Cresci@Mo

N° 1
LUGLIO
2025

Quaderni di pedagogia, didattica e lavoro nei servizi per l'infanzia

Quaderni di Fondazione Cresci@Mo

Direttore Scientifico

Stefano Neri, Professore Associato, Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche, Università di Milano

Comitato Scientifico con riferimenti e mail

• Roberto Farnè Professore a contratto, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita (già Professore ordinario in Didattica generale), Università di Bologna.

• Antonio Gariboldi, Professore Ordinario, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia

• Adolfo Braga, Professore Associato, Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Università Studi di Teramo

• Patrizia Belloi, Assegnista di ricerca Progetto 0-6 anni, Università Studi di Teramo

• Benedetta Pantoli, Pedagogista

• Stefania Sabatinelli, Professoressa Associata, Dipartimento di Architettura e Studi Urbani, Politecnico di Milano

Comitato di redazione

- Patrizia Belloi (Caporedattrice)
- Stefano Neri (Direttore scientifico)
- Claudia Spallacci (Comitato di Redazione)
- Raffaella Del Sorbo (Comitato di Redazione)

"L'educazione è l'arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo."

Nelson Mandela

PROGETTARTE EDIZIONI
ProgettArte Edizioni, Via G. Puccini, 154, Modena, MO, 41121

Indice

3 PREFAZIONE

A cura di Federica Venturelli,
Assessora a politiche educative e
rapporti con l'Università

4 L'EDITORIALE

Quaderni di Cresci@Mo:
un programma di lavoro
di Stefano Neri

RIFLESSIONI

8 Resistere
di Roberto Farné

TEMI E RICERCHE

15 Il benessere organizzativo, identità e
creazione di competenze
di Patrizia Belloi e Raffaella Del Sorbo

27 Educare alle differenze e contrastare la
povertà educativa
di Patrizia Belloi e Claudia Spallacci

POSTFAZIONE

a cura di Cinzia Cornia,
Presidente di Fondazione Cresci@Mo

Prefazione

Federica Venturelli
Assessora a politiche educative e rapporti con l'Università
Comune di Modena

I Quaderni rappresentano uno strumento prezioso di approfondimento, diffusione e condivisione delle buone pratiche educative maturate nel sistema integrato Zerosei. Nati per valorizzare prima di tutto l'esperienza dei servizi per l'infanzia della Fondazione Cresci@Mo, si propongono di raccogliere riflessioni, metodologie e percorsi innovativi sviluppati nei contesti educativi del territorio. Offrono spunti di confronto tra professionisti, amministratori, educatori e famiglie, contribuendo alla crescita di una comunità educante consapevole e partecipata. Attraverso i Quaderni, si promuove una cultura pedagogica orientata alla qualità, all'inclusione e alla cura delle relazioni.

È la città che ha dato casa e voce a figure come Sergio Neri, straordinario educatore "di strada", come amava definirsi, e pioniere dell'inclusione scolastica dei bambini con disabilità. È a Modena che hanno preso forma i primi asili nido pubblici, ancora prima che una legge nazionale ne sancisse l'istituzione, segnando un passaggio cruciale nella storia dei servizi per l'infanzia in Italia. Modena è, da decenni, un laboratorio sociale e culturale, dove l'educazione è vissuta come leva fondamentale per l'inclusione, la promozione dell'occupazione femminile e la riduzione delle disuguaglianze. Qui la scuola è stata, ed è ancora oggi, riconosciuta come parte essenziale del welfare, un bene comune da sostenere, rilanciare e innovare. A partire da questo patrimonio, intendiamo riaffermare e sviluppare una visione dell'educazione che metta al centro le esperienze dei territori, aprendosi al dialogo con il Paese, l'Unione Europea e il mondo. Perché oggi più che mai, la scuola è il luogo dove si formano non solo le conoscenze, ma anche le coscienze. È dove si diventa cittadini attivi, consapevoli, capaci di vivere la complessità del presente e di costruire, insieme, il futuro. Cittadini non solo italiani, ma europei e globali. Per questo, crediamo che la scuola e le città debbano trasformarsi in vere e proprie comunità educanti. Una comunità educante nasce dalla corresponsabilità: quella degli insegnanti, delle famiglie, delle bambine e dei bambini, degli educatori, degli amministratori e di tutti i soggetti che vivono e costruiscono quotidianamente la città. È nella condivisione di una visione educativa che prende forma una città capace di accogliere e valorizzare ogni differenza, di moltiplicare i luoghi e le occasioni di apprendimento, di favorire l'incontro tra saperi e persone. Costruire una scuola diffusa nella città significa promuovere una cultura che contrasta la povertà educativa, riduce le disuguaglianze e previene l'abbandono scolastico. Significa creare contesti in cui ciascuno possa apprendere, esprimersi, sviluppare competenze e coltivare relazioni significative. Luoghi dove la diversità non è un ostacolo, ma una risorsa preziosa per l'apprendimento e la convivenza. Questa è la visione che ci guida. Una scuola che vive nella città, e una città che si fa scuola.

L'editoriale

I Quaderni di Cresci@Mo: un programma di lavoro

Stefano Neri
Università di Milano e
Consigliere di Amministrazione della Fondazione Cresci@Mo

Questo editoriale descrive brevemente le motivazioni, gli obiettivi e i caratteri di fondo dei Quaderni, delineando un programma di lavoro. A questo proposito, i Quaderni si propongono prima di tutto di valorizzare le esperienze e i progetti sviluppati nei servizi della Fondazione, ma li inseriscono all'interno del più ampio contesto dei servizi 0-6 modenesi, emiliani e nazionali, che appaiono in piena trasformazione. Verranno così affrontate questioni di carattere locale, regionale e nazionale, che riguardano non solo la didattica e la pedagogia, ma anche l'organizzazione dei servizi e il lavoro dei docenti ed educatori, adottando una pluralità di approcci disciplinari e di livelli di analisi

Parole chiave: Servizi per l'infanzia- Pedagogia - Didattica - Lavoro - Qualità

A 13 anni dalla sua creazione, la Fondazione Cresci@Mo ha acquisito una presenza stabile nel sistema dei servizi scolastici ed educativi rivolti alla fascia di età 0-6 anni, presenti a Modena. Nata in un momento di difficoltà degli enti locali, messi a dura prova dalle politiche di austerità finanziaria della prima parte dello scorso decennio, si è espansa e consolidata nel corso del tempo, superando anche la prova dell'emergenza pandemia e del ritorno alla "nuova" normalità.

In tale contesto, a chi scrive così come a tutto il Consiglio di Amministrazione è parso opportuno elaborare un progetto le cui finalità vadano oltre la gestione dei servizi 0-6, per valorizzare al meglio quanto la Fondazione e i suoi dipendenti e collaboratori realizzano giorno per giorno, facendo emergere il significato didattico, pedagogico e, in senso più ampio, etico della pratica quotidiana sviluppata con i bambini, le famiglie, i colleghi. Nel fare questo, diamo concreta attuazione allo Statuto della Fondazione Cresci@Mo.

La Fondazione, infatti, si propone non solo di raccogliere e sviluppare, "attraverso un modello innovativo", l'esperienza maturata dal Comune di Modena nel campo dei servizi per l'infanzia, perseguendo "la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione per tutti i bambini e le bambine, promuovendone lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e del senso di cittadinanza" (art.3), ma prevede anche la promozione di attività "strumentali, accessorie e connesse" per realizzare tali finalità istituzionali (art. 4). Fra queste, a titolo di esempio, sono comprese sia quelle atte a "promuovere ed organizzare manifestazioni, convegni, incontri, procedendo alla pubblicazione dei relativi atti o documenti, nonché tutte quelle iniziative idonee a favorire un organico contatto tra la Fondazione e gli operatori del settore di riferimento", sia lo svolgimento di "attività formativa, nonché di ricerca con riferimento ai propri ambiti di attività".

Su tali basi, i Quaderni di Cresci@Mo intendono innanzitutto promuovere e dare espressione al lavoro di educatrici, insegnanti, coordinatrici e collaboratori della Fondazione, attribuendo pieno valore e riconoscimento ai contenuti di formazione, aggiornamento e ricerca elaborati nella propria attività o in connessione con essa. Obiettivo primario della nuova pubblicazione è dare visibilità al lavoro del personale della Fondazione, non sempre adeguatamente conosciuto da genitori, altri operatori dei servizi, esperti e dalla comunità locale.

Le esperienze e le riflessioni maturate nell'attività condotta nelle scuole e servizi della Fondazione vanno poi inseriti all'interno del più ampio contesto dei servizi 0-6 modenesi, emiliani e nazionali. Si tratta di un quadro in piena trasformazione per effetto, da un lato, della costruzione graduale del sistema integrato 0-6 avviata con il decreto legislativo 65/2017 e promossa anche dagli interventi del PNRR (Sabatinelli, 2021; Caravella et al., 2025), dall'altro, della faticosa ma progressiva introduzione di strumenti e meccanismi volti in vario modo a migliorare la qualità del servizio (dall'introduzione dei coordinamenti pedagogici territoriali, all'adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei", al requisito della laurea obbligatoria per le educatrici di nido). I Quaderni vogliono così promuovere la conoscenza e l'approfondimento relativa all'organizzazione e alla gestione innovativa dei servizi per l'infanzia, con le implicazioni a ciò connesse sotto il profilo del lavoro e della sua regolazione, nonché delle forme giuridiche di erogazione dei servizi. Tali ambiti vanno poi ricondotti a quelli più ampi delle politiche per i servizi per l'infanzia 0-6 e di sostegno alle famiglie.

In tal senso, i contributi pubblicati sono aperti ad esperti esterni alla Fondazione provenienti dal mondo della scuola, del lavoro e delle professioni, da quello universitario e della ricerca. Le pubblicazioni possono riguardare esperienze, sperimentazioni, problemi e questioni oggetto di dibattito locale o nazionale, che rientrano nel campo dell'educazione, della didattica e della pedagogia, inclusa la formazione, rivolta all'infanzia e ai servizi per l'infanzia 0-6; all'organizzazione e gestione dei servizi educativi e scolastici, compresi i temi della partecipazione delle famiglie e dei lavoratori; alle politiche educative e per l'infanzia, con particolare riguardo a quelle di ambito locale e regionale; alla professione e alle condizioni di lavoro di educatrici/tori e insegnanti di scuola dell'infanzia.

Proprio al lavoro e alle professionalità nei servizi per l'infanzia ci proponiamo di dedicare un'attenzione particolare, consapevoli che il personale e il contributo che esso fornisce sono centrali per la qualità di servizi altamente "relazionali" come quelli per l'infanzia. Questo vorrà dire anche affrontare problematiche di non facile soluzione, relative al rapporto di lavoro, che in passato hanno riguardato la stessa Fondazione e che ora sono al centro del dibattito nazionale e internazionale sulla carenza di personale scolastico ed educativo (ISTAT, 2024; CNEL, 2024).

A nostro avviso, la natura "pubblico-privata" della Fondazione Cresci@Mo, così peculiare tra le esperienze gestionali dei servizi per l'infanzia (Neri, 2020), si presta molto bene a sviluppare un dibattito su lavoro, professionalità e organizzazione dei servizi. Tale dibattito non può che riguardare direttamente i servizi a gestione sia pubblica sia privata, nell'ottica del sistema 0-6 che punti ad assicurare una qualità del lavoro e dei servizi adeguata a tutti i bambini e a tutti gli operatori professionali. In quest'ottica, i Quaderni vogliono diventare un "ponte" tra pubblico e privato, proponendosi di far dialogare soggetti, esperienze e realtà chiamate sempre di più a collaborare, rispettando l'autonomia e l'identità distintiva di ciascuno.

I Quaderni nascono come pubblicazione semestrale, con questo primo numero di carattere del tutto sperimentale e "pilota" nell'ambito del progetto. Sono possibili anche pubblicazioni di carattere straordinario ("Quaderni speciali"), relative a convegni, conferenze o eventi particolari. Nel corso del tempo, sulla scorta dell'esperienza, ci proponiamo di precisare meglio e di rafforzare il prodotto, cartaceo e online, anche in base alle risorse disponibili. Le pubblicazioni saranno presentate pubblicamente ai genitori, al personale della Fondazione e alla comunità scolastica ed educativa locale, oltre ad essere aperte anche al pubblico più vasto.

Questo numero si apre con i brevi interventi iniziali e conclusivi rispettivamente dell'Assessora all'Istruzione del Comune di Modena, Federica Venturelli, e della Presidente della Fondazione Cresci@Mo, Cinzia Cornia, che colgo l'occasione per ringraziare. Dopo questo editoriale, Quaderni ha l'onore di ospitare un saggio di grande ricchezza di Roberto Farnè sul concetto di "resistere" e di "resistenza", e sul suo significato e valore educativo per i bambini. Seguono due contributi dedicati, il primo, ad una ricerca sul benessere organizzativo

di insegnanti ed educatrici svolta all'interno della Fondazione, il secondo, ad un progetto sull'inclusione condotto in una scuola dell'infanzia della Fondazione dal carattere multiculturale, la scuola dell'infanzia Cesare Costa.

