

QUADERNI PEDAGOGICI

Lo sguardo che progetta

Restituzione del percorso formativo

DALL'OSSERVAZIONE PEDAGOGICA
ALLA PROGETTAZIONE DI CONTESTI EURISTICI



Organismo di coordinamento pedagogico
Conferenza Zonale Bassa Val di Cecina



Rosignano M.mo



Cecina



Castagneto C.cci



Bibbona

INTRODUZIONE

Capitolo 1 - Lo sguardo pedagogico: osservare per conoscere

- 1.1 Osservare è un atto pedagogico
- 1.2 L'osservazione come ascolto e ricerca di significato
- 1.3 Osservare per comprendere, non per valutare

In sintesi ... Per riflettere

Capitolo 2 - Dall'osservazione alla documentazione pedagogica

- 2.1 Documentare per costruire significato
- 2.2 La documentazione come strumento professionale
- 2.3 Documentare per progettare

In sintesi

Per riflettere

Capitolo 3 - Dall'osservazione alla progettazione educativa

- 3.1 L'intenzionalità educativa
- 3.2 La progettazione come processo dinamico
- 3.3 Progettare contesti che generano apprendimento

In sintesi... Per riflettere

Capitolo 4 - I contesti euristici: spazi, materiali e possibilità di ricerca

- 4.1 Lo spazio come educatore
- 4.2 Il valore dei materiali destrutturati
- 4.3 Il ruolo dell'adulto nei contesti euristici

In sintesi... Per riflettere

Capitolo 5 - Un percorso di formazione tra osservazione, ricerca e progettazione

- 5.1 Dall'analisi dei bisogni formativi alla costruzione del percorso
- 5.2 Il percorso formativo condotto dalla dott.ssa Sara Abruzzese
- 5.3 I temi affrontati e il dialogo con le pratiche educative
- 5.4 Un percorso che continua

Le domande che continuano ad accompagnarci...

Introduzione

Osservare è un atto di responsabilità educativa. Ogni esperienza educativa prende avvio da uno sguardo. Uno sguardo capace di fermarsi, di ascoltare, di accogliere ciò che accade senza la fretta di interpretarlo immediatamente. Uno sguardo che riconosce il bambino come persona competente, portatrice di pensieri, intuizioni, domande e molteplici linguaggi attraverso i quali entra in relazione con il mondo.

Nel lavoro educativo osservare non rappresenta un gesto accessorio né una tecnica da applicare. È una scelta professionale, culturale ed etica. Significa assumersi la responsabilità di conoscere prima di intervenire, di comprendere prima di progettare, di lasciarsi interrogare dall'esperienza prima di formulare risposte. È da questa convinzione che nasce il presente *Quaderno Pedagogico*.

La formazione costituisce uno degli strumenti più significativi attraverso cui i servizi educativi possono alimentare processi di ricerca, riflessione e crescita professionale. Non rappresenta un momento separato dalla pratica quotidiana, ma uno spazio nel quale rileggere il proprio agire, confrontare prospettive differenti e costruire linguaggi comuni.

Nel sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, la qualità dei servizi si fonda sulla capacità di costruire comunità professionali riflessive, nelle quali educatrici, educatori e coordinatori pedagogici condividono il compito di interrogarsi continuamente sul significato delle esperienze educative e sulle condizioni che rendono possibile l'apprendimento dei bambini. In questa prospettiva, il Coordinamento pedagogico assume un ruolo strategico. Non si limita a sostenere l'organizzazione dei servizi o ad accompagnare i gruppi di lavoro, ma promuove una cultura pedagogica fondata sulla ricerca, sulla documentazione, sul confronto e sulla formazione continua. Favorisce la costruzione di significati condivisi e sostiene processi di innovazione che nascono dall'osservazione attenta della realtà educativa. Il percorso formativo *Dall'osservazione pedagogica alla strutturazione di contesti euristici*, realizzato nell'anno educativo 2024-2025, si inserisce all'interno di questa prospettiva. La scelta del tema non è stata casuale, ma nasce dalla consapevolezza che l'osservazione rappresenti il fondamento di ogni progettazione educativa autentica. Solo uno sguardo capace di cogliere i processi di crescita, gli interessi e le strategie dei bambini può orientare la costruzione di contesti realmente significativi.

