

COLLANA EDITORIALE
L'educazione zerosei

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire
dall'esperienza formativa toscana

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire
dall'esperienza formativa toscana

COLLANA EDITORIALE

L'educazione zerosei

Centro regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza di cui alla L.R. 31 del 2000, Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

REGIONE
TOSCANA



**Assessorato Istruzione, formazione professionale, università e ricerca,
impiego, relazioni internazionali e politiche di genere**

Alessandra Nardini

Settore educazione e istruzione

Sara Mele

**Istituto
degli
Innocenti**



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore generale

Sabrina Breschi

Area infanzia e adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio formazione

Maurizio Parente

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana

A cura di

Jessica Magrini e Maurizio Parente

Hanno curato l'elaborazione dei dati e la stesura dei contributi

Lucia Balduzzi, Maura Biasci, Samantha Bonucci, Giulia Clemente, Alba Cortecchi, Laura Donà, Loretta Fabbri, Elena Falaschi, Sabrina Gori, Ariana Guillamon Martinez, Letizia Insero, Arianna Lazzeri, Eleonora Marchionni, Marina Maselli, Lucia Riccardi, Alessia Rosa, Michela Schenetti, Clara Silva, Giacomo Tizzanini, Francesca Zaninelli

Realizzazione editoriale

Paola Senesi, Andrea Turchi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi, Ylenia Romoli, Simonetta Scaglione

Stampa

TAF, Tipografia Artistica Fiorentina - dicembre 2023

2023, Istituto degli Innocenti, Firenze

ISBN 978-88-6374-120-9

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro regionale è disponibile sul sito web: www.minoritoscana.it

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

- p. 06 **PREFAZIONE**
di Alessandra Nardini
Assessora all'Istruzione, formazione professionale, università
e ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere,
Regione Toscana
- PARTE PRIMA - La progettazione curricolare nei poli
per l'infanzia**
- p. 08 **I POLI PER L'INFANZIA: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA**
di Laura Donà
- p. 18 **CURRICOLO VERTICALE E PROGETTAZIONE ZEROESI:
LA CORNICE E L'AZIONE DELLA CONTINUITÀ EDUCATIVA**
di Francesca Zaninelli
- p. 28 **LA META-COMPETENZA PROGETTUALE DEL GRUPPO
DI LAVORO: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA**
di Elena Falaschi
- p. 42 **BOX ESPERIENZE - Parte prima**
- p. 58 **PARTE SECONDA - Il coordinamento organizzativo
e pedagogico nei poli per l'infanzia**
**I POLI PER L'INFANZIA NELLE SCUOLE STATALI:
UNO SGUARDO SUL PANORAMA TOSCANO,
UNA PROSPETTIVA PER IL FUTURO**
di Giacomo Tizzanini
- p. 70 **IL COORDINATORE PEDAGOGICO COME GARANTE
DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO
INTEGRATO 0-6**
di Clara Silva
- p. 80 **LA FORMAZIONE INTERISTITUZIONALE COME ELEMENTO
CHIAVE NELLA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6:
IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO**
di Lucia Balduzzi e Arianna Lazzeri
- p. 94 **BOX ESPERIENZE - Parte seconda**

1

2

3

4

5

6

**PARTE TERZA - L'organizzazione del contesto educativo
nei poli per l'infanzia. Tempi, spazi ed esperienze**

p. 108 **GLI ARTEFATTI SOCIOMATERIALI COME PARADIGMI
EDUCATIVI**

di Loretta Fabbri

p.116 **L'ESTERNO COME RISORSA PER RIPENSARE TEMPI,
SPAZI ED ESPERIENZE NEI POLI PER L'INFANZIA**

di Michela Schenetti

p. 126 **PROGETTAZIONE EDUCATIVA
CON E NELLO SPAZIO**

di Alessia Rosa

p. 136 **BOX ESPERIENZE - Parte terza**

7

8

9

PARTE TERZA - L'organizzazione
del contesto educativo nei poli
per l'infanzia. Tempi, spazi
ed esperienze

