari, nella cornice più ampia, ma non esclusiva, dell'intenzionalità degli adulti.

I materiali: mediatori di esperienza e di apprendimento

I materiali presenti nel Polo per l'infanzia svolgono un ruolo fondamentale come mediatori dell'esperienza educativa. Essi sono elementi e oggetti che orientano le possibilità di azione, di esplorazione e di costruzione di conoscenze da parte dei bambini. Nella generale consapevolezza di quanto i materiali orientino le possibilità esplorative dei bambini, nelle esperienze dei Poli è risultato evidente che alcuni tipi **favoriscono l'incontro tra bambini di età e con competenze diverse**. Questi materiali sono accomunati dal fatto che possono essere utilizzati a vari livelli di complessità e non hanno una funzione predefinita:

- materiali aperti e non strutturati;
- materiali naturali e di recupero;
- oggetti che stimolano la manipolazione, la trasformazione e la creatività.

È comunque auspicabile mantenere un approccio aperto rispetto al tema dei materiali, poiché le esperienze dei Poli sono ancora giovani e costituiscono un fertile terreno di ricerca.

La messa in comune dei materiali tra i diversi servizi del Polo rappresenta un importante contributo all'innalzamento della qualità, in quanto amplia la gamma delle opportunità a disposizione dei bambini, ma è anche uno stimolo per gli adulti, chiamati ad una revisione riflessiva sui materiali e le loro qualità, nonché alla ricerca di accordi condivisi su allestimenti e modalità di utilizzo.

La gestione della quotidianità educativa

È nella quotidianità che spazi, tempi e materiali si intrecciano e danno forma concreta all'esperienza del Polo per l'infanzia. Le **routine** – pasti, igiene, riposo, accoglienza e commiato – rappresentano momenti di particolare rilevanza educativa, poiché **intrecciano cura ed educazione** in modo indissolubile. L'intreccio tra cura ed educazione, va sottolineato, riguarda la prospettiva pedagogica di fondo che connota l'esperienza di Polo e non attiene al solo tema delle routine.

Nel Polo, la quotidianità educativa assume caratteristiche specifiche, legate sia alla presenza di professionalità diverse che alle differenti età dei bambini. La gestione condivisa di alcuni momenti, come ad esempio l'igiene o il pranzo, richiede una revisione della quotidianità che rispetti tempi e modalità proprie di ogni bambino, in presenza di un arco di sviluppo molto ampio. Occorrono pertanto accordi chiari e una riflessione comune, affinché in tali momenti sia garantito un elevato livello di benessere.

La quotidianità condivisa non implica la fusione indistinta dei servizi, ma la costruzione di **coerenze educative** che rendono l'esperienza dei bambini riconoscibile e significativa, progressiva e graduale, anche in contesti articolati e complessi.

Il contesto come fattore di integrazione 0–6

Nel Polo per l'infanzia, il contesto svolge una funzione centrale nel sostenere l'integrazione 0–6. Spazi attraversabili, tempi compatibili e materiali condivisi favoriscono la costruzione di esperienze che mettono in relazione bambini e adulti dei diversi segmenti, senza forzature.

La **permeabilità** tra servizi, intesa come possibilità di attraversamento fisico e simbolico dei contesti, rappresenta un indicatore significativo del grado di integrazione raggiunto. Essa consente di superare una logica di separazione rigida, pur mantenendo il rispetto delle specificità.

In questo senso, il contesto diventa uno degli strumenti principali attraverso cui il Polo per l'infanzia rende visibile e praticabile il proprio progetto educativo unitario.

Il valore aggiunto del contesto nel Polo per l'infanzia

Un contesto pensato in modo intenzionale e coerente rappresenta un valore aggiunto significativo per l'esperienza dei bambini e degli adulti. Esso contribuisce a costruire ambienti di benessere, a sostenere l'autonomia e a favorire relazioni significative.

Nel Polo per l'infanzia, il contesto **non è mai neutro: racconta una visione di educazione, di infanzia e di comunità**. Curare gli spazi, i tempi e i materiali significa investire sulla qualità dell'esperienza educativa e sulla possibilità di rendere il Polo un luogo vivo, accogliente e generativo.

6. Questioni aperte

Prospettive di riflessione e di sviluppo per i Poli per l'infanzia

Il percorso di riflessione sui Poli per l'infanzia non conduce a esiti definitivi né a modelli conclusi. Al contrario, esso apre intenzionalmente a una serie di questioni aperte che interrogano in modo continuo i contesti educativi, i coordinamenti pedagogici e le politiche territoriali. I Poli per l'infanzia si configurano come processi dinamici, in costante evoluzione, che richiedono uno **sguardo capace** di tenere insieme stabilità e sperimentazione, radicamento nei contesti e apertura al cambiamento.

Le questioni che seguono non hanno carattere esaustivo né prescrittivo, ma intendono offrire **piste di riflessione** utili ad accompagnare lo sviluppo delle esperienze, valorizzando la complessità e evitando semplificazioni.