Questo quaderno non intende essere soltanto la restituzione di un percorso formativo. Nasce con l'obiettivo di documentare un'esperienza e, al tempo stesso, di offrire uno strumento di riflessione che possa continuare ad accompagnare il lavoro delle équipe educative. Le pagine che seguono raccolgono riferimenti teorici, riflessioni metodologiche e approfondimenti che intendono sostenere una pratica educativa sempre più consapevole, nella convinzione che la documentazione rappresenti non la conclusione di un percorso, ma l'inizio di nuove domande.

Ogni osservazione apre possibilità. Ogni documentazione genera pensiero. Ogni progettazione autentica nasce dall'incontro tra ciò che i bambini esprimono e la capacità degli adulti di riconoscerne il valore educativo.

Con questo spirito affidiamo queste pagine a tutte le professioniste e a tutti i professionisti dei servizi educativi, con l'auspicio che possano rappresentare non un punto di arrivo, ma uno stimolo a continuare a osservare, ricercare, confrontarsi e progettare insieme. Perché la qualità dell'educazione non nasce dalle risposte che abbiamo già trovato, ma dalle domande che continuiamo ad avere il coraggio di porci ogni giorno accanto ai bambini.

Cristiana Berti

Coordinatrice pedagogica del Comune di Rosignano Marittimo

Referente dell'Organismo di Coordinamento Gestionale e Pedagogico BVC

Lo sguardo che osserva...

... ogni osservazione autentica è un incontro tra ciò che il bambino rende visibile e la disponibilità dell'adulto a lasciarsi interrogare da ciò che vede.

Osservare non significa cercare conferme alle proprie idee, ma aprirsi alla possibilità di comprendere ciò che ancora non conosciamo. È in questo spazio di ricerca che prende forma il pensiero pedagogico.

Capitolo 1

Lo Sguardo Pedagogico

Ogni bambino arriva al servizio portando con sé una storia, un modo personale di conoscere il mondo, una particolare sensibilità verso ciò che lo circonda. Osservare significa scegliere di incontrare quella storia senza pretendere di anticiparne il significato. È un esercizio di ascolto, di sospensione del giudizio e di disponibilità a lasciarsi sorprendere. Solo uno sguardo che incontra può trasformarsi in un progetto educativo autentico

«Il bambino ha cento linguaggi, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare.»

Loris Malaguzzi

1.1 L'osservazione nasce nella quotidianità

L'osservazione pedagogica prende forma nella quotidianità dei servizi educativi, là dove i bambini vivono esperienze, costruiscono relazioni, esplorano materiali e attribuiscono significato a ciò che li circonda. Non richiede situazioni eccezionali né attività predisposte appositamente: è nella normalità delle giornate che si manifestano gli interessi, le strategie, le competenze e i processi di apprendimento dei bambini.

Ogni momento della giornata educativa rappresenta un'occasione di osservazione. L'accoglienza, il gioco libero, il pranzo, la cura del corpo, le esperienze all'aperto, le conversazioni spontanee e i momenti di transizione raccontano, ciascuno in modo diverso, come i bambini entrano in relazione con gli altri, con gli spazi e con i materiali. In questi contesti l'educatore ha la possibilità di cogliere non soltanto ciò che il bambino fa, ma soprattutto come lo fa, con quali intenzioni, quali strategie mette in atto, quali difficoltà incontra e quali competenze emergono.

Per questo motivo osservare non significa limitarsi a registrare comportamenti. Significa attribuire valore educativo alla quotidianità, riconoscendo che proprio nelle esperienze ordinarie si costruiscono gli apprendimenti più significativi. Lo sguardo dell'educatore si orienta così verso i processi più che verso i risultati, prestando attenzione ai percorsi di ricerca che i bambini intraprendono piuttosto che alle prestazioni raggiunte.

L'osservazione pedagogica richiede tempo, intenzionalità e disponibilità a rallentare. In un contesto educativo caratterizzato da ritmi intensi e da molteplici richieste organizzative, fermarsi ad osservare rappresenta una scelta professionale consapevole. Significa concedersi il tempo necessario per comprendere prima di intervenire, lasciando che siano i bambini, con le loro azioni e i loro linguaggi, a orientare lo sguardo dell'adulto.

Osservare la quotidianità significa, infine, riconoscere che ogni esperienza può diventare occasione di conoscenza reciproca. Se il bambino scopre il mondo attraverso l'esplorazione, l'educatore scopre il bambino attraverso l'osservazione. È da questo incontro che prende avvio ogni autentico processo di progettazione educativa.

1.2 Osservare è una competenza professionale

Osservare è un gesto che appartiene alla vita quotidiana di ciascuno di noi. Ogni giorno osserviamo persone, situazioni, ambienti e comportamenti, spesso in modo spontaneo e inconsapevole. L'osservazione pedagogica, invece, richiede qualcosa di più: è una competenza professionale che si costruisce nel tempo attraverso la formazione, il confronto con i colleghi e la riflessione costante sulla propria pratica educativa.