07 GLI ARTEFATTI SOCIOMATERIALI COME PARADIGMI EDUCATIVI





Quale può essere il mio contributo di studiosa di scienze dell'educazione nelle occasioni di formazione con educatrici ed educatori dei servizi per l'infanzia? Quali indicazioni possono emergere dal campo per sviluppare corsi di laurea destinati alla formazione di professioniste e professionisti dell'educazione? Queste sono le domande che, alla luce di alcune sfide, dobbiamo porci. E ancora, quali sono gli aspetti che caratterizzano la contemporaneità e i nuovi bisogni educativi che ne emergono? Quali sono i consolidati e quali traiettorie aperte caratterizzano gli attuali studi sull'infanzia?

Oggi si discute di infanzia in un contesto imprevedibile e incerto. Non si parte da zero. Possiamo dire che il Novecento ci consegna servizi, teorie e pratiche che hanno contribuito a costruire una cultura dell'infanzia attenta alla centralità del bambino e alla sua autonomia, alla dimensione relazionale, a *setting* educativi su misura per i bisogni cognitivi e affettivi dei bambini e delle

bambine. Data l'incertezza (Weick, Sutcliffe, 2007), non come limite ma come dato, c'è il bisogno di non darsi sempre le stesse cose. Per esempio, è possibile affermare che la centralità del bambino sia un patrimonio? Che sia un consolidato, almeno dal punto di vista teorico?

Che cosa possiamo aggiungere oggi quando parliamo di bambine e di bambini? I costrutti di autonomia e di relazione sono nel nostro bagaglio, fanno parte della nostra cassetta degli attrezzi. Quali sono alcuni degli elementi nuovi che possono aiutarci a sfidare, cambiare e divertirci, a gestire il nuovo e l'imprevisto?

Credo che le basi epistemologiche e ontologiche delle pedagogie dell'infanzia si basino sul rifiuto critico dell'unità e della linearità dei modelli educativi a favore di un pensiero complesso che tematizza la necessità di esplorare come le persone e le cose possono diventare. Desidero posizionare il mio lavoro accanto a coloro che hanno iniziato a considerare la cultura dell'infanzia a partire da tre concetti: la dimensione sociomateriale dell'educare (Orlikowski, 2010; Fenwick, 2012; Leonardi, 2013; Gherardi, 2021) le istanze postrazziste (hooks, 2014; Brookfield, 2017) e la necessità di un'educazione antisessista (Hennessey, 1993; Butler, 2011; Hughes & Lury, 2013; Haraway, 2018) attenta ai diversi posizionamenti di potere che caratterizzano le storie dei bambini e delle bambine. Sono costrutti che emergono da conversazioni interdisciplinari e da accadimenti storico-linguistici che collocano in modo più sostenibile la natura e la cultura, l'economia e l'ecologia, le scienze naturali e umane. Si tratta di un approccio situato, ovvero un approccio che si concentra sul qui e ora, di una modalità *in situ* di ordinare gli esseri umani, i non-umani, gli strumenti, le tecnologie, le regole e i discorsi (Haraway, 1988; Gherardi, 2021). Che cosa significa creare le condizioni perché si realizzi un'educazione dell'infanzia post razzista, antisessista e fondata su una sociomaterialità consapevole?

PER UNA DIMENSIONE SOCIOMATERIALE DELL'EDUCARE

Cosa significa pensare che l'educativo è un evento sociomateriale? Cosa significa dire che qualcosa, nel nostro caso un'organizzazione, un servizio, è sociomateriale? Per esempio, possiamo pensare di non distinguere più tra materiale e sociale (Orlikowski, 2007, 2010), oppure che non è scontato distinguere tra materiale e sociale. Alcune studiose sostengono che nessun fenomeno può essere descritto adeguatamente se non abbandoniamo distinzioni artificiali tra le linee di pensiero e non dirigiamo la nostra attenzione alla realtà empirica che persone, idee, oggetti, artefatti, natura e simili sono tutti uniti in una intricata rete di associazioni che si sviluppano nel tempo (Barad, 2003).