Il rischio della standardizzazione del modello di Polo

Una prima questione aperta riguarda il rischio di considerare il Polo per l'infanzia come un modello predefinito e replicabile, anziché come una costruzione pedagogica situata. Le esperienze territoriali mostrano come la qualità dei Poli non derivi dall'adesione formale a una tipologia organizzativa, ma dalla capacità di sviluppare nel tempo una progettualità coerente con il contesto, con la storia dei servizi e con i bisogni delle bambine e dei bambini.

Il rischio della standardizzazione può portare a una lettura semplificata del concetto di Polo, riducendolo a un insieme di requisiti strutturali o organizzativi. In questa prospettiva, il Polo rischia di perdere la propria valenza generativa, trasformandosi in una configurazione rigida che non lascia spazio alla sperimentazione e alla riflessività.

Mantenere aperta **la dimensione processuale del Polo** significa, invece, riconoscere che ogni esperienza è attraversata da fasi di avvio, consolidamento e ridefinizione, e che la qualità si costruisce nel tempo attraverso un lavoro intenzionale e condiviso.

L'integrazione delle professionalità 0-6

Un'altra questione centrale riguarda l'integrazione delle professionalità coinvolte nei Poli per l'infanzia. La **compresenza** di educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici e altre figure professionali rappresenta una ricchezza, ma richiede un investimento costante nella costruzione di **linguaggi comuni, di riferimenti condivisi e di pratiche collaborative**.

L'integrazione non può essere data per scontata né affidata esclusivamente alla buona volontà dei singoli. Essa necessita di tempi, spazi e dispositivi organizzativi che rendano possibile il confronto, la riflessione e la formazione comune. Rimane aperta la questione di come sostenere questi processi in modo strutturale, evitando che l'integrazione si riduca a momenti episodici o a iniziative individuali.

Allo stesso tempo, è fondamentale preservare le specificità e le competenze professionali dei diversi segmenti, evitando processi di omologazione che rischiano di impoverire l'esperienza educativa.

Il ruolo e la sostenibilità del coordinamento pedagogico

Il coordinamento pedagogico unitario 0-6 si conferma uno **snodo centrale** per la qualità dei Poli per l'infanzia. Tuttavia, rimangono aperti interrogativi importanti riguardo alle competenze richieste, alle condizioni di esercizio del ruolo e alla sua sostenibilità nel tempo.

In particolare, nei Poli caratterizzati da pluralità di gestori o da assetti organizzativi complessi, il coordinamento è chiamato a svolgere una **funzione di mediazione articolata**, che richiede rico-

noscimento istituzionale, stabilità e continuità. La mancanza di queste condizioni può indebolire i processi di integrazione e rendere fragile il progetto di Polo.

Resta quindi aperta la questione di come garantire coordinamenti pedagogici adeguatamente formati, sostenuti e riconosciuti, in grado di accompagnare lo sviluppo dei Poli senza sovraccaricare le figure coinvolte.

La sostenibilità organizzativa ed economica

Un ulteriore ambito di riflessione riguarda la sostenibilità dei Poli per l'infanzia, sia dal punto di vista organizzativo sia da quello economico. La condivisione di spazi, risorse e professionalità rappresenta una delle potenzialità del Polo, ma comporta anche una maggiore **complessità gestionale**.

Senza accordi chiari e una visione condivisa, la complessità rischia di trasformarsi in fragilità, generando tensioni tra i servizi o difficoltà operative nella gestione della quotidianità. Rimane quindi aperta la questione di come sostenere i Poli nel lungo periodo, garantendo condizioni di lavoro adeguate per gli adulti e la continuità educativa per i bambini.

La sostenibilità va intesa non solo in termini economici, ma anche come **capacità del sistema** di reggere nel tempo, evitando soluzioni emergenziali o interventi frammentati.

La valutazione e la documentazione dei processi

La valutazione dei Poli per l'infanzia rappresenta un tema particolarmente delicato. Rimane aperta la sfida di come documentare e valutare i processi senza ricorrere a logiche classificatorie o semplificanti, che rischiano di ridurre la complessità delle esperienze. L'intento è di lavorare in prospettiva a uno strumento che possa offrire un supporto utile alla riflessione, se utilizzati come dispositivi narrativi e interpretativi, e non come strumenti di misurazione rigida. La valutazione, in questa prospettiva, assume una funzione formativa, orientata al miglioramento continuo e alla consapevolezza professionale.

Resta aperta la questione di come diffondere una cultura della documentazione condivisa, capace di rendere visibili i processi educativi e di sostenere il dialogo tra servizi, famiglie e territorio.

Il rapporto con le famiglie e il territorio

Infine, una questione aperta riguarda il ruolo del Polo per l'infanzia come **contesto di relazione** con le famiglie e con il territorio. I Poli possono configurarsi come **presidi educativi e culturali** capaci di dialogare con una pluralità di attori, ma ciò richiede intenzionalità progettuale e risorse dedicate.