Osservare, in ambito educativo, non significa semplicemente guardare ciò che accade. Significa orientare lo sguardo con intenzionalità, ponendosi domande e ricercando elementi che aiutino a comprendere i processi di crescita e di apprendimento dei bambini. L'educatore non osserva per esprimere giudizi o formulare valutazioni, ma per conoscere meglio ogni bambino, riconoscerne le modalità di esplorazione, gli interessi, le strategie e le relazioni che costruisce con gli altri e con l'ambiente.

Questa prospettiva richiede la capacità di distinguere i fatti osservati dalle interpretazioni personali. È una distinzione essenziale, perché permette di fondare la riflessione pedagogica su elementi concreti e

condivisibili. Descrivere ciò che un bambino fa è diverso dal cercare immediatamente di attribuirne un significato. L'interpretazione è parte del lavoro educativo, ma acquista valore solo se nasce da un'osservazione accurata, condivisa e riletta all'interno del gruppo di lavoro.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* richiamano l'importanza dell'osservazione come pratica che sostiene la progettazione educativa e la documentazione, evidenziando come essa rappresenti uno strumento indispensabile per conoscere i bambini e accompagnarne i percorsi di sviluppo. Osservare diventa quindi un atto intenzionale, che richiede tempo, cura e consapevolezza professionale.

La competenza osservativa non è una qualità individuale che si possiede una volta per tutte. È una capacità che si coltiva quotidianamente, confrontandosi con i colleghi, rileggendo le esperienze, documentando i processi e mantenendo uno sguardo aperto alla possibilità di rivedere le proprie interpretazioni. In questo senso, osservare significa anche continuare ad apprendere come professionisti, riconoscendo che ogni bambino può offrire nuove prospettive attraverso cui leggere la realtà educativa.

1.3 L'immagine di bambino orienta lo sguardo dell'educatore

Ogni osservazione è guidata, in modo più o meno consapevole, dall'idea di bambino che l'adulto porta con sé. Non esiste uno sguardo completamente neutrale: ciò che scegliamo di osservare, gli aspetti che riteniamo significativi e le domande che ci poniamo sono profondamente influenzati dalla nostra concezione dell'infanzia e dell'educazione.

Se il bambino viene considerato principalmente come destinatario dell'azione educativa, l'osservazione tenderà a verificare ciò che sa fare o ciò che deve ancora imparare. Se, al contrario, lo si riconosce come soggetto competente, protagonista attivo del proprio percorso di crescita, lo sguardo dell'educatore si orienterà verso i processi, le strategie, gli interessi e le relazioni che il bambino costruisce nell'incontro con gli altri e con l'ambiente.

Questa immagine di bambino trova un solido riferimento nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, che descrivono ogni bambino come una persona unica, competente, curiosa e capace di partecipare attivamente alla costruzione delle proprie esperienze di apprendimento. Una prospettiva che richiama il pensiero di Loris Malaguzzi, per il quale il bambino è portatore di molteplici linguaggi attraverso i quali interpreta il mondo, comunica, ricerca e costruisce significati.

Osservare, allora, significa riconoscere e dare valore a questi linguaggi. Significa prestare attenzione non soltanto a ciò che il bambino dice o realizza, ma anche ai suoi gesti, ai silenzi, alle relazioni che intreccia, alle ipotesi che formula durante il gioco, alle strategie che mette in atto di fronte a una difficoltà. Ogni esperienza diventa così un'occasione per comprendere come il bambino pensa, esplora e costruisce conoscenza.

Anche il pensiero di Emmi Pikler offre un contributo prezioso a questa riflessione. L'osservazione attenta e rispettosa permette all'adulto di riconoscere i tempi individuali di sviluppo e di evitare interventi che anticipino o sostituiscano l'iniziativa del bambino. La fiducia nelle sue competenze si traduce nella capacità di attendere, di accompagnare senza dirigere, di creare condizioni favorevoli affinché ciascuno possa sperimentare, esplorare e crescere secondo i propri ritmi.

Assumere questa prospettiva significa riconoscere che l'osservazione non serve a cercare conferme delle proprie aspettative, ma ad accogliere ciò che i bambini rendono visibile attraverso le loro esperienze

quotidiane. È uno sguardo aperto, curioso e disponibile a lasciarsi sorprendere, capace di trasformare ogni osservazione in una nuova domanda e ogni domanda in un'opportunità di progettazione educativa.