Seguendo il metodo suggerito da Margaret Somerville (2016), finalizzato a mappare il così detto "nuovo" cercando di distinguere il "vecchio nuovo" della nascita del "nuovo nuovo",

l'autrice, rispetto a un possibile progetto sulle pedagogie delle zone umide, riporta quanto emerso a proposito della rilevazione di una risposta di alcuni bambini e bambine a queste aree. Il compito prevedeva che i membri del gruppo rispondessero a uno stagno con cui erano stati invitati a interagire in modi diversi: contando uccelli o insetti, interagendo con fango, acqua e pietre o con bastoni, corpi, acqua e suoni. Somerville punta i riflettori verso il flusso di corpi, bastoni, acqua e formiche e verso il come i bambini fossero diventati un tutt'uno con tali elementi. Questo per sottolineare il valore di ciò che l'autrice chiama intra-azione e di cosa l'intra-azione tra bambini, bastoni, acqua e formiche genera. Dunque, «prestare attenzione ai minimi dettagli di acqua-pietra-bastoni-voce-suoni-parti del corpo tutti in movimento» (Somerville, 2016, p. 1166) per introdurre il costrutto di sociomaterialità che invita a pensare che i suoni e le parole dei bambini e delle bambine non sono separabili dalla materialità dell'acqua, del torrente, dei bastoni, delle formiche con cui giocano e dall'azione dei corpi umani (Somerville, 2016). Siamo in presenza di una *performance* (Barad, 2003) continua del mondo nella sua intelligibilità inferenziale.

Il costrutto di sociomaterialità invita chi si occupa di processi educativi a collocare nei contesti e nelle intra-azioni il *setting* di apprendimento, *setting* dove le divisioni concettuali tra giochi, tecnologie, ambienti, oggetti e corpi sono nella mente di chi guarda. Prendere in considerazione questi posizionamenti significa che alcune distinzioni come mondo della natura e tecnologia dipendono soprattutto dal tentativo di classificare e indirizzare alcune linee e traiettorie di studio. Allora, dire che qualcosa è sociale e un'altra cosa è materiale potrebbe rappresentare una fantasia architettonica progettata dagli opinionisti disciplinari (Leonardi, 2013). L'inseparabilità degli apparati materiali e semiotici, per esempio, serve come punto di partenza per un'osservazione significativa: che cosa guardiamo quando parliamo di bambini e bambine? Quali sono i nostri criteri e le nostre categorie osservative? Che cosa la prospettiva sociomateriale può portare nella discussione sulle pedagogie dell'infanzia è una questione aperta, questione che ci invita però a prendere atto che le nostre prospettive possono essere più o meno riduttive se non si attivano anche concettualizzazioni emergenti.

Di concerto con la prospettiva sociomateriale, il postumanesimo (Braidotti, 2013; Gherardi, 2020) si preoccupa di superare i limiti in cui la nostra umanità, e quindi la nostra infanzia, è stata teorizzata in categorie dualistiche che privilegiano un termine rispetto a un altro (natura-cultura, soggetto-oggetto, mente-corpo, mascolinità-femminilità, bianco-nero). Queste prospettive invitano a mettere in discussione l'universalismo della mente umana, la fede nella sua ragione e l'idea di una ragione universalizzante e autoriflessiva. Alcuni studi filosofici (Braidotti, 2014) fanno presente come sia necessario ridiscutere di cosa dell'umanità sia umano, e della convinzione del potere

delle capacità umane di perseguire la perfezione individuale e collettiva. Il paradigma eurocentrico tematizza una conoscenza e una razionalità universali e spesso eurocentriche (Braidotti, 2014). Come rispondiamo a coloro che fanno presente l'imperialismo degli umanesimi (Tony Davis in Braidotti, 2014)? Un imperialismo che parla dell'umano nei termini e negli interessi di una classe, un genere, un'etnia, un genoma. La ridotta nozione umanista fa parte del nostro apprendimento inconsapevole come di una legittimità sociale e culturale indiscussa. Siamo tutti dentro una prospettiva umanista? È la dimensione imperialista di questo umanesimo che condiziona gli studi sull'infanzia e i professionisti dell'educazione?