Nella loro diversità, questi tre lavori rappresentano molto bene l'ambizione dei Quaderni di Cresci@Mo di affrontare una pluralità di temi con registri e approcci disciplinari in parte o in tutto differenti, nella convinzione che la comprensione dei fenomeni educativi e della realtà dei servizi per l'infanzia richieda l'integrazione tra molteplici prospettive, metodologie e strumenti di ricerca.

Concludo esprimendo un profondo ringraziamento alla Caporedattrice, Patrizia Belloi, e alla redazione dei *Quaderni*, oltre che a tutta la Fondazione Cresci@Mo e al Comune di Modena per la fiducia riposta. Auguro a tutti Buon Lavoro.

Riferimenti bibliografici

CNEL (2024). Relazione CNEL sui servizi pubblici, Roma: CNEL, https://www.cnel.it/Comunicazione-e-Stampa/Notizie/ArtMID/1174/ArticleID/4323/RELAZIONE-CNEL-SUI-SERVIZI-PUBBLICI

ISTAT (2024). I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre. Anno educativo 2022/2023, ISTAT; Dipartimento per le politiche della famiglia, Università Ca' Foscari Venezia, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-linfanzia-inItalia_16_10_24-1.pdf

Neri, S. (2020). Servizi di welfare e Comuni. Nuove politiche e trasformazioni organizzative. Roma: Carocci.

Sabatinelli, S. (2021). I servizi 0-6 nel PNRR: un'occasione irripetibile, in "welforum.it" 30 agosto, https://www.welforum.it/il-punto/verso-un-welfare-piu-forte-ma-davvero-coeso-e-comunitario/i-servizi-0-6-nel-pnrr-unoccasione-irripetibile/

Serenella, C., Luongo, P., Morabito, C., Petraglia, C. (2025). Più posti al nido con il Pnrr, ma resta l'incognita dei costi di gestione, in "lavoce.info", 10 gennaio 2025, https://lavoce.info/archives/106783/piu-posti-al-nido-con-il-pnrr-maresta-lincognita-dei-costi-di-gestione

RESISTERE

di Roberto Farnè
Già professore ordinario in Didattica generale, Università di Bologna, attualmente professore a contratto

Parole chiave: Educare – Resistere – Crescere – Conquistare – Faticare

Valeria racconta di Fratta Todina: «Il maestro era capace di farci camminare a sette anni per chilometri […]. Nessun bambino osava dire che era stremato […]. Il maestro non prevedeva la stanchezza» se non quando, come in quel caso ad un certo punto qualcuno si buttò a terra e lo stesso fecero gli altri. Donata racconta l'esperienza della salita a Vulcano in quarta elementare, che definisce indelebile: «Mi ricordo che gli dicevo sempre "maestro non ce la faccio", e lui rispondeva: "non è vero, andiamo avanti, facciamo una altro pezzetto"» e definisce quella esperienza come una "normale conquista", il «riconoscere i propri limiti, capendo fin dove una persona può arrivare […]

Ricordo questo cratere immenso e le sue piscine: non avevo per niente paura. Questo è stato anche il bello del maestro: non aver paura. Non esiste la paura per le idee e per le azioni, per come uno è […], esiste il non farcela, che fa parte della vita, però ci hai comunque provato» (Tridico, 2024, p.97).

Francesco: «Quando andavamo a fare le gite ricordo che il maestro ci faceva camminare ore e ore. Partivamo la mattina e tornavamo all'ora di pranzo. Ricordo che tornavamo dopo tre o quattro giorni con le labbra spaccate, questo succedeva a causa del freddo […] (ibidem, p.91).

Valeria, Donata, Francesco sono alcuni degli allievi di Alberto Manzi alla scuola elementare "Fratelli Bandiera" di Roma negli anni Settanta. Nell'anno successivo al 2024, in cui si è ricordato il centenario della nascita di Alberto Manzi, un maestro elementare che ha segnato la storia recente dell'innovazione didattica nel nostro paese, queste testimonianze ci danno l'idea di una tonalità pedagogica davvero speciale. Manzi sfidava i suoi allievi sul piano intellettuale come su quello fisico, convinto che le conoscenze si conquistano, non si trasmettono. La conquista richiede fatica, la stessa che i bambini mettono nel gioco, quando quel gioco è il loro e vi si impegnano anima e corpo.

Che si trattasse di arrivare in cima al vulcano o di arrivare alla soluzione di un problema, Manzi stressava i suoi allievi, li sfidava provocando la loro curiosità attiva, che nell'età dello sviluppo è una pulsione naturale. "Imparate a fare le cose difficili" scriveva Gianni Rodari in una sua poesia rivolta ai bambini, come dire: le cose facili le sanno fare tutti... È ciò che Manzi faceva a scuola, ma poiché le cose difficili ti mettono alla prova, sfidano le tue capacità, allora tu devi resistere e la resistenza richiede pazienza e forza di volontà; e una certa dose di sopportazione, cioè portare su di sé un carico di fatica (fisica e psichica) adeguata alle proprie capacità. A questo è possibile ed è necessario essere educati fin dall'infanzia.

La ricerca psicopedagogica degli ultimi due secoli ha posto al centro l'importanza di educare il bambino al senso della realtà; con accenti diversi ne hanno trattato, fra gli altri, Montessori, Dewey, Bettelheim. Il senso di realtà non è un concetto astratto: la parola "senso" evoca prima di tutto le sensibilità. Il bambino impara, se glielo consentiamo, che la realtà non è così arrendevole alle sue azioni, e allo stesso modo se lui vuole raggiungere un certo obbiettivo deve saper resistere a una realtà che gli si oppone. Parola interessante resistere: il verbo latino sisto-sistĕre significa rafforzare, trattenere, opporre, resistere.

Il trauma del Covid ci ha portato al drastico cambiamento degli stili di vita di adulti e bambini. Al trauma non si arriva mai preparati; e pensiamo al trauma di trovarsi nella condizione di alluvionati e sfollati con la casa invasa dal fango, i propri beni distrutti. E in questi tempi, poco lontano da noi ci sono traumi ben più distruttivi. Se fosse possibile prevedere e prevenire i traumi, questi non sarebbero tali. La parola "trauma" viene dal greco: significa ferita, lesione, rottura del normale stato fisico o psichico; ciò che possiamo avere sono dei segnali, delle informazioni su qualcosa che sta avvenendo o potrebbe avvenire se... ci è data la possibilità di mettere in atto delle strategie, di essere vigili e consapevoli. È quella che si chiama "prevenzione primaria"[1].

Quando insegniamo ad un bambino ad andare in bicicletta può succedere che lui, preso dal piacere della velocità e dall'inesperienza cada, facendosi male. Noi lo avevamo avvertito di fare attenzione: un avvertimento necessario ma non sufficiente; l'esperienza diretta del trauma della caduta, il dolore fisico e un certo spavento pur senza gravi conseguenze generano una sorta di "combinato disposto" didatticamente perfetto, poiché la sola informazione rimane astratta, ancorché necessaria, e la caduta funziona perché richiama direttamente quella informazione e la conferma.

[1] È un concetto che dall'ambito sanitario si è poi diffuso a quello sociale. Si tratta di interventi mirati a evitare o ridurre l'insorgenza e lo sviluppo di una malattia o di un evento sfavorevole. La prevenzione primaria si basa soprattutto su azioni di educazione e informazione, e punta ad agire sulla sfera psicologica del soggetto. Esempi di prevenzione primaria sono le campagne antidroga, antifumo ecc., che utilizzano varie strategie comunicative.

Nel recente passato le informazioni preventive erano assai poche e i traumi (usiamo questo termine in maniera volutamente generica) assai frequenti; il corpo di un bambino era segnato da lividi, croste, sbucciature e cerotti che raccontavano dei suoi traumi nel corpo a corpo con la realtà dura e cruda, a partire di suoi giochi, dalle sue "avventure". La risposta dell'adulto era semplice e diretta: "così impari per la prossima volta". Non si sentiva troppo in colpa per non aver fatto un adeguato intervento preventivo e protettivo nei confronti del bambino. Il dato ontologico che "la vita è difficile", spesso ostile e avversa, portava come conseguenza necessaria l'imparare a resistere e ad adattarsi per non soccombere.

Nel nostro passato, non troppo passato, e ancora oggi in varie parti del mondo, la vita dei bambini era ed è affidata alla loro esposizione alla realtà, più che a difenderli dalla realtà. Una realtà senza spigoli arrotondati, piena di inciampi, e dove, parafrasando uno slogan pubblicitario, non c'erano (e non ci sono) "dieci piani di morbidezza" su cui scivolare dolcemente.

Affermare la centralità della cura e della protezione dell'infanzia come un dovere imprescindibile e una responsabilità degli adulti non significa espropriare i bambini e le bambine delle esperienze fondamentali in cui valutare e correre rischi, sopportare la fatica, superare ostacoli; questi sono infatti tutti elementi fisiologici del processo di crescita (Farné, 2014; 2022). Elementi che, a ben guardare, fanno parte dell'esperienza ludica, spontanea e naturale del bambino. In altre parole, tutte le volte che noi esercitiamo non la doverosa protezione, ma una iperprotezione nei confronti dell'infanzia espropriandola delle esperienze in cui il rapporto diretto con la realtà è fonte di esperienza anche dura e difficile, noi agiamo in senso antipedagogico.

Nell'Émile, Rousseau fa un esempio interessante; l'ipotesi è che quel bambino giocando cada e si procuri un bernoccolo oppure una ferita. L'autore, che veste i panni dell'educatore, dice che non si precipiterà in suo aiuto con aria allarmata «perché il male è fatto ed è una necessità che lo sopporti. Tutte le mie premure non servirebbero che a spaventarlo di più».

L'idea di Rousseau, la sua intuizione psicologica, è che quando un bambino si fa male la paura dell'accaduto sia in lui più potente del dolore fisico, e dunque il compito dell'adulto è di non caricare il bambino della nostra ansia per l'accaduto, aumentando così la sua poiché «egli giudicherà il suo male a quel modo in cui lo vedrà giudicato da me [...]; ma se vede che conservo il mio sangue freddo recupererà ben presto il suo e crederà guarito il male appena cesserà di sentirlo» (Rousseau, 1989: pp.124-125).

La conclusione di Rousseau è pedagogicamente assertiva e riguarda direttamente il tema della resistenza: «É questa l'età in cui si prendono le prime lezioni di coraggio e, sopportando senza paura i dolori leggeri, si impara gradualmente a tollerare i grandi. Lungi dal fare di tutto per evitare che Emilio si ferisca, sarei oltremodo dispiaciuto se non si ferisse mai e se crescesse senza conoscere il dolore». E poco più avanti, criticando aspramente le pratiche educative che per proteggere il bambino ne limitano la libertà di movimento e di azione: «Il benessere della libertà compensa molte ferite. Il mio allievo avrà spesso ammaccature, ma in cambio sarà sempre allegro. Se i vostri ne hanno di meno, sono però sempre contrariati, sempre incatenati, sempre tristi. Dubito che il vantaggio stia dalla loro parte» (ibidem).

Un po' di sano realismo

Resistere vuol dire fare opposizione (si chiamava Resistenza il movimento che si opponeva al Fascismo e che ha contribuito alla nostra Liberazione), si dice di un oggetto che è resistente quando dura nel tempo e se cade o subisce dei traumi non si rompe, di un virus resistente agli antibiotici, in elettricità la resistenza è quel dispositivo che in un impianto resiste agli sbalzi di tensione. Chi fa sport di endurance, cioè quelle discipline che richiedono uno sforzo fisico prolungato nel tempo (gare di fondo, ciclismo su strada, maratona ecc.), si allena alla resistenza non solo sul piano fisico, ma anche psicologico (provate a chiedere cosa pensa un corridore durante la corsa per resistere a lungo alla fatica fisica…). Ricordiamo tutti il famoso "Resistere, resistere, resistere" nel discorso tenuto dal procuratore Francesco Saverio Borrelli alla sua ultima inaugurazione dell'anno giudiziario a Milano, era il 2002; resistere come sulla linea del Piave, disse, riferendosi agli attacchi che il governo stava portando al sistema giudiziario (forse anche oggi…).

Il tema del "Nuovo realismo", proposto da Maurizio Ferraris nel 2012 col suo libro "Manifesto del nuovo realismo", smonta alcuni dei presupposti su cui si è costruita, dagli anni Settanta del secolo passato, la cosiddetta "postmodernità". L'idea cioè che la realtà esista essenzialmente sulla base di costrutti interpretativi e narrazioni, che tutto sia relativo e perciò negoziabile a piacere, che il mondo nudo e crudo delle esperienze e delle cose concrete diventi irrilevante. Ferraris afferma che «l'attrito del reale» (il termine attrito è perfetto) non costituisce un limite alla nostra libertà, ma il suo presupposto, senza il quale non si può nemmeno pensare di cambiarla la realtà, quella che non solo esiste fuori da noi e intorno a noi, ma che resiste. Così, ci preoccupiamo soprattutto di proteggere i bambini dalla realtà che noi vediamo/interpretiamo come rischiosa, pericolosa…, di cui smussiamo ogni angolo, eliminiamo ogni attrito. Al suo posto troviamo poderosi dispositivi di finzione (narrativa, tecnologica) come una sorta di similrealtà, che Ferraris definisce il realitysmo al posto del realismo (Farné, 2013).