In questa prospettiva, osservare diventa prima di tutto un esercizio di umiltà professionale. Significa accettare che siano i bambini, con le loro iniziative e i loro interessi, a orientare il nostro pensiero educativo. Solo uno sguardo che riconosce il bambino come protagonista può dare origine a contesti realmente rispettosi dei suoi bisogni, delle sue potenzialità e dei suoi diritti.

1.4 Dall'osservazione alla progettazione educativa

L'osservazione pedagogica non rappresenta il punto di arrivo del lavoro educativo, ma il suo punto di partenza. Osservare significa raccogliere elementi che permettono di comprendere i processi di crescita dei bambini e di orientare, in modo intenzionale e consapevole, le scelte progettuali del gruppo educativo.

La progettazione educativa non consiste nella semplice programmazione di attività, ma nella costruzione di contesti, esperienze e opportunità capaci di rispondere agli interessi, alle domande e ai bisogni che emergono dall'osservazione. In questa prospettiva, progettare significa creare le condizioni affinché i bambini possano continuare a esplorare, sperimentare, esprimere i propri linguaggi e costruire nuove conoscenze.

Per questo motivo osservazione e progettazione costituiscono un processo continuo e circolare. L'osservazione orienta la progettazione; la progettazione genera nuove esperienze; le nuove esperienze offrono ulteriori occasioni di osservazione. È un movimento dinamico che accompagna la vita quotidiana dei servizi educativi e consente di mantenere il progetto educativo aperto, flessibile e capace di evolvere insieme ai bambini.

In questo processo assume un ruolo centrale anche il confronto all'interno del gruppo di lavoro. Le osservazioni raccolte da ciascun educatore acquistano significato quando vengono condivise, discusse e interpretate collegialmente. Il dialogo professionale permette di mettere in relazione punti di vista differenti, di evitare letture parziali e di costruire ipotesi progettuali più ricche e consapevoli.

L'osservazione diventa così una pratica che alimenta la riflessività professionale. Ogni situazione osservata invita il gruppo educativo a interrogarsi non solo sui bambini, ma anche sul proprio modo di organizzare gli spazi, di predisporre i materiali, di gestire i tempi e di abitare la relazione educativa. In questo senso, osservare significa riflettere anche sul contesto e sul ruolo dell'adulto, riconoscendo che la qualità dell'esperienza educativa nasce dall'incontro tra le iniziative dei bambini e la capacità degli adulti di accoglierle e sostenerle.

Quando la progettazione prende forma a partire dall'osservazione, il servizio educativo diventa un contesto di ricerca. Le domande dei bambini orientano il lavoro degli adulti, che progettano non per proporre esperienze predefinite, ma per offrire nuove possibilità di esplorazione e di apprendimento. La progettazione si configura così come un processo aperto, capace di trasformarsi insieme ai bambini e di attribuire valore alla loro partecipazione attiva.

Osservare e progettare sono, dunque, due azioni profondamente intrecciate. Non è possibile progettare in modo autentico senza uno sguardo attento e consapevole, così come l'osservazione acquista pieno significato solo quando si traduce in scelte educative che promuovono il benessere, la crescita e la partecipazione di ogni bambino.

In sintesi

Lo sguardo pedagogico rappresenta il fondamento dell'agire educativo. Osservare significa scegliere di conoscere il bambino nella sua unicità, riconoscendolo come protagonista attivo del proprio percorso di crescita. È una competenza professionale che richiede intenzionalità, tempo, ascolto e capacità di interrogarsi su ciò che accade nella quotidianità dei servizi educativi.

L'osservazione non si limita a descrivere ciò che il bambino fa, ma permette di cogliere i processi attraverso i quali costruisce relazioni, esplora l'ambiente, affronta le difficoltà e attribuisce significato alle proprie esperienze. Per questo rappresenta il punto di partenza di ogni progettazione educativa: solo ciò che viene osservato, condiviso e interpretato può orientare la costruzione di contesti realmente rispondenti agli interessi e ai bisogni dei bambini.

Osservare significa anche riflettere sul proprio modo di essere educatori. Ogni osservazione invita il gruppo di lavoro a rileggere il contesto, le scelte organizzative, il ruolo dell'adulto e la qualità delle relazioni educative. È in questo dialogo continuo tra osservazione, riflessione e progettazione che prende forma una professionalità educativa consapevole e capace di evolvere.