La familiarizzazione con le visioni anti-umaniste può consentirci di disconnettersi con la posizione universalistica e chiamarci a rendere conto delle azioni concrete che stiamo interpretando. Il bambino a cui ci riferiamo, più o meno implicitamente, è bianco, europeo, normodotato (al maschile). Le filosofie femministe della differenza sessuale hanno sottolineato la natura etnocentrica dell'aspirazione europea all'universalismo. Questo per dire che ci sono più ragioni epistemologiche e sociolinguistiche che ci inducono a prendere atto di quelle distorsioni che i costrutti di razionalità e di universale possono rappresentare, delle distorsioni epistemologiche che ci inducono ad aderire all'aspirazione europea che tende all'universalismo. Come questi studi possono impattare sulle diversità e le appartenenze multiple dentro gli studi e le pratiche sull'educazione? Che cosa possono offrire questi contributi alla rielaborazione di nuove prospettive teoriche?

Questa proliferazione di studi è un'opportunità che apre alla ricerca di innovazioni metodologiche così come approcci più complessi all'educativo. Da un punto di vista della ricerca, si parla di nuove epistemologie critiche che creano nuovi campi interdisciplinari dove convergono studi di genere, femministi etnici, culturali, di comunicazione e dei diritti umani (Braidotti, 2014, p. 148-149). La recente esplosione di ricerca negli ambiti degli *animal studies*, la rapida evoluzione del campo dei *disability studies* sono problematizzazioni necessarie. I *disability studies* combinano la critica ai modelli fisici normalizzati con la proposta di nuovi e creativi modelli di incarnazione (Braidotti, 2014, pag. 151). Cosa ne è dell'educazione in un'era di cambiamenti post-umani, di immigrazioni di massa, guerra al terrore, armi robotizzate e conflitti tecno-tragicamente mediati (Braidotti, 2014)? Come fare i conti con questa fase di post-razzismo dentro una struttura multiculturale del mondo? Il bambino montessoriano o quello di Froebel, non sono in grado di rappresentare le differenze che caratterizzano bambini e bambine, non tematizza le questioni di genere, né le implicazioni derivanti da contesti multiculturali e dalle pratiche di razzializzazione che questi comportano. Parafrasando Whatmore (2006), un'autrice citata da Christina Huger e Celia

Luri (2013), le teorie e i metodi non sono irrilevanti per il futuro, ma sono contemporaneamente una tecnologia per la pratica e un intervento nel mondo.

Le teorie educative dell'infanzia devono essere attente a come l'educazione può essere impegnata a costruire bambine e bambini non influenzati da un'unica storia (Ngozi Adichie, 2020). Servono teorie e metodologie che sappiano vivere storie plurali, spazi di contaminazione e di tematizzazione di differenze e prospettive altre. La pedagogia dell'infanzia, infatti, è fatta di storie che ora chiedono di esserne sempre più situate (Haraway, 1988, 2018), in prospettive lineari ma multiple, consapevoli dell'esistenza delle questioni di genere, delle questioni di classe e delle questioni etniche.

I servizi per l'infanzia sono spazi relazionali ed epistemologici dove i bambini e le bambine possono guadagnare la potenzialità data dalla moltiplicazione continua dei quadri di riferimento. L'educazione dell'infanzia rappresenta un'opportunità per riflettere sul lavoro o sulle metodologie dei confini e delle frontiere. Si potrebbe intravedere una educazione basata sulla situatività (Barad, 2003) che contiene le derivate di parzialità, le connessioni asimmetriche attraverso e tra persone, artefatti culturali e artefatti materiali. Queste traiettorie pongono i confini in una tensione costruttiva e trasformativa (Timeto, 2011).

Gli studi sull'educazione, se trascurando il costruito di situatività, rischiano di produrre una conoscenza che esclude il genere, la classe, l'etnia, l'orientamento sessuale e le abilità. L'essere situati non riguarda la provenienza da un luogo particolare, ma l'essere situati in relazione a molteplicità (Haraway, 1988). Il posizionamento, quindi, è sempre una relazione dinamica e non un luogo o un'identità fissa.