Nel libro Scautismo per ragazzi (Baden-Powell, 1971) il manuale del metodo scout, Baden-Powell descrive il personaggio di "Tom Tenderfoot" (che possiamo tradurre con "Tom Piedetenero"). BP lo rappresenta con un tratto ironico e caricaturale come un ragazzo in difficoltà, impacciato, insicuro, perché nelle attività all'aria aperta è incapace di risolvere i problemi concreti dove servono capacità pratiche, un po' di rischio e di sacrificio. Così, Tom Piedetenero, se non sa fare nodi, non sa nuotare o arrampicare, non sa accendere un fuoco, organizzare al meglio il suo pernottamento ecc. è destinato a dipendere da altri, quindi a sentirsi a disagio, avrà paura ad affrontare la realtà e a prendere le decisioni necessarie e a mettersi in gioco. Essere un "piedetenero" non è una colpa, tutti i bambini lo sono, chi più chi meno e molto dipende dal tipo di vita familiare e sociale, ma le condizioni di benessere in cui vivono soprattutto i nostri bambini possono produrre come "effetto collaterale" la permanenza del "piedetenero" ben oltre l'infanzia.

Dunque, se debbo educare un bambino al senso della realtà dovrò fare in modo che impari anche a resistere a ciò che la realtà può provocare su di lui, contro di lui, e a sua insaputa. Perché la vita è anche questo. L'alternativa sarebbe fuggire dalla realtà, isolarsi (illudersi di farlo), pervasi da una sorta di timor panico nei confronti di una realtà che ad ogni passo potrebbe nascondere un pericolo o una minaccia.

È possibile educare un bambino ad essere resistente? E che rapporto c'è fra resistenza e resilienza? Dal punto di vista psicologico e pedagogico la resilienza è bella, è smart, la resistenza non altrettanto, anzi, ha qualcosa di sgradevole evoca fatica, persino sofferenza. Chi resiste non è docile, né remissivo. In certi casi resistere ed opporsi a un'educazione i cui atti diventano insopportabili per chi li subisce, è un indicatore di libertà e un diritto. Tema complesso per i diversi significati che può assumere il "resistere"; per esempio: resistere al cambiamento, all'innovazione non è detto che sia un atteggiamento positivo, può indicare chiusura, rigidità, insicurezza.

Un aforisma inglese, schiettamente pedagogico e che viene dal mondo dello sport dice "No pain, no gain" che possiamo tradurre come "Se non fatichi, non soffri, non avrai alcun risultato, guadagno". Sarà pure brutale come affermazione, ma è vera. Che non significa pretendere la sofferenza o costringere alla fatica, ma educare al senso della fatica, della resistenza fisica nella prospettiva di un risultato da raggiungere che non posso comprare, non può essermi regalato, ma io posso ottenerlo. Non ci sono scorciatoie. Domanda: come si impara a resistere all'impulso sessuale quando si è nella giovane età, a resistere al desiderio di possedere una cosa, alla volontà di dominare su qualcuno, alla pulsione aggressiva che diventa violenta? Non sto parlando di repressione, sto parlando di capacità di autocontrollo, di resistenza emotiva e razionale. Come si impara? Visto che intorno a noi non mancano gli esempi dove quasi tutto sembra irresistibile.

Chiunque abbia la pazienza di osservare i bambini nelle loro attività spontanee può notare che amano cercare le cose difficili, sfidando sé stessi e le proprie capacità. Questa ricerca del rischio nel gioco richiede perseveranza, attenzione, apprendimenti per prove ed errori, fatica fisica. Prima di essere resiliente il bambino impara ad essere resistente. Dovremmo dunque educare i bambini ad essere resistenti, mettendoli alla prova in attività adeguate alla loro età, attività che provochino il gusto della sfida alle loro capacità fisiche come alla loro intelligenza. Altre ricerche concordano sul fatto che i bambini in grado già nella scuola dell'infanzia di sviluppare processi attivi di problem-solving, abilità psicomotorie complesse, adeguata valutazione del rischio, socialità positiva, hanno insegnanti con un buon livello di autostima e di controllo emotivo. Essi hanno fiducia nelle capacità dei bambini e li rassicurano, e hanno nel loro background esperienze significative da cui hanno imparato a mettersi in gioco e ne riconoscono il valore formativo. Domanda: che cosa offre la formazione universitaria al mestiere di insegnante che vada in questa direzione...?

La resistenza è coraggiosa e paziente

Un altro aspetto dell'educazione alla resistenza che vorrei evidenziare e che non riguarda la dimensione fisica, è quella emotiva; anch'essa come la prima andrebbe educata. Mi riferisco all'imparare a resistere di fronte a un desiderio, a non volere tutto e
subito ciò che si desidera, a saper aspettare. Quanto aspettare, come...? Dipende dall'oggetto del desiderio, dalla situazione... Se è vero che "la pazienza non è infinita", come afferma un comune modo di dire, è altrettanto vero che "perdere la pazienza", altro modo di dire comune, può avere conseguenze spiacevoli. La pazienza è resistente e richiede una elaborazione mentale, persino spirituale ("santa pazienza", è un modo di dire non casuale), non la si pratica se non si riesce a darle un senso, a questo dovrebbe servire l'educazione.

La parola pazienza ha la sua radice greca nel pathos il cui significato richiama la sofferenza e l'emozione.

La paideia, cioè il modello educativo nel mondo classico, comprendeva tutte tre queste dimensioni integrate fra loro.
La pazienza chiede di resistere a un impulso, e la "paziente attesa" richiede sempre un certo grado di sofferenza, ragione per cui quando si dice di una persona che è "insofferente" non è semplicemente per dire che non soffre, il che ci farebbe piacere, ma che non sopporta l'attesa, come atteggiamento che richiede un certo grado di sopportazione, di fatica, di resistenza a sé stessi. L'insofferenza e dunque l'impazienza nelle loro forme estreme portano all'intolleranza, a diventare insensibili agli altri e al mondo.
Fra le virtù dell'educatore descritte da Paulo Freire c'è quella che definisce come "paziente impazienza". Si tratta cioè di non essere semplicemente arrendevoli e rimanere in attesa di qualcosa che, prima o poi, accadrà; ma nemmeno di buttarsi in un attivismo esasperato e velleitario. La paziente impazienza dell'educatore esprime una tensione pedagogica che prepara al cambiamento e che, per certi aspetti, assume i caratteri di una visione del mondo. Freire dice di averla imparata da Amilcar Cabral, il leader rivoluzionario della Guinea-Bissau in Africa: «egli aveva proprio questa virtù di essere pazientemente impaziente e impazientemente paziente. Mai solamente paziente e mai solamente impaziente» (Freire, 2017: pp.35-36).
L'educazione dovrebbe essere per sua natura paziente poiché, come ci insegna la psicopedagogia moderna, il suo compito è accompagnare la crescita del soggetto con delle azioni adeguate, non anticipare o creare pressione sui tempi e i ritmi di apprendimento. L'impazienza che caratterizza molti atteggiamenti educativi di oggi non è temperata dalla pazienza, come avviene quando si vuole anticipare l'ingresso nella scuola dell'obbligo, introdurre precocemente competenze in vari campi, saturare di impegni il tempo extrascolastico di un bambino, riempire una programmazione didattica nella scuola che non lascia il tempo per sedimentare gli apprendimenti.
Un'educazione antipedagogica perché malata di bulimia è orientata a formare personalità fragili; è necessario che fin dall'infanzia i soggetti abbiano la possibilità di mettersi in gioco su esperienze proprie, decise e condivise in autonomia, sfidando le proprie capacità, vivendo in prima persona il rapporto libertà/responsabilità.
Durante il lockdown dovuto alla pandemia del Covid e alle restrizioni che ne sono succedute, la nostra resistenza e la nostra pazienza sono state messe alla prova.
Tornando ad Alberto Manzi che, come abbiamo visto, giocava a provocare didatticamente i suoi allievi, a metterli alla prova:
Oggi i ragazzi vivono in scatola (casa, macchina, scuola, macchina, casa, tv), non hanno la possibilità di pensare situazioni nuove, di prepararsi all'imprevisto. Eppure, hanno bisogno di libertà, di rischio, di cominciare a vivere le piccole cose e avere sensazioni nuove, forti, traumatizzanti. E solo andando fuori, vivendo fuori, poter vivere l'odore della pioggia, la musica del vento, riscoprire l'uso dei suoni, il buio di notte, la luna, la scoperta del silenzio, il gusto della pioggia sul viso, [...] l'alba, la notte... Ora tutte queste cose le debbono avere. Hanno il diritto di averle, per crescere armoniosamente. È un modo nuovo di vivere un problema (Manzi: in Farné, 2024, p. 92).
Tony Wheeler (2019), che sulla cultura del viaggio ha costruito l'impresa editoriale di Lonely Planet, scrive: «A prescindere dalle esigenze pratiche, un bambino è dotato di una resistenza

molto maggiore di quella che gli si attribuisce», e racconta: «Per quanto a lungo camminassimo, i nostri giovanissimi escursionisti sembravano non essere mai stanchi.
Noi adulti spesso crollavamo appena arrivati al campo, ma sentivamo i piccoli che correvano via a giocare a nascondino […]» (Wheeler, 2019, p. 38)
La DaD è stata una strategia di resistenza necessaria e temporanea, che ha chiuso e isolato alunni e insegnanti, come il rifugio antiaereo durante i bombardamenti: si trattava di attrezzarlo al meglio con ciò che serve. La nostra DaD è stata un rifugio non ben attrezzato, e si è visto. Lì si può solo resistere, il tempo necessario perché, prendendo le parole di Eduardo: "adda passà a nuttata…"[1].

Riferimenti bibliografici

Baden-Powell, R. (1971). Scoutismo per ragazzi (Ed. orig. 1908). Milano: Ancora.
Farné, R. (2013). Un nuovo realismo in pedagogia: perché no…? Infanzia, 40, 1, pp- 1-3.
Farné, R. (2014). Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. In R. Farné & F. Agostini (a cura di), Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto (pp. xx–xx). Bergamo: Junior.
Farné, R. (2022). Rischiando s'impara. In F. Bertolino (a cura di), Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto (pp. xx–xx). Bergamo: Junior.
Farné, R. (2024). Alberto Manzi, l'avventura di un maestro. (Nuova ed.). Bologna University Press.
Farné, R., Balduzzi, L. (a cura di). (2021). Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia. Bergamo: Junior.
Ferraris, M. (2012). Manifesto del nuovo realismo. Roma_Bari: Laterza.
Freire, P. (2017). Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione.. Bologna: EDB.
Rousseau, J..J. (1989). Emilio o dell'educazione (Ed. orig. 1762). Roma: Armando Editore.
Tridico, D. (2024). Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni. (p. 97). Bergamo: Junior.
Wheeler, T. (2019). Perché viaggiamo. In difesa di un atto vitale..Torino

[1] Eduardo De Filippo, Napoli milionaria, 1945.

IL BENESSERE ORGANIZZATIVO, IDENTITÀ E CREAZIONE DI COMPETENZE

Educatori e insegnanti del sistema 0/6 anni fra pedagogia, formazione e bisogni organizzativi

di
Patrizia Belloi, Università di Teramo
Raffaella del Sorbo, Pedagogista Fondazione Cresci@Mo [1]

Parole chiave: Benessere organizzativo - Qualità - Formazione delle competenze - Pedagogia - Didattica

La Fondazione Cresci@Mo, il benessere organizzativo e la ricerca

La Fondazione Cresci@Mo è stata istituita nel 2012 su iniziativa del Comune di Modena, con l'obiettivo di gestire 4 scuole dell'infanzia, precedentemente gestiti in forma diretta dallo stesso ente locale. Nel corso degli anni, il numero delle scuole dell'infanzia affidate dal Comune alla Fondazione Cresci@Mo è salito a 13, a cui si sono aggiunti 5 nidi d'infanzia. Gli affidamenti ricevuti hanno progressivamente favorito il rafforzamento della struttura, contribuendo a una crescente autonomia sia gestionale che organizzativa, e attribuendole un ruolo di rilievo nella conduzione operativa e nell'orientamento pedagogico dei servizi educativi.

[1Raffaella Del Sorbo ha curato la parte relativa alla rielaborazione dei dati.

Tale evoluzione ha conosciuto una significativa accelerazione nell'ultimo quinquennio, durante il quale Cresci@Mo ha intrapreso un percorso di definizione e consolidamento della propria identità istituzionale, ponendo particolare attenzione alla valorizzazione delle risorse umane, considerate leve strategiche per il mantenimento e il miglioramento della qualità dei servizi. In quest'ottica, sono state attivate iniziative orientate alla fidelizzazione del personale, riconoscendo nelle competenze professionali e nelle condizioni di benessere organizzativo elementi chiave per l'innovazione e l'efficacia dell'azione educativa (Rebora, 2001).