Rimane aperto l'interrogativo su come sostenere una partecipazione autentica delle famiglie, che vada oltre forme di coinvolgimento formale, e su come costruire alleanze educative significative con il territorio, valorizzando le risorse locali senza sovraccaricare i servizi.

Uno sguardo aperto sul futuro dei Poli per l'infanzia

Le questioni aperte qui delineate restituiscono l'immagine dei Poli per l'infanzia come **contesti in movimento**, attraversati da tensioni, possibilità e sfide. Assumere queste questioni come parte integrante del lavoro educativo significa riconoscere che il Polo non è un punto di arrivo, ma **un processo di ricerca e di sviluppo continuo**.

In questa prospettiva, i Poli per l'infanzia si configurano come luoghi di cultura dell'infanzia, capaci di interrogare il presente e di costruire, insieme, scenari futuri di qualità per le bambine e i bambini, per gli adulti e per le comunità di riferimento.

Glossario

Il glossario costituisce uno strumento di riferimento per comprendere e utilizzare coerentemente i concetti chiave legati ai Poli per l'infanzia. Non si tratta di definizioni rigide, ma di chiavi di accesso interpretative che aiutano a orientarsi nei processi, nei ruoli e nelle pratiche del sistema 0-6 anni.

Polo per l'infanzia

Si intende un insieme integrato di servizi educativi e formativi per la fascia di età 0-6 anni, caratterizzato da una progettualità unitaria e innovativa, da un coordinamento pedagogico condiviso e da una collaborazione stabile tra le diverse figure professionali. Il Polo è un contesto dinamico, dove le pratiche educative, gli spazi e le risorse si intrecciano per costruire continuità educativa e qualità delle esperienze.

Coordinamento pedagogico unitario 0-6

È la funzione chiave che garantisce la coerenza pedagogica all'interno del Polo, favorendo l'integrazione tra le diverse fasce di età, i servizi e le figure professionali. Il coordinamento pedagogico supporta la progettazione educativa, promuove la riflessione sui processi e cura la relazione tra servizi, famiglie e territorio.

Integrazione delle professionalità

Riguarda la collaborazione tra insegnanti, educatrici, coordinatori pedagogici e altre figure coinvolte nei servizi 0-6. L'integrazione non significa uniformazione, ma costruzione di linguaggi comuni, pratiche condivise e scambi professionali continui, valorizzando le competenze specifiche di ciascuna figura.

Continuità educativa

È la dimensione che garantisce la coerenza dei percorsi formativi e di crescita tra le diverse fasce di età, dai servizi per la prima infanzia fino alla scuola dell'infanzia. La continuità educativa implica scambi costanti tra adulti, progettazioni condivise e attenzione ai bisogni dei bambini nel passaggio tra contesti differenti.

Partecipazione delle famiglie

Rappresenta l'insieme delle modalità attraverso cui le famiglie interagiscono con i servizi, contribuiscono alla progettazione educativa e partecipano alle esperienze dei figli. La partecipazione efficace è caratterizzata da dialogo autentico, collaborazione e valorizzazione delle competenze genitoriali.

Progettualità situata

Indica la capacità del Polo di sviluppare progetti educativi e organizzativi innovativi e coerenti con il contesto territoriale, le risorse disponibili e i bisogni specifici dei bambini e delle famiglie. La progettualità situata riconosce che non esistono modelli unici replicabili, ma che la qualità si costruisce in relazione alle caratteristiche concrete del territorio e della comunità.

Sostenibilità dei Poli

Comprende sia la sostenibilità organizzativa (capacità di gestire risorse, spazi e professiona-

lità in modo equilibrato) sia quella economica (garanzia di continuità e stabilità dei servizi nel tempo). La sostenibilità richiede una visione integrata, che consideri il benessere dei bambini, la qualità delle pratiche educative e le condizioni di lavoro degli adulti.

Qualità educativa

È la capacità dei Poli di favorire esperienze significative, inclusive e stimolanti per tutti i bambini. La qualità educativa non è solo il risultato di strutture adeguate o risorse disponibili, ma di una progettualità riflessiva, di relazioni educative consapevoli e di pratiche condivise che valorizzano la crescita e lo sviluppo dei bambini.

Processi di valutazione

Si riferiscono alle modalità di analisi, riflessione e documentazione delle pratiche e dei percorsi all'interno del Polo. I processi di valutazione sono finalizzati al miglioramento continuo e alla consapevolezza professionale, non a misurazioni rigide o classificazioni standardizzate.



**Comune
di Bologna**

**zero
dici
otto**

Comune di Bologna

Dipartimento educazione, istruzione e nuove generazioni

via Ca' Selvatica 7, 40123 Bologna

telefono: 0512196172 / 0512195892

email: dipartimentoeducazione@comune.bologna.it

web: <https://www.bognazerodiciotto.it/>



Coordinamento
Pedagogico
Territoriale
Bologna

CPT Coordinamento Pedagogico Territoriale Bologna

Ufficio di supporto

via Ca' Selvatica 7, 40123 Bologna

email: coordinamentopedagogicoterritoriale@comune.bologna.it

web: <https://cptbologna.it>