Dentro questi spostamenti epistemologici e sociolinguistici si avverte l'invito a prestare attenzione alle storie emergenti dai contesti sociomateriali nei diversi processi di differenziazione, così da generare modi alternativi di pensare. Diventano centrali le interazioni con gli altri, la comunicazione situata, la costruzione delle relazioni con l'ambiente fisico e gli oggetti in esso contenuti. Sono elementi tenuti insieme da pratiche incorporate nella situazione (Lave, 2019) ed emergenti da quelle relazioni. Gli studi sull'educazione hanno contribuito a evidenziare il sapere in situazioni quotidiane e i processi che caratterizzano l'apprendimento situato (Lave, 2019). Possiamo concludere richiamando il contributo dell'apprendimento generativo (Nicolaidis, 2023) che potrebbe caratterizzare gli studi e le azioni educative, un apprendimento che si estende al di là del conosciuto e del logico, verso la percezione, la sperimentazione e il rischio. La conoscenza che produce tale apprendimento viene definita come processo in essere e in divenire, è una teoria nomade (Nicolaidis, 2023) che sa attraversare le ambiguità, le emergenze, le complessità che caratterizzano il nostro tempo e il nostro futuro.

Bibliografia

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs. Journal of women in culture and society*, n. 28(3), p. 801-831.
- Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European educational research journal*, n. 12, p. 1-19.
- Braidotti, R. (2014). Il postumano, vol. 1. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte. Bologna, DeriveApprodi.
- Brookfield, S. (2017). Teaching race: how to help students unmask and challenge racism. California, Jossey-Bass.
- Butler, J. (2011). Bodies that matter: on the discursive limits of sex. Britain, Taylor & Francis.
- Fenwick, T. (2012). Matterings of knowing and doing: sociomaterial approaches to understanding practice in P. Hager, A. Lee, A. Reich (eds.). *Practice, learning and change: practice-theory perspectives on professional learning*, p. 67-83. Netherlands, Springer.
- Gherardi, S. (2021). A posthumanist epistemology of practice, in M. Reihlen, D. Schoeneborn (eds.), *Epistemology of management*, p. 1-22. Berlin, Springer.
- Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, n. 14 (3), p. 575-599.
- Haraway, D. J. (2018). Manifesto cyborg: donne, tecnologie e biopolitiche del corpo. Milano, Feltrinelli.
- Hennessey, R. (1993). Materialist feminism and the politics of discourse. London-New York, Routledge.
- hooks, bell (2014). Ain't i a woman: black women and feminism. London, Routledge.
- Hughes, C., Lury C. (2013). Re-turning feminist methodologies: from a social to an ecological epistemology. *Gender and education*, n. 25(6), p. 786-799.
- Lave, J. (2019). Learning and everyday life. London, Cambridge University press.
- Leonardi, P. M. (2013). Theoretical foundations for the study of sociomateriality. *Information and organization*, n. 23(2), p. 59-76.
- Nicolaidis, A. (2023). Generative knowing: principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory. Gorham, Myers Education press.
- Ngozi Adichie, C. (2020). Il pericolo di un'unica storia. Torino, Giulio Einaudi.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: exploring technology at work. *Organization studies*, n. 28(9), p. 1435-1448.
- Orlikowski, W. J. (2010). The sociomateriality of organisational life: considering technology in management research. *Cambridge journal of economics*, n. 34(1), p. 125-141.



Somerville, M. (2016). The post-human I: encountering 'data' in new materialism. *International journal of qualitative studies in education*, n. 29(9), p. 1161-1172.

Timeto, F. (2011). Diffracting the rays of technoscience: a situated critique of representation. *Poiesis & praxis*, n. 8, p. 151-167.

Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in the age of uncertainty* (2nd ed.). California, Jossey-Bass.

Whatmore, S. (2006). Materialist returns: practising cultural geography in and for a more-than-human world. *Cultural geographies*, n. 13(4), p. 600-609.