In questa ottica, è stata messa in campo una ricerca quali-quantitativa a cui sono seguiti cambiamenti organizzativi e una formazione specifica orientata all'implementazione di competenze di eccellenza. L'idea di fondo è di mettere la persona al centro del servizio (Ferrante, Zan, 2004), sviluppando così motivazione, autonomia e work engagement anche attraverso la costruzione di occasioni concrete orientate alla strutturazione di un'identità professionale e organizzativa che legittimi e rinforzi lo spirito di appartenenza (Maslow, 2010) ad una struttura nata per migliorare la qualità dei servizi, fare ricerca pedagogica, consolidare le esperienze passate e costruire un nuovo modo di concepire la scuola e i servizi 0/6 anni.

Il progetto si fonda sull'assunto che le organizzazioni possano accrescere la propria capacità di generare benessere professionale e personale non soltanto attraverso l'inserimento di nuove figure professionali atte a favorire una più equilibrata distribuzione del carico di lavoro, ma anche mediante il rafforzamento delle competenze e delle capacità del personale già in servizio. Questo potenziamento risulta funzionale a sostenere i processi di adattamento rispetto alle trasformazioni in atto sul piano sociale, economico e culturale (Pellerey, 2004).

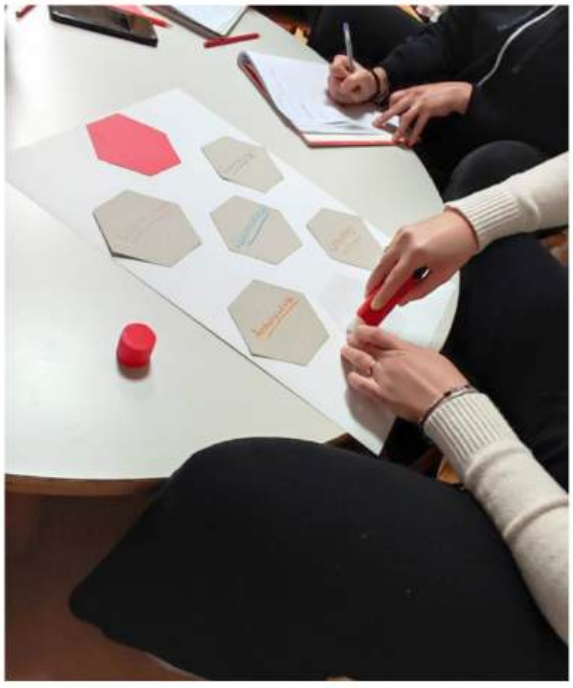
A tale fine, l'analisi delle criticità esistenti e la definizione degli interventi atti a gestirle, e possibilmente a rimuoverle, devono essere effettuate con la partecipazione ed il coinvolgimento effettivo degli operatori. Laddove il personale si senta coinvolto nelle scelte, diventando parte integrante del progetto – percependo di esserne timone e motore - si motiva all'agire e si lega all'organizzazione, operando nella direzione della qualità del servizio prestato. L'analisi delle caratteristiche del servizio e della sua organizzazione porta inevitabilmente ad una riflessione sul ruolo professionale e la sua evoluzione, ponendo l'attenzione sia sui

bisogni formativi dei singoli (Ghiotto, 1998), sia sulla relazione tra identità professionale e identità organizzativa (Pellerey, 2021).

Attraverso la somministrazione di un questionario e la successiva effettuazione di focus group con il personale dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Fondazione, il progetto "Benessere organizzativo, identità e creazione di competenze" mira a far emergere quali siano i punti di forza e di debolezza del servizio per arrivare ad identificare le principali problematiche organizzative, le necessità formative, le criticità ed i bisogni riscontrati nello svolgimento del lavoro, valutandoli e osservandoli da tre punti di vista differenti: organizzativo; personale/individuale e formativo. In questo modo, vengono poi definite e messe in atto, assieme al personale direttamente interessato, una serie di azioni adeguate ad affrontare le questioni evidenziate nell'analisi.

Un aspetto importante del progetto è l'introduzione massiccia di una pratica formativa e progettuale di impronta laboratoriale e di gruppo. Tale pratica può essere impiegata, in particolare, come strumento di riflessione continua sul ruolo, sulle capacità e sulle competenze delle persone coinvolte a vario titolo nei servizi educativi, con l'obiettivo di valorizzarne il contributo individuale e collettivo e di promuovere un costante miglioramento della qualità del servizio. In questa prospettiva, il progetto ha sostenuto lo sviluppo di capacità e disposizioni di natura proattiva, nonché di competenze legate all'efficacia personale e di work[PB1] engagement (Bakker, Leiter, 2010) di tipo relazionale[1] e di job crafting[2] (Crafting Laker, 2024), che la letteratura specializzata associa a migliori prestazioni professionali; da queste pratiche ci si aspetta che scaturiscano maggiore soddisfazione, motivazione e benessere del personale.

In relazione alle specificità tecniche dei ruoli di educatore e insegnante, un obiettivo formativo del progetto è rappresentato dall'acquisizione non solo di competenze metacognitive (ovvero capacità di elaborazione individuale e di gruppo, di scoperta e di identificazione di metodi e strategie didattico-relazionali), ma anche di un approccio creativo-genico, ovvero capace di stimolare intuizione, invenzione e trasfigurazione nell'ottica del cambiamento e della costruzione di significati comuni.



[1]Il work engagement è uno stato mentale positivo e gratificante verso il lavoro, caratterizzato da vigore, dedizione e assorbimento. Riflette il grado di coinvolgimento e soddisfazione del dipendente, influenzato dalle risorse disponibili e dagli eventuali ostacoli presenti nell'ambiente lavorativo.

[2]Il job crafting è un processo proattivo con cui i lavoratori adattano compiti, relazioni e significato del proprio ruolo per renderlo più in linea con competenze, motivazioni e valori personali.

Il progetto di ricerca

La ricerca quali-quantitativa si è svolta nel corso dell'anno scolastico 2021/2022 e ha visto coinvolti 95 dipendenti (educatori e insegnanti) appartenenti a 16 servizi; al momento della ricerca Fondazione Cresci@Mo gestiva 12 Scuole dell'Infanzia e 4 Nidi. A tutti gli operatori è stato somministrato un questionario anonimo; in seguito alla rielaborazione dei dati, si sono svolti tre focus group per ognuno dei plessi. L'obiettivo principale del lavoro qualitativo è stato di approfondire i risultati del questionario e comprendere con maggiore chiarezza le opinioni del personale coinvolto. Nei primi due incontri sono state analizzate le criticità rilevate e le relative cause; nell'ultima fase sono state individuate le possibili soluzioni. Si rileva la costante e numerosa partecipazione e la soddisfazione del personale che ha espresso il desiderio di proseguire l'esperienza anche negli anni a venire, al fine di essere maggiormente coinvolto nelle scelte dell'organizzazione.

I primi risultati propongono sollecitazioni in relazione alla riorganizzazione dell'area amministrativa, oltre alla richiesta di una formazione aderente ai bisogni del personale, al miglioramento delle infrastrutture e delle tecnologie messe a disposizione al fine di produrre una documentazione didattica di qualità. Visto l'alto indice di gradimento e la partecipazione al percorso, si è ritenuto opportuno coinvolgere anche le quattro coordinatrici pedagogiche e i quattro operatori amministrativi, che hanno compilato il questionario a settembre 2022.

In seguito, si è proceduto alla stesura del report di ricerca a cui sono seguite la verifica di fattibilità, la pianificazione e la gestione delle azioni di cambiamento. Le azioni messe in campo sono state presentate nel corso delle riunioni con gli operatori (assemblea generale e collegio docenti).

Di seguito si descrive la ricerca partendo dalla definizione della domanda per arrivare all'elaborazione dei dati.

La domanda di ricerca è stata messa a fuoco partendo da un assunto valoriale: "La cura della persona". *Mettere i dipendenti al centro dal punto di vista relazionale, formativo e organizzativo, aiuta a migliorare la qualità pedagogico/didattica dei servizi 0/6 anni della Fondazione Cresci@Mo*?

L'*universo* è rappresentato da tutto il personale educativo ed insegnante di Fondazione Cresci@Mo (95 persone hanno compilato il questionario e 100 hanno partecipato ai focus group).

Gli *strumenti* e i *metodi di ricerca* utilizzati sono di tipo quali-quantitativo: un questionario e tre focus group per ogni plesso. L'analisi dei dati ha previsto tre approcci: quantitativo (QN), qualitativo (QL) e misto (Mixed Method -MM).

Approccio Quantitativo

I dati quantitativi sono stati raccolti utilizzando lo strumento di Form, presente nell'applicazione di Microsoft Office 365, ed esaminati e riportati attraverso procedure di analisi statistica. Le analisi quantitative sono state effettuate in particolar modo con l'utilizzo del software Excel, grazie al quale è stato possibile eseguire le seguenti operazioni:

- calcolo dei dati percentuali;
- messa a confronto e intersezione dei dati;
- elaborazione di tabelle percentuali;
- codifica domande a risposta aperta.

Approccio Qualitativo

La struttura e la progettazione del questionario hanno consentito, altresì, un'analisi approfondita dei dati di natura qualitativa. I tre focus group svolti per ogni plesso sono stati analizzati con il software MAXQDA secondo l'approccio definito come il Computer Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDA). La decisione di utilizzare il software nella fase dell'elaborazione dei dati è stata dettata dall'esigenza di rendere più oggettivo il lavoro dei ricercatori in quanto il MAXQDA (VERBI Software - Consult -, 1989-201) consente di gestire accuratamente i numerosi dati a disposizione, permettendo la sistematicità e la rigorosità durante le analisi. Durante l'analisi del contenuto del testo sono state effettuate tre tipologie di codifiche: la codifica aperta, la codifica assiale e la codifica selettiva.

1. *La codifica aperta* è un processo analitico attraverso cui saranno identificati i concetti emergenti dal testo (prima analisi lessicale). Il testo verrà sottoposto a una scomposizione per trovare le parole chiave (keyword) o comunque i termini principali dei focus group e delle domande aperte del questionario. Lo scopo è quello di individuare due tipi di parole nel testo: le parole comuni e le parole specifiche. Queste ultime, insieme ad altre espressioni significative, saranno analizzate ed etichettate (coding). Alcune etichette saranno attribuite ex novo oppure riprese direttamente dal testo analizzato (coding in vivo). Da questa prima fase nascerà una tassonomia di concetti e categorie (code system), ossia insiemi di concetti distinti ma equivalenti. La codifica aperta sarà un primo passo verso la concettualizzazione.

- La *codifica assiale* è un processo di ricomposizione dei concetti e delle categorie emerse nella fase della codifica aperta. Questa codifica si basa sull'analisi delle relazioni fra diversi concetti, categorie e sub categorie al fine di ricombinarle in dimensioni o categorie più ampie e generali e di chiarire le relazioni tra concetti, categorie e fenomeni. Da questa seconda fase nasceranno relazioni tra concetti secondo il modello paradigmatico.

- La *codifica selettiva* è il momento di maggiore astrazione, in cui si cercherà di individuare una serie di categorie principali (core categories), che sono il focus attorno al quale ruotano le narrazioni. In questa fase dell'analisi sarà utilizzato il criterio di saturazione dei codici. I fattori che appariranno più frequentemente nei dati, e che avranno più connessioni con le altre sub categorie, saranno accuratamente selezionati ed interpretati prima della loro inclusione nella mappa concettuale conclusiva. Tale mappa sarà integrata e sistematicamente organizzata in riferimento agli assi concettuali empiricamente emersi nel testo analizzato.

Approccio Misto

I disegni di ricerca con il metodo misto (MM) combinano approcci metodologici qualitativi e quantitativi in un singolo studio. I disegni MM più comunemente utilizzati sono: il disegno di triangolazione convergente, il disegno esplicativo sequenziale, il disegno esplorativo sequenziale e il disegno incorporato (Creswell, 2018). Per gli scopi dell'attuale ricerca è stato scelto il disegno di triangolazione convergente.

Questo ci permetterà di approfondire in modo adeguato le convergenze e divergenze tra i bisogni e le criticità individuate dal personale e l'offerta formativa, l'organizzazione, il supporto alla didattica, ecc.

Analisi e discussione dei dati

Educatrici e insegnanti

All'indagine hanno partecipato educatrici e insegnanti di Fondazione Cresci@Mo di età compresa tra i 20 e i 60 anni, con provenienza e anzianità di servizio differenti. Si tratta di un universo di 95 soggetti di genere femminile, quasi tutte provenienti da precedenti esperienze lavorative rispettivamente nelle scuole statali (8,4%), comunali (38,9%) e private (50,5%) (vedi Tabella 1).

Il questionario, strutturato in tre macroaree, si pone l'obiettivo generale di inquadrare la condizione di benessere lavorativo del personale educativo ed insegnante, dipendente; più nello specifico, nella prima parte dello strumento di analisi si è indagato da un punto di vista anagrafico e professionale. Si intende perciò che le domande poste riguardano: sesso, età, scuola presso cui si svolgeva il servizio, anzianità di servizio presso la Fondazione Cresci@Mo, tipologie di esperienze precedenti e tipo di carico familiare. La seconda parte del questionario è relativa all'analisi dei bisogni percepiti dal personale. In questa particolare sezione è stata rivolta ai soggetti una domanda generale per comprendere le aree tematiche che a loro avviso vengono percepite come critiche. La domanda in questione propone una risposta, a scelta multipla e dà la possibilità di selezionare al massimo tre risposte. Pertanto, è stato chiesto ai soggetti di rispondere alla domanda generale scegliendo per l'appunto tre aree percepite come bisognose di un possibile intervento futuro. Queste sono state rintracciate in modo più specifico nell'ultima sezione del questionario rispondendo in maniera più approfondita per ciascuna area scelta. I temi del questionario sono stati approfonditi in maniera dettagliata attraverso tre focus group. E' stata cioè effettuata un'analisi di tipo qualitativo suddividendo il lavoro di approfondimento in tre differenti incontri di gruppo, i cui obiettivi sono stati rispettivamente:

- primo incontro: conoscenza degli insegnanti del plesso entro cui si andava a svolgere l'analisi, esplicitazione degli intenti e degli obiettivi generali della ricerca, definizione delle regole e del livello di anonimato garantito, infine assegnazione del mandato del lavoro di gruppo. In particolar modo, durante il primo incontro conoscitivo sono stati riportati in maniera aggregata e generica i dati ricavati dal questionario, a cui è seguita un'analisi approfondita delle criticità riferite ad ogni area, a partire da domande riguardanti le motivazioni sottese alle risposte date;
- secondo incontro: discussione dei dati di ogni area, per poter comprendere anche le cause delle problematicità emerse dal questionario e dal primo incontro. In alcuni casi, gli operatori sono arrivati a prefigurare, già in questa sede, possibili soluzioni o interventi futuri in grado di migliorare la qualità del proprio lavoro e del proprio benessere. Alla fine di questo secondo incontro gli operatori concordavano con la coordinatrice della ricerca un "intervento migliorativo" che potrebbe definirsi "dal basso", cioè agendo loro stesse su una criticità emersa;

- terzo incontro: verifica e sintesi accurata delle proposte di intervento migliorativo sia di carattere personale sia di gruppo (Stallworthy, 1990). In questo incontro si è proceduto ad una definizione, chiarificazione ed esplicitazione delle possibili soluzioni alle criticità, richieste e cambiamenti da proporre alla direzione di Fondazione; per ultimo è stato fornito un feedback finale sul percorso "Benessere".

La ricerca condotta integra dati di natura quantitativa e qualitativa, con l'obiettivo di rispondere in modo mirato ai bisogni e alle criticità emerse all'interno dell'organizzazione. A tal fine, si è scelto di presentare i risultati partendo dall'analisi dei dati quantitativi, ottenuti attraverso le risposte al questionario, per poi passare all'integrazione dei dati qualitativi, utili a validare e approfondire le evidenze emerse.

È interessante conoscere il passato professionale delle dipendenti per poter comprendere i motivi per cui, soprattutto durante i focus group, emergono opinioni discordanti relativamente alle proprie attuali condizioni di lavoro. I pareri, infatti, si differenziano a seconda della provenienza, se comunale o statale: le insegnanti tendono a mostrare malcontento o lamentele rispetto al tipo di contratto stipulato con Fondazione che prevede un contenuto aggravio di ore e retribuzione base più bassa rispetto alle colleghe statali o comunali. D'altra parte, però, alcune delle stesse che hanno lamentato la differenza salariale e di orario, riconoscono come il passaggio in Fondazione e alla tipologia di lavoro con compresenza serva a migliorare in maniera esponenziale la qualità del lavoro e del servizio offerto alle famiglie. Nel caso, invece, delle insegnanti con provenienza dall'ambito privato, queste ultime concordano sul fatto che il passaggio sia stato migliorativo sia dal punto di vista salariale sia dal punto di vista contrattuale e di tutela personale (vedi anche Neri, 2013; 2020).

Tabella 1: "Precedenti esperienze in nidi di infanzia e/o scuole dell'infanzia non appartenenti alla Fondazione"

Statali	**Comunali**	**Private**
8,4%	38,9%	50,5%

Dunque, una volta indagati dati e informazioni di tipo anagrafico, ai soggetti è stata posta la seguente domanda: "Al fine di svolgere al meglio il tuo ruolo professionale, in quali aree senti maggiormente il bisogno di un intervento specifico?". La risposta poteva comprendere al massimo tre aree. A partire da questa domanda generale, è stato richiesto di completare il questionario esclusivamente nelle aree da loro indicate.

È stato espresso il bisogno di intervento relativamente a due aree in particolare, e tra loro interconnesse: Area Condizioni di lavoro, nella quale si fa riferimento ad aspetti concernenti tematiche contrattuali e organizzative, e Area Organizzativa, relativa a tematiche connesse alla struttura amministrativa, alla gestione del lavoro e del tempo, etc. Tuttavia, altrettanto rilevanti sono le tendenze relative all'Area Formativa e all'Area del supporto al ruolo, poiché tra le più commentate durante i focus group (vedi Tabella 2).

Tabella 2: "Al fine di svolgere al meglio il tuo ruolo professionale, in quali aree senti maggiormente il bisogno di un intervento specifico?"

Area formativa	Area organizzativa	Area relazionale	Area personale	Supporto al ruolo	Condizioni di lavoro
16,7%	23,4%	11,3%	11,3%	13,5%	23,9%

Per ragioni di sintesi, si evidenzieranno in questa sede i risultati concernenti le tre aree più scelte dal personale: Area Formativa, Area Organizzativa e Condizioni di Lavoro. Inoltre, si precisa che le percentuali dei risultati relativi alle diverse aree non sono calcolate in base al numero di soggetti rispondenti, ma sul totale delle selezioni effettuate per ciascuna area. Ad esempio, per quanto riguarda l'Area Formativa, su 95 rispondenti, 41 hanno selezionato questa area. Ogni partecipante poteva indicare fino a un massimo di tre ambiti, e complessivamente sono state effettuate 115 selezioni tra tutti gli item proposti (vedi Tabella 3).

Tabella 3: "Se hai selezionato l'Area Formativa indica in quali degli ambiti proposti riscontri particolari bisogni"

Ambito pedagogia e didattica innovativa	17,4%
Ambito programmazione e progettazione	16,5%
Ambito dell'inclusione e della personalizzazione dei percorsi educativi	15,7%
Ambito della continuità didattica (modelli e strategie)	10,4%
Ambito delle metodologie didattiche	10,4%

Il focus group, a differenza dello strumento quantitativo, ha permesso di approfondire meglio le risposte e le motivazioni alla base dei bisogni emersi nell'Area Formativa. Da questa analisi sono state individuate, invece, tre principali sezioni tematiche differenti da quelle identificate con lo strumento quantitativo:
-Area pedagogico-metodologica: è emersa l'esigenza di definire un metodo educativo comune, che dia un'identità riconoscibile alla Fondazione Cresci@Mo pur nel rispetto delle diversità dei singoli plessi. Questo bisogno nasce anche dal fatto che molti operatori provengono da esperienze diverse. Le richieste di formazione riguardano soprattutto l'uso di strumenti come osservazione, documentazione e programmazione delle attività e dei progetti educativi.
-Area relazionale ed emotiva: viene percepita una crescente necessità di gestire in modo efficace le relazioni con le famiglie, accogliendo dubbi, critiche o proposte senza generare conflitti. L'obiettivo è mantenere saldo il rapporto di fiducia tra scuola e famiglia, chiarendo confini e responsabilità reciproche.
-Area della continuità didattica e delle reti territoriali: le insegnanti rilevano che alcune pratiche fondamentali per il passaggio dei bambini da un servizio all'altro perdono valore in assenza di un lavoro di rete tra i vari enti. È quindi sentita l'esigenza di rafforzare le connessioni tra servizi per garantire una maggiore coerenza educativa.
In aggiunta, si segnala la necessità di una formazione di base per le neoassunte, utile anche a chi già lavora all'interno della Fondazione Cresci@Mo. Si richiede e si auspica un approccio formativo più pratico e concreto, meno teorico e più centrato sulla realtà quotidiana dei plessi educativi, capace di affrontare in modo efficace le sfide e le criticità del lavoro educativo.

L'Area Organizzativa pone l'attenzione sul numero totale di soggetti da cui è stata selezionata: 57 operatori, poco più della metà del campione totale. Difatti, anche nei focus group successivi, questa è stata tra le aree più discusse e dibattute. Il motivo lo si comprende dalle risposte, seppur schematiche e sintetizzate della *tabella 4.*

Tabella 4: "Se hai risposto SI alla domanda precedente, indica in quali degli ambiti proposti riscontri particolari bisogni"

Gestione del tempo	**Organizzazione**	**Amministrazione**	**Area pedagogica**	**Gestione delle risorse umane**
26,1%	35,2%	22,7%	4,6%	11,4%

Dall'analisi quantitativa del questionario, gli ambiti maggiormente segnalati come critici dalle insegnanti sono risultati: l'organizzazione del lavoro (35,2%), la gestione del tempo (26,1%) e l'amministrazione (22,7%). Tuttavia, le motivazioni sottostanti a tali scelte non sono emerse attraverso lo strumento quantitativo, ma sono state approfondite successivamente tramite l'analisi qualitativa. Quest'ultima ha permesso di far emergere bisogni concreti e proposte di miglioramento poi considerate nella fase di analisi dei dati. L'organizzazione del lavoro è risultata particolarmente problematica in presenza di variabili quali l'assenza di linee guida pedagogiche condivise tra i servizi della Fondazione, la carenza di strumenti adeguati per la documentazione e le pratiche burocratiche, e la scarsa coerenza comunicativa con l'amministrazione. Si è inoltre rilevata l'esigenza di una formazione iniziale per le nuove assunte, spesso in difficoltà nell'inserimento. Le risposte aperte presenti nel questionario e i successivi focus group hanno confermato criticità legate al carico burocratico, alla gestione del tempo ostacolata da tecnologie inadeguate e alle difficoltà nei flussi comunicativi con la segreteria.
Tuttavia, è proprio l'analisi qualitativa - svolta a distanza di tempo dalla compilazione del questionario - a portare alla luce una serie di questioni interessanti e importanti che hanno costruito l'occasione di fare richieste di cambiamento e di miglioramento. Si tratta di temi che incidono anche sul lavoro frontale coi bambini: mancanza di coordinate e linee guida pedagogiche univoche per tutti i servizi gestiti; mancanza di strumenti adeguati a procedure legate a documentazione o a pratiche più burocratiche per cui sono essenziali le strumentazioni tecnologiche.
Si deve tenere presente che sebbene suddivise e categorizzate le aree e i bisogni sono spesso interconnessi l'uno all'altro. A sostegno di ciò ci sono state le parole di educatrici e insegnanti che più volte hanno fatto riferimento a questo carico di lavoro, per lo più burocratico, che toglie tempo e spazio all'attività didattica con i bambini, o che comunque diventa ostacolante.

Nell'Area Condizioni di Lavoro sono stati indagati gli aspetti relativi a:
-carico di lavoro;
-possibilità di scelta di "scambio contrattuale" tra riduzione del lavoro o aumento di retribuzione;
-avere più tempo per …;
-soddisfazione per il proprio lavoro;
-percezione di differenze con scuole private, comunali e statali;
-scelte future riguardo alla possibilità di restare dipendenti della Fondazione Cresci@Mo nei prossimi anni;
-possibilità di adottare modelli, strategie e orari utilizzati dalle scuole comunali.
Le evidenze sottolineano che, sebbene le condizioni contrattuali siano per lo più migliorative rispetto al periodo precedente, le discrepanze percepite riguardino più l'aspetto personale, di riconoscimento e validazione del proprio ruolo: emerge, cioè, dai racconti delle insegnanti, la sensazione di sentirsi meno considerate rispetto alle colleghe comunali, ad esempio.

È importante sottolineare che, sebbene i bisogni siano stati suddivisi in aree tematiche, spesso risultano interconnessi tra loro: difficoltà legate a un ambito possono facilmente influenzarne altri, riflettendo problematiche più ampie legate al ruolo professionale in generale. In particolare, sia nei questionari sia nei focus group, è emersa la percezione che molte criticità — come il carico burocratico — sottraggano tempo e qualità al lavoro educativo con i bambini.

Dall'analisi quantitativa è emerso che l'Area di supporto al ruolo è stata selezionata da 25 operatori su 95. Tra le criticità principali si segnalano le difficoltà nei rapporti con genitori (25,8%), colleghi interni (22,6%) e colleghi esterni (16,1%). Questi dati sono stati confermati anche a livello qualitativo nei focus group, dove molte insegnanti hanno evidenziato un progressivo aumento della complessità nella gestione delle relazioni con le famiglie.

Le motivazioni di queste criticità sono molteplici:

· Differenze culturali e linguistiche che rendono difficile la comunicazione e il coinvolgimento dei genitori, spesso con una visione della scuola come mero servizio di assistenza.

· Difficoltà nel mantenere il riconoscimento del proprio ruolo educativo, con una tendenza a perdere autorevolezza a causa di aspettative poco chiare da parte delle famiglie.

· Relazioni più fredde e distaccate dovute alle restrizioni imposte dalla pandemia, che hanno ridotto le occasioni di dialogo e coinvolgimento diretto dei genitori nella vita scolastica.

La ricerca è stata svolta a ridosso della fine del periodo pandemico, ma sembra che alcuni atteggiamenti e comportamenti delle famiglie si siano radicati. In sintesi, la gestione delle relazioni scuola-famiglia appare come un ambito critico e articolato, che richiede attenzione sia a livello comunicativo che culturale.

Conclusioni

La ricerca ha indagato il benessere lavorativo del personale educativo della Fondazione Cresci@Mo, con un approccio integrato quantitativo e qualitativo. L'analisi dei questionari somministrati a 95 partecipanti e la successiva realizzazione di focus group ha permesso di far emergere bisogni concreti in tre aree principali: condizioni di lavoro, organizzazione interna e formazione. A queste si sono aggiunte, in forma trasversale, riflessioni importanti su aspetti relazionali, identitari e metodologici.

L'indagine ha evidenziato criticità legate al carico burocratico, alla frammentazione organizzativa e alla percezione di disallineamento rispetto ai colleghi di altri enti (statali, comunali, privati). Tuttavia, è emersa anche una forte motivazione al cambiamento, un desiderio condiviso di riconoscimento professionale e di co-costruzione di una visione educativa comune. I focus group hanno offerto uno spazio di ascolto e confronto fondamentale per l'elaborazione di proposte concrete, dal miglioramento delle relazioni scuola-famiglia al bisogno di una continuità educativa rafforzata tra servizi. Questi risultati non sono rimasti inascoltati: nei mesi successivi sono stati attivati interventi concreti, parte di un processo più ampio ma a cui la ricerca ha indubbiamente contribuito, come la sostanziale equiparazione contrattuale con il personale comunale, nuove assunzioni, il rafforzamento del coordinamento pedagogico e una proposta formativa centrata sulla comunicazione e l'alleanza educativa.

La Fondazione Cresci@Mo, coerentemente con i propri valori, intende così costruire un Sistema 0/6 fondato sulla qualità, sulla responsabilità condivisa e su un'idea pedagogica che abbia il coraggio di "resistere" alle derive individualiste, promuovendo il pensiero plurale, il riconoscimento del ruolo educativo e il benessere come diritto professionale.
L'educazione torna così al centro, non solo come pratica ma come scelta culturale e politica, capace di aprire spazi di possibilità sia per chi lavora, sia per chi cresce all'interno dei servizi. Il cammino verso un vero benessere organizzativo è iniziato, e la sfida è ora quella di renderlo stabile, diffuso e trasformativo.

Riferimenti bibliografici

Bakker, A., Leiter, M.P. (2010). Work engagement: A handbook of essential theory and research. . Hove, England: Psychology Press.
Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (Eds)(2014). Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza. Milano: Franco Angeli.
Contini, M. (2009). Elogio dello scarto e della resistenza. Bologna: CLUEB.
Crafting Laker, B. S. (2024). Job crafting. Cambridge, MA: MIT Press.
Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
Demozzi, S. (2011). La struttura che connette. Bateson in educazione. Pisa: Edizioni ETS.
Ferrante, M.,, Zan, S. (2004). Il fenomeno organizzativo. Roma: Carocci.
Ghiotto, G. (1998). La formazione per l'impresa. milano: Franco Angeli.
Goleman, D. (1996). Intelligenza emotiva. Milano: Bur Saggi.
Lissi, C., Belloi, P. (2016). Arte e relazione d'aiuto. Roma: Armando.
Maslow, A. H. (2010). Motivazione e personalità. Roma: Armando editore.
Mori, L. (2021). Genitori con filosofia. Trento: Erickson.
Neri, S. (2013). Garantire i servizi alla persona nella crisi. La fondazione Cresci@mo di Modena, in "Percorsi di Secondo Welfare", 3 settembre 2013, http://www.secondowelfare.it/governi-locali/enti-locali/fondazione-cresciamo-di-modena.html
Neri, S. (2020). Servizi di welfare e Comuni. Nuove politiche e trasformazioni organizzative, Roma: Carocci.
Pellerey, M. (2004). Le competenze individuali e il portfolio. Roma: La Nuova Italia.
Pellerey, M. (2021). L'identità professionale oggi. Milano: Franco Angeli.
Rebora, G. (2001). Manuale di organizzazione aziendale. Roma: Carocci.
Stallworthy, O. K. (1990). Il lavoro in team. Milano: Franco Angeli.
VERBI Software - Consult -. (1989-201). MAXQDA, SoftwareforQualitative DataAnalysis.

EDUCARE ALLE DIFFERENZE E CONTRASTARE LA POVERTÀ EDUCATIVA

Il Progetto Cesare Costa

di
Patrizia Belloi, Università di Teramo
Claudia Spallacci, Pedagogista Fondazione Cresci@Mo [1]

Parole chiave: Inclusione – Cittadinanza attiva – Contrasto alla povertà educativa – Educazione interculturale – Mediazione

Introduzione

L'odierna idea di educazione si connota in accezione postmoderna e protesa verso un rinnovamento in direzione ecologica; questo ridefinisce e rinforza il ruolo della pedagogia riguardo alla cittadinanza. In un'epoca caratterizzata dalla connettività globale e dall'accresciuta diversità sociale, emerge l'imperativo di promuovere una società aperta, orientata al benessere collettivo, all'inclusione e alla formulazione di norme sociali che assicurino la dignità di ogni individuo.

Questo ambito impone una riflessione profonda sulla natura dell'apprendimento e sul suo impatto nella formazione di individui capaci di contribuire a un mondo sempre più interconnesso e complesso. In questo contesto, i servizi per la prima infanzia emergono come pilastri fondamentali e insostituibili per favorire l'inclusione sociale e promuovere lo sviluppo personale e culturale dei bambini e delle bambine, esercitando un'influenza profonda e duratura che si integra e completa con il ruolo centrale svolto dalla famiglia.

[1]Claudia Spallacci ha curato la parte relativa all'esperienza alla scuola dell'infanzia Cesare Costa.

Le esperienze formative precoci costituiscono le basi per ogni successivo apprendimento, riducendo significativamente il rischio di abbandono scolastico e favorendo una maggiore equità negli esiti educativi. Le politiche europee sottolineano con forza la necessità di un'educazione universale e significativa, in grado di valorizzare le differenze individuali e promuovere lo sviluppo di tutti gli studenti, in linea con le indicazioni della pedagogia contemporanea (UE, 2011).

La realtà dei fatti spesso si scontra con gli orientamenti politici e scientifici, manifestandosi in una scarsa inclusione e nella persistenza di pratiche culturali e comportamentali che tendono a separare ed escludere, anziché favorire il coinvolgimento e lo sviluppo. L'analisi di specifici riferimenti provenienti dalla ricerca scientifica può offrire una solida base di partenza per promuovere un cambiamento significativo. La teoria della riproduzione sociale di Pierre Bourdieu chiarisce come le disuguaglianze di clhasse siano perpetuate attraverso le generazioni, principalmente tramite il sistema educativo. La scuola, valorizzando implicitamente il capitale culturale delle classi "dominanti", concorre a perpetuarne il primato. Gli studenti provenienti da tali contesti sociali sono già in possesso del capitale culturale e delle disposizioni interiorizzate corrispondenti, il che conferisce loro un vantaggio strutturale che si riflette in esiti scolastici più favorevoli e in un accesso più ampio alle opportunità formative e professionali (Bourdieu, 2012).

I risultati dello studio "Trasformazione e accessibilità in ottica inclusiva nei servizi 0-6 anni" (Dall'Olio, 2023) evidenziano come l'implementazione di pratiche inclusive nei contesti educativi per la prima infanzia sia fondamentale per garantire equità. Questa ricerca sottolinea la necessità di superare le barriere strutturali e culturali che ostacolano l'accesso e la partecipazione di tutti i/le bambini/e, promuovendo ambienti accoglienti e stimolanti che riconoscano e valorizzino ogni individualità. L'indagine rileva che l'adozione di metodologie pedagogiche sensibili alle diversità e la formazione continua degli operatori sono elementi chiave per costruire un sistema educativo 0-6 anni realmente inclusivo, capace di contrastare la povertà educativa fin dalle sue radici. Pur essendo molto differenti per presupposti, contenuti e obiettivi, sia la teoria di Bourdieu sia lo studio di Dall'Olio enfatizzano l'importanza di un'educazione accessibile e inclusiva, che valorizzi le diversità culturali, linguistiche, fisiche, cognitive ed emotive di tutti e tutte. Ciò promuove l'equità, la giustizia sociale e la formazione di una cittadinanza attiva e multiculturale.

La teoria dei sistemi di Gregory Bateson (Bateson, 2000), insieme ad approcci affini come la teoria della complessità di Edgar Morin (Morin, 2000) e l'ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979), mettono in luce l'importanza delle interconnessioni tra sistemi naturali, sociali e mentali nell'ambito educativo. Bateson, in particolare, evidenzia come l'apprendimento avvenga all'interno di sistemi interrelati in cui ogni elemento influisce sugli altri attraverso processi di retroazione. Morin amplia questa visione proponendo una concezione della conoscenza e dell'educazione fondata sulla complessità, ovvero sulla capacità di connettere saperi, contesti e soggetti in una rete dinamica di significati. Bronfenbrenner, dal canto suo, sottolinea che lo sviluppo umano è il risultato dell'interazione continua tra individuo e ambiente, articolato in una serie di sistemi concentrici (microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema).

Queste prospettive offrono un quadro teorico potente per interpretare l'educazione come un processo non lineare, influenzato da molteplici fattori interdipendenti. In tale contesto, l'inclusione non può essere ridotta a un semplice adeguamento didattico, ma va intesa come costruzione di contesti relazionali e istituzionali capaci di accogliere la diversità, valorizzando le differenze come risorsa. Assumere la complessità come principio strutturante significa promuovere reti di relazioni stabili e al contempo flessibili, che facilitino la comprensione e la gestione delle sfide educative contemporanee, in particolare quelle legate all'inclusione sociale e culturale.
Ricollocare il sistema educativo al centro come potente strumento di cambiamento culturale e promozione dell'equità significa convogliare energie e risorse a livello istituzionale e sociale. L'esperienza della scuola dell'infanzia Cesare Costa, ubicata in un quartiere caratterizzato da elevata complessità sociale e profonda multietnicità, costituisce un esempio paradigmatico di progettazione educativa interculturale. Prima di illustrare questa esperienza, vediamo come è stato storicamente costruito il principio di inclusione educativa.

Principi e fondamenti teorici dell'inclusione educativa

Assicurare a ogni discente, a prescindere dalle abilità e dal background culturale, un accesso equo e significativo all'istruzione, costituisce un valore di matrice costituzionale. Tale principio di inclusione educativa affonda le sue radici anche in un complesso corpus di teorie pedagogiche che hanno esercitato un'influenza determinante sulla concettualizzazione e sulla pratica dell'inclusione scolastica. Ciascun teorico ha apportato una prospettiva peculiare riguardo il rispetto e la valorizzazione della diversità e delle dinamiche del processo di apprendimento. L'inclusione, oltre a propugnare i principi di equità e uguaglianza, concorre al potenziamento dello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo di tutti gli/le studenti/studentesse, proiettandoli verso un ruolo attivo di futuri/e cittadini/e. Vediamo ora i principali approcci pedagogici che hanno storicamente contribuito alla costruzione del concetto di inclusione educativa, come da noi inteso.

L'Educazione come strumento di autonomia e libertà: Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori, pedagogista e medica italiana,, ha rivoluzionato l'approccio educativo, proponendo una metodologia che favorisce l'autonomia, la libertà e il rispetto per le capacità individuali di ogni bambino. La sua pedagogia si fonda sull'idea che l'insegnante debba essere una guida che facilita il processo di apprendimento attraverso un ambiente preparato. I materiali didattici specifici e l'organizzazione spaziale montessoriana consentono ai bambini di operare in modo autonomo, rispettando i tempi e gli interessi di ciascuno (Montessori, 1912). Questo approccio si rivela particolarmente efficace nella didattica inclusiva, poiché la sua personalizzazione dell'insegnamento risponde alle esigenze specifiche di bambini/e con diverse capacità e culture, compresi quelli con disabilità, promuovendo autosufficienza e rispetto per le differenze.

La costruzione attiva della conoscenza: il contributo di Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget, psicologo e pedagogista svizzero, con la sua teoria sullo sviluppo cognitivo, ha evidenziato come bambini/e costruiscano attivamente la propria comprensione del mondo attraverso le esperienze, elaborando concetti complessi a partire da quelli più semplici. Piaget ha messo in rilievo il valore delle interazioni sociali e ambientali nel processo di apprendimento. Questa prospettiva, che vede l'apprendimento come un processo di costruzione attiva, ha implicazioni significative nell'inclusione scolastica, poiché ogni bambino può essere supportato nel costruire la propria conoscenza tramite esperienze pratiche e interazioni con gli altri (Piaget, 1952). L'approccio piagetiano, riconoscendo l'universalità del processo di apprendimento pur ammettendo variazioni nei tempi e nei modi, supporta l'inclusione invitando le istituzioni scolastiche a progettare esperienze formative che rispettino le diverse fasi dello sviluppo cognitivo e le capacità individuali, favorendo l'interazione tra pari e la collaborazione tra studenti con diverse abilità.

La Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotsky (1896-1934): un paradigma per l'inclusione sociale

Lev Vygotsky, psicologo sovietico, con la sua teoria socioculturale dell'apprendimento, enfatizza l'importanza delle interazioni sociali nel processo educativo. La sua teoria si concentra sulla Zona di Sviluppo Prossimale (ZDP), definita come la distanza tra ciò che un/a bambino/a può compiere autonomamente e ciò che può realizzare con il supporto di un/a adulto/a o di un pari più competente (Vygotsky, 2011). L'apprendimento si verifica quando i bambini affrontano compiti al di fuori delle loro capacità attuali ma risolvibili con l'ausilio di un/a esperto/a. L'inclusione scolastica, in quest'ottica, si basa su un approccio collaborativo, dove gli/le studenti/esse, con diverse possibilità, potenzialità e culture, possono trarre beneficio dalle interazioni con i pari e gli/le insegnanti. La ZDP è una chiave utile per l'inclusione, in quanto riconosce che ogni bambino può progredire grazie al supporto altrui, creando opportunità di apprendimento e sviluppo anche per coloro che inizialmente possono presentare difficoltà.

La pedagogia dei cento linguaggi: l'approccio di Loris Malaguzzi e l'inclusione a Reggio Emilia

Loris Malaguzzi (1920-1994), fondatore dell'approccio pedagogico di Reggio Children, pone il/la bambino/a come protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. La sua visione riconosce che ogni bambino/a possiede "cento linguaggi" – molteplici modalità di espressione, dal verbale al corporeo, dall'artistico al simbolico – attraverso cui manifesta la propria comprensione del mondo.

In questo contesto, l'inclusione è intesa quale processo che permette a ciascuno di esprimersi liberamente e di partecipare attivamente alla costruzione della conoscenza (Malaguzzi, 1996). L'approccio di Reggio Children si distingue per l'attenzione alle diversità, considerando ogni bambino, con le sue peculiarità e differenze, una risorsa per l'intera comunità educativa. L'insegnante funge da facilitatore, creando ambienti ricchi di stimoli, rispettando i tempi individuali e promuovendo la collaborazione tra pari. In questo modo, l'inclusione diviene un aspetto intrinseco e naturale del processo educativo, favorendo l'interazione tra bambini con diverse abilità e promuovendo una comunità scolastica coesa e inclusiva.

La coscientizzazione in Freire (1921-1997): un paradigma per la pedagogia critica

Paulo Freire, uno dei più influenti teorici dell'educazione, è noto per le sue idee sulla pedagogia critica e l'importanza della coscientizzazione, ovvero la presa di coscienza critica delle condizioni sociali e politiche. Pur non avendo trattato esplicitamente l'inclusione scolastica nel senso moderno, le sue opere offrono spunti teorici e pratici essenziali per un'educazione inclusiva. Freire critica il modello tradizionale, in cui gli studenti sono visti come recipienti passivi; propone invece un'educazione basata sul dialogo e sulla partecipazione attiva, che promuova la consapevolezza critica delle condizioni sociali, culturali e politiche del contesto di riferimento (Freire, 1974). Questo approccio è funzionale per garantire la proposta di un'educazione inclusiva e pluralistica, dove ogni studente è attivamente coinvolto nel proprio percorso di apprendimento e ogni insegnante si fa carico di adattare la progettazione didattica ai bisogni oggettivi.

Andrea Canevaro e la prospettiva ampia dell'inclusione

Andrea Canevaro (1937-2022), figura centrale della pedagogia speciale italiana, ha promosso una visione radicale dell'inclusione che va oltre la semplice integrazione: l'inclusione è un processo di ampliamento dello sguardo che richiede una revisione profonda di ruoli, prassi e definizioni all'interno della scuola e della società. Il suo pensiero si sintetizza nell'idea che non è l'individuo a essere "difettoso", ma spesso è la società a ridurre la persona con particolarità o disabilità al suo solo deficit. Includere significa cogliere l'identità dinamica, plurale e aperta di ogni individuo, riconoscendo che ogni persona è capace in qualcosa e che nessuno si può bastare. L'inclusione diventa così una prospettiva ecosistemica ampia, in cui la comunità educante promuove l'operosità di ciascuno, superando la logica assistenziale e la dicotomia tra "chi ha" e "chi non ha" per costruire una società più giusta e solidale per tutti (Canevaro, 2013).

Tony Booth e l'Index per l'Inclusione (2008)

Tony Booth (1931-2017) è un teorico e ricercatore britannico di spicco nel campo dell'educazione inclusiva. È noto soprattutto per aver sviluppato, in collaborazione con Mel Ainscow (2000), l'Index per l'Inclusione (*Index for Inclusion*), uno strumento pratico e concettuale ampiamente adottato a livello internazionale per promuovere lo sviluppo inclusivo delle scuole.

La sua prospettiva si basa sulla convinzione che l'inclusione non sia primariamente una questione legata a specifiche "categorie" ma piuttosto un processo volto a rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di *tutti* gli studenti. Booth e Ainscow propongono un approccio sistemico, che invita le scuole a riflettere criticamente sulle proprie politiche, pratiche e culture, al fine di renderle più accoglienti e rispondenti alle esigenze di ogni individuo.
L'Index si struttura in tre dimensioni interconnesse: 1. Creare culture inclusive, che si riferisce alla costruzione di una comunità scolastica sicura, accogliente, collaborativa e stimolante, dove ognuno si senta valorizzato. 2. Produrre politiche inclusive, che riguarda l'organizzazione della scuola in modo che le politiche favoriscano l'inclusione. 3. Sviluppare pratiche inclusive, che si concentra sull'assicurare che le attività didattiche e l'apprendimento siano pertinenti e accessibili a tutti.
Il lavoro di Booth e Ainscow ha contribuito a spostare il focus dall'integrazione, spesso intesa come l'adattamento dell'individuo al sistema esistente, all'inclusione, che implica una trasformazione del sistema stesso per accogliere e valorizzare la diversità.

Sergio Neri (1937-2000): pioniere dell'inclusione scolastica in Italia

Tra i pionieri del movimento per l'inclusione in Italia, Sergio Neri emerge come figura centrale. Il suo lavoro ha segnato un mutamento significativo nella pedagogia e nell'organizzazione scolastica, con un particolare focus sull'inclusione dei bambini con disabilità. La sua convinzione che "ognuno sia educabile" ha ispirato l'attuazione di strategie pedagogiche volte a garantire a tutti l'accesso a un'educazione di qualità. Neri ha affrontato l'inclusione scolastica mediante un'analisi profonda delle necessità di ogni bambino, superando le concezioni assistenzialistiche tradizionali.
Il suo approccio ha posto al centro dell'attenzione educativa le esigenze cognitive, emotive, relazionali e sociali. Questa visione ha promosso il tempo pieno come strumento chiave per l'inclusione, favorendo un coinvolgimento più profondo e continuo degli studenti, anche dei più piccoli, e creando un ambiente propizio allo sviluppo di competenze sociali e relazionali (Veronesi, 2005).

Un aspetto fondamentale del suo approccio all'inclusione è la riforma delle colonie estive, trasformate in opportunità educative per la socializzazione e l'autonomia. I suoi orientamenti si basano su principi quali la formazione continua del personale educativo, lo sviluppo di elevate competenze professionali e l'integrazione come strumento per superare difficoltà e deficit. La sua pedagogia, che enfatizza un'educazione inclusiva e di alta qualità, ha rappresentato una pietra miliare nella riforma scolastica italiana (Gariboldi, 2025).

Inclusione e Intercultura

Questa panoramica di autori che hanno contribuito alla definizione e alla pratica dell'inclusione va completata con un riferimento al concetto di intercultura, intesa quale dialogo e convivenza tra individui di diverse culture (Consiglio d'Europa, 1989). È un concetto cardine nell'ambito dell'inclusione, essenziale per promuovere la comprensione reciproca e abbattere le barriere tra differenti gruppi sociali. Questo principio costituisce un elemento chiave nelle politiche educative e sociali contemporanee, che mirano a costruire società più inclusive e armoniose.

La cultura in tutte le sue sfaccettature, in questa logica, deve essere interpretata come un prodotto in costante divenire che attraversa e rivoluziona i confini geopolitici. Di conseguenza, l'intercultura diviene un fenomeno dinamico che contribuisce alla creazione di nuove forme di appartenenza e di comunità (Gilroy, 2003); inoltre rappresenta un campo di ricerca e di intervento educativo che coinvolge molteplici aspetti della vita sociale e culturale.

La diversità culturale non è solo una risorsa, ma si configura come catalizzatore per la costruzione di società più inclusive e ricche. In tale contesto, non ci si limita alla mera coesistenza, ma si riconosce profondamente l'altro, la sua storia, la sua cultura e la sua identità. L'incontro autentico con l'altro si realizza quando si abbandonano i pregiudizi e si è disponibili ad apprendere e conoscere senza preconcetti (Galimberti, 2009).

Poiché l'apertura mentale e la consapevolezza storica favoriscono un'interazione più consapevole e rispettosa con culture diverse, esse incidono direttamente sulla definizione delle competenze richieste agli operatori nei contesti educativi. Di conseguenza, e per quanto in questa sede non vi sia spazio per compiere tale operazione, si rende necessario un approfondimento critico del concetto di competenza nell'ambito dell'inclusione, al fine di orientare in modo più efficace la formazione e l'azione pedagogica.

Le politiche educative a sostegno dell'inclusione scolastica devono necessariamente garantire risorse adeguate, poiché per promuovere un'educazione equa per tutti/e non si può prescindere dall'investire su aspetti fondamentali quali la formazione continua del personale educativo, la creazione di ambienti scolastici inclusivi e una cultura inclusiva diffusa.

Un'applicazione concreta di tali principi si ritrova nelle esperienze educative che, partendo da una chiara visione pedagogica, riescono a tradurre le indicazioni normative e scientifiche in pratiche inclusive radicate nel territorio. In questo senso, la Scuola dell'Infanzia Cesare Costa, gestita dalla Fondazione Cresci@Mo, rappresenta un esempio significativo di come sia possibile costruire percorsi interculturali e inclusivi efficaci all'interno di contesti socialmente complessi.

La Scuola dell'Infanzia Cesare Costa:
Un modello di inclusione e intercultura nella complessità sociale

Attraverso un approccio pedagogico mirato all'inclusione e alla valorizzazione delle diversità, la scuola risponde alle esigenze di una comunità caratterizzata da elevata complessità sociale e culturale; a tale scopo il collettivo delle insegnanti della Scuola Costa ha promosso il dialogo interculturale, il coinvolgimento delle famiglie e l'adozione di metodologie innovative. Tra gli aspetti esplorati, si evidenziano la progettazione di spazi scolastici inclusivi, la collaborazione interistituzionale e la promozione della lettura come veicolo di coesione e apprendimento.

In un contesto caratterizzato da una crescente eterogeneità culturale, la scuola dell'infanzia assume un ruolo cruciale nella formazione di un'identità sociale aperta e inclusiva.
La Scuola dell'Infanzia Costa si distingue per il suo impegno nel promuovere percorsi interculturali capaci di rispondere alle sfide poste dalla complessità sociale, si pone come punto di riferimento per famiglie e bambini, lavorando attivamente per creare un ambiente educativo accogliente e culturalmente ricco. Il quartiere in cui sorge è caratterizzato da una significativa presenza di famiglie migranti, spesso in situazioni di fragilità socioeconomica. Questo aspetto si riflette nella composizione delle sezioni, dove la maggioranza degli alunni porta con sé un bagaglio culturale diverso da quello italiano; infatti, una quota molto significativa delle famiglie componenti le classi è di origine straniera (Marocco, Ghana, Turchia, Bangladesh, Albania le più rappresentate).

Le azioni pedagogiche e la ricerca

L'approccio educativo della Scuola Costa mira non solo a garantire il diritto all'educazione, ma anche a valorizzare la transculturalità, quale concetto evolutivo di intercultura che descrive l'intreccio e la coesistenza dinamica di più culture che si influenzano reciprocamente. divenendo risorsa educativa. Uno degli obiettivi principali è il coinvolgimento attivo delle famiglie, superando le barriere linguistiche e culturali che spesso ostacolano la comunicazione. Tra le iniziative di maggiore impatto si segnala l'offerta di un corso di italiano per mamme straniere, volto a favorire l'integrazione linguistica e sociale, e l'introduzione di mediatori culturali per facilitare il dialogo.
Gli spazi interni ed esterni della scuola sono concepiti per rispondere alle esigenze di bambini e famiglie, con particolare attenzione alla leggibilità e all'autonomia. Gli ambienti sono organizzati in angoli e centri di interesse, mentre il giardino, ricco di opportunità esplorative, si configura come laboratorio a cielo aperto per esperienze educative innovative.
Il percorso transculturale della scuola ha avuto inizio nel 2022 articolandosi nel tempo in numerosi progetti, tra cui:

1. la Mappa del Mondo: un'attività per i bambini di cinque anni che valorizza le origini culturali di ciascun alunno attraverso la condivisione di racconti, tradizioni e lingue;
2. Modena Legge: evento di letture plurilingue a scuola con i genitori, esperienza che viene riproposta annualmente rafforzando la lettura come strumento di inclusione e dialogo;
3. didattica a distanza interculturale: durante un mese trascorso nelle Filippine da parte di una bambina della sezione cinque anni, la scuola ha attivato un progetto di DAD per mantenere i contatti della bambina con i compagni e approfondire il tema del viaggio come scoperta culturale;
4. ascolto e comunicazione con le famiglie tramite la presenza di un mediatore linguistico culturale di lingue specifiche per supportare le insegnanti nello svolgimento dei colloqui con le famiglie, aiutare nella compilazione delle documentazioni, partecipare attivamente alle riunioni di sezione;
5. momenti informali di incontro con le famiglie negli spazi scolastici, per laboratori, merende multiculturali condivise, scambio di ricette, etc.;
6. momenti formali più raccolti nell'ambiente della "Libroteca" per sensibilizzare le famiglie su temi relativi alla genitorialità con la presenza di mediatori;

7. formazione continua per gli insegnanti per fornire strumenti di conoscenza dell'inglese come lingua "ponte" e incontri di approfondimento delle altre culture con mediatori linguistico culturali;
8. studio di fattibilità: Orientamento bilingue della scuola, con il potenziamento quotidiano dell'esperto di lingua inglese in sezione. A lungo termine, si prevede una valorizzazione della scuola che possa attirare bambini e famiglie anche da fuori quartiere.

Dal 2023, la scuola collabora con altre istituzioni educative promuovendo continuità didattica e scambi di buone pratiche. Tra le proposte future, si evidenziano la realizzazione di un murale dedicato all'inclusione e l'introduzione di cerchi narrativi con il coinvolgimento di famiglie italiane e straniere, anche in collaborazione con l'Istituto Comprensivo 9; pomeriggi di aiuto compiti per i fratelli con il supporto della Casa delle Culture, associazione modenese di cittadini e cittadine straniere e italiane creata per favorire l'incontro e l'interazione fra persone con identità culturali differenti; prosecuzione dei laboratori per le famiglie in occasione di iniziative del territorio (giornata dei diritti all'infanzia, giornata della lingua madre, giornata della danza).

Transculturalità e mediazione linguistico culturale

Di recente implementazione è la collaborazione con il servizio intercultura del Comune di Modena che permette di avere il supporto di mediatori linguistico culturali, per sostenere il lavoro delle insegnanti nella collaborazione con le famiglie, mediante:

- colloqui individuali con le famiglie;
- chiamate telefoniche per comunicazioni importanti (partecipazione a riunioni, passaggi informativi per i bambini);
- partecipazione alle riunioni di sezione, affiancando i genitori per la comprensione delle informazioni;
- formazione degli insegnanti per la conoscenza delle differenti culture.

Il supporto del mediatore linguistico culturale facilita i processi comunicativi e permette di costruire un campo relazionale significativo in cui sviluppare processi di co-costruzione di percorsi di contaminazione culturale, promuovendo il dialogo fra culture.

Le famiglie possono così percepire un clima di fiducia e di supporto alle paure, ai dubbi e ai loro bisogni, uscendo da possibili contesti di isolamento dove, con inevitabili cambiamenti legati all'inserimento sociale, i ruoli genitoriali vengono ridefiniti fra tradizione e mondo d'accoglienza.

Particolarmente significativi sono stati i quattro incontri formativi per insegnanti, educatori e personale ausiliario (aperti a nidi e scuole dell'infanzia di Fondazione Cresci@Mo), tenuti presso la Scuola Cesare Costa nei mesi di marzo e aprile 2025. Ciascun incontro si è svolto con la presenza di mediatori linguistico culturali, scelti in base alle provenienze straniere di maggiore diffusione nella stessa scuola: Africa sub-sahariana,Turchia, Bangladesh, Marocco-Tunisia. Con il supporto del settore servizi educativi del Comune di Modena, in collaborazione con l'ufficio intercultura della Cooperativa Gulliver, sono stati predisposti contenuti che aprissero alla conoscenza del contesto storico-culturale di appartenenza, la religione, l'idea di scuola e di bambino, la relazione fra famiglia e scuola, la disabilità; tutto ciò con l'obiettivo di fornire gli strumenti per decodificare, da un punto di vista linguistico e culturale, i comportamenti e le richieste delle famiglie, riuscendo a trasmettere le informazioni di natura scolastica in modo esaustivo e rispettoso delle differenze e dei bisogni educativi specifici, nella prospettiva inclusiva.

Prospettive di ricerca

Per proseguire nel percorso di progettazione di strategie, che permettano al servizio educativo della Scuola dell'Infanzia Costa di adeguare in modo costante le proposte educative e scolastiche ai bisogni delle famiglie e degli insegnanti, nonché di facilitare la partecipazione attiva delle famiglie stesse, si è pensato di effettuare una ricerca definita dal coordinamento pedagogico in collaborazione con le insegnanti. La ricerca è stata successivamente presentata ai genitori presenti nel Consiglio di Gestione della Scuola.

Sono stati definiti due questionari, uno rivolto alle famiglie sia italiane che straniere e uno agli insegnanti, per indagare le necessità educative e sociali dei bambini attraverso gli occhi degli adulti di riferimento; l'obiettivo è ottenere informazioni significative e utili per la prospettiva educativa di inclusione. Il questionario prevede domande aperte e chiuse e un metodo di ricerca misto. Le domande chiuse permettono di raccogliere informazioni di contesto strutturate e facilmente analizzabili, mentre le domande aperte forniscono approfondimenti specifici sui bisogni individuali e sulle percezioni delle famiglie.

Le variabili da analizzare sono:

- bisogni scolastici: abilità linguistiche, difficoltà o punti di forza nei vari ambiti dell'apprendimento;
- bisogni personali e familiari: aspetti socio-emotivo, strutture familiari, esperienze culturali che potrebbero influire sul comportamento del bambino;
- relazione con gli insegnanti: grado di interazione con il personale scolastico, modalità di comunicazione, percezione del supporto e relazione interpersonale;
- prospettive culturali: valori educativi e familiari legati alla cultura di appartenenza, differenze nel concetto di educazione e apprendimento;

• prospettive didattico-progettuali: le differenti percezioni rispetto agli obiettivi del fare scuola incontrano le diverse culture e cercano terreni comuni, in relazione ai bisogni delle famiglie e a quelli delle insegnanti, attraverso la condivisione del contesto socio-culturale.
Per garantire che i genitori stranieri possano rispondere in modo adeguato, sono stati adattati il linguaggio e la formulazione delle domande, per renderli fruibili alle sensibilità proprie delle differenti esperienze educative, familiari e culturali. Il questionario è tradotto nelle lingue principali parlate dalle famiglie della scuola e sono stati previsti momenti di supporto per i genitori che potrebbero avere difficoltà a comprenderne il significato.

Il questionario viene somministrato sia in forma cartacea sia digitale; il formato digitale facilita una distribuzione più capillare a tutte le famiglie che hanno accesso alla tecnologia necessaria; per le famiglie che non parlano fluentemente la lingua italiana, si organizzeranno momenti in cui presentarlo anche con l'aiuto di un mediatore culturale/linguistico. Al fine di creare un clima di fiducia e per garantire l'oggettività dei dati della ricerca, sarà dedicata particolare attenzione al rispetto della privacy dei partecipanti.
Il questionario, testato in ambito educativo da insegnanti e coordinatori pedagogici e proposto al Consiglio di Gestione della scuola, prevede:
- somministrazione dei questionari a giugno 2025;
- la rielaborazione dei dati a luglio 2025;
- prima riflessione del collettivo delle insegnanti con il coordinatore in merito ai risultati della ricerca, per una progettazione di intenti didattici-metodologici e proposte di attività di scuola da settembre-ottobre 2025;
- presentazione del progetto di plesso ai genitori del Consiglio di Gestione entro il mese di novembre 2025.
Tutto ciò sarà solo il presupposto per sperimentare iniziative e successivamente creare un progetto strutturato e stabile di iniziative transculturali che prevedano l'inclusione delle famiglie, la formazione del personale scolastico e la partecipazione attiva della scuola sul territorio modenese.
Le piste di lavoro su cui si ambisce operare nel prossimo biennio si rifaranno agli esiti dei questionari.
Inoltre, si proseguirà nella direzione di:
- progettare piani educativi inclusivi che favoriscano l'interazione tra bambini di diverse origini culturali;
- sviluppare una comunicazione più efficace con le famiglie, rispondendo alle loro specifiche esigenze e necessità;
- integrare i progetti di riqualificazione del quartiere con le esigenze espresse dai nuclei familiari e dal personale scolastico, dialogando con le istituzioni cittadine;
- creare connessioni con i servizi del territorio, per offrire un'integrazione alla progettazione della scuola.

Le verifiche di breve, medio e lungo termine indagheranno variabili riferite ai risultati in termini di inclusione, socializzazione e benessere.
Attraverso un costante lavoro di progettazione e riflessione, il coordinamento pedagogico e il collettivo delle insegnanti è attivo nel percorso di potenziamento del contesto educativo, come opportunità di crescita e innovazione. La scuola diviene luogo di incontro e valorizzazione delle diversità, contribuendo a perseguire obiettivi di coesione sociale per una comunità inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Bateson, G. (2000). Verso un'ecologia della mente (Vol. 17). Milano: Adelphi.
Booth, T., & Ainscow, M. (2008). Indice per l'inclusione: sviluppare l'apprendimento e la partecipazione nelle scuole. Trento: Erickson.
Bourdieu, P. (2012). La distinzione: critica sociale del gusto. Bologna: Il Mulino.
Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
Canevaro, A. (2013). Le logiche del confine e del sentiero: La disabilità tra esclusione e inclusione. Trento: Erickson.
Consiglio d'Europa. (1989). Libro bianco sull'educazione interculturale: principi, obiettivi e proposte. Strasburgo: Direzione per l'Educazione, la Cultura e lo Sport, Consiglio d'Europa.
Dall'Olio, I. M. (2023). Trasformazione e accessibilità in ottica inclusiva nei servizi 0-6anni. Bruxelles: Eurydice EACEA.
Freire, P. (1974). Pedagogy of the oppressed. London: Continuum.
Galimberti, U. (2009). I miti del nostro tempo. Milano: Feltrinelli Editore.
Neri, S. (2025). Il tempo pieno a scuola: Sergio Neri e l'esperienza di Modena (A. Gariboldi & A. Pugnaghi, a cura). Carocci: Roma.
Gilroy, P. (2003). The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza (Vol. 11). Sesto San Giovanni (MI): Meltemi srl.
Malaguzzi, L. (1996). I cento linguaggi dei bambini. Reggio Children: Reggio Emilia.
Montessori, M. (1912). The Montessori Method. New York: Schocken.
Morin, E. (2000). La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. Utah: International University.

Postfazione

Cinzia Cornia
Presidente Fondazione Cresci@Mo

Cresci@Mo. Quaderni di pedagogia, didattica e lavoro nei servizi per l'infanzia.

La Fondazione Cresci@Mo è nata oltre dieci anni fa, in un contesto inizialmente segnato da perplessità e diffidenza da parte dell'opinione pubblica modenese. Il nostro percorso non è stato privo di difficoltà, ma è proprio attraverso il lavoro costante, l'impegno collettivo e una forte determinazione che siamo riusciti a costruire nel tempo una realtà solida, capace di raggiungere traguardi significativi e condivisi.

Uno dei principi fondanti della nostra visione pedagogica è la partecipazione attiva e la coprogettazione: crediamo profondamente nel valore di un dialogo continuo tra famiglie, insegnanti, educatrici, coordinatrici pedagogiche e tutte le figure coinvolte nei processi educativi. La nostra è una comunità educativa viva, che si interroga, sperimenta e innova, con l'obiettivo di proporre itinerari pedagogici capaci di rispondere in modo flessibile e creativo alle esigenze in trasformazione dei bambini e delle bambine, e delle loro famiglie.

Con questo primo numero di Cresci@Mo. Quaderni di pedagogia, didattica e lavoro nei servizi per l'infanzia, abbiamo deciso di dare voce alle nostre esperienze, riflessioni e pratiche educative, nella speranza che possano essere uno stimolo e un'opportunità di confronto anche per altre realtà territoriali e professionali.

In qualità di Presidente, esprimo profondo orgoglio per il lavoro svolto da educatrici, insegnanti e coordinatrici, assieme alla componente amministrativa e al consiglio di amministrazione. Abbiamo costruito nel tempo una comunità professionale coesa, capace di cooperare in modo efficace e di sviluppare progetti educativi di alto profilo.

A tutte e tutti noi un sincero augurio di buon lavoro, con la speranza che questo percorso editoriale appena avviato sia ricco di significato, crescita e condivisione.

Iscriviti alla news letter del sito

https://www.fondazionecresciamo.it/

Fondazione
Cresci@Mo