Per riflettere

Al termine di questo capitolo, proponiamo alcune domande che possono accompagnare il confronto all'interno dei gruppi di lavoro e sostenere la riflessione professionale.

- ▶ Quale immagine di bambino orienta il nostro modo di osservare e, di conseguenza, le nostre scelte educative?
- ▶ Nella quotidianità del servizio, riusciamo a dedicare tempi e spazi adeguati all'osservazione oppure prevale la necessità di intervenire e organizzare?
- ▶ In che modo le osservazioni raccolte vengono condivise nell'équipe e si trasformano in decisioni progettuali che rispondono realmente agli interessi e ai bisogni dei bambini?

Capitolo 2

Documentare per comprendere

Documentare non significa conservare tracce di ciò che è accaduto. Significa fermarsi, rileggere l'esperienza, attribuire significato ai processi osservati e renderli condivisibili. La documentazione è uno spazio di ascolto: dei bambini, degli adulti e delle domande che l'esperienza continua a generare

«La conoscenza è un processo, non un prodotto.»

Jerome Bruner

2.1 La documentazione come strumento di riflessione

Nel linguaggio comune il termine *documentazione* richiama spesso l'idea di una raccolta di materiali destinati a conservare memoria di un'esperienza. Nei servizi educativi, tuttavia, documentare assume un significato più ampio e profondo. Non consiste semplicemente nel raccogliere fotografie, elaborati o racconti delle attività svolte, ma rappresenta un processo di riflessione che consente di rileggere l'esperienza educativa, comprenderne i significati e orientare le scelte future.

La documentazione nasce dall'osservazione e ne rappresenta il naturale sviluppo. Se l'osservazione permette di cogliere ciò che accade nella quotidianità, la documentazione offre l'opportunità di ritornare su quanto osservato, di analizzarlo con maggiore attenzione e di condividerlo con il gruppo di lavoro. In questo senso, essa non è una semplice registrazione dei fatti, ma uno strumento che sostiene il pensiero pedagogico.

Documentare significa selezionare ciò che appare significativo, ricostruire i processi vissuti dai bambini e interrogarsi sul significato delle loro esperienze. È un'attività che richiede tempo, intenzionalità e capacità di interpretazione. Attraverso la documentazione, episodi apparentemente ordinari possono rivelare apprendimenti, interessi e relazioni che, nella frenesia della quotidianità, rischierebbero di passare inosservati.

Per il gruppo educativo, la documentazione rappresenta anche un'importante occasione di confronto professionale. Rileggere insieme le osservazioni raccolte permette di mettere in dialogo punti di vista differenti, costruire interpretazioni condivise e mantenere viva una riflessione costante sulla qualità dell'esperienza educativa. In questo modo, la documentazione diventa uno strumento di ricerca che alimenta la progettazione e sostiene la crescita professionale dell'équipe.

Quando è pensata con questa intenzionalità, la documentazione non guarda soltanto al passato. Al contrario, apre nuove domande e suggerisce nuove possibilità educative. Non racconta semplicemente ciò che è stato fatto, ma aiuta a comprendere come proseguire il percorso, mantenendo al centro gli interessi e le potenzialità dei bambini.

2.2 Strumenti e linguaggi della documentazione pedagogica

La documentazione prende forma attraverso strumenti e linguaggi diversi, che l'educatore sceglie in relazione a ciò che intende osservare, comprendere e condividere. Non esiste un unico modo di documentare: ogni esperienza educativa richiede modalità differenti, capaci di restituire la ricchezza dei processi vissuti dai bambini.

Le annotazioni dell'educatore rappresentano uno degli strumenti più significativi. Attraverso una scrittura essenziale, chiara e fedele a quanto osservato, è possibile raccogliere elementi utili a rileggere le esperienze e a mantenere memoria dei processi di crescita. Accanto alle osservazioni scritte, anche le fotografie possono offrire un importante contributo, soprattutto quando riescono a documentare relazioni, gesti, esplorazioni e trasformazioni nel tempo. La loro funzione non è quella di mostrare semplicemente ciò che i bambini hanno fatto, ma di sostenere una riflessione pedagogica sulle esperienze vissute.

Anche le conversazioni dei bambini costituiscono una preziosa forma di documentazione. Trascrivere parole, dialoghi e domande permette di dare valore ai loro pensieri e di cogliere il modo in cui costruiscono significati, formulano ipotesi e interpretano la realtà. Allo stesso modo, gli elaborati

grafici, le costruzioni, le composizioni e le produzioni spontanee raccontano percorsi di ricerca che meritano di essere osservati nel loro sviluppo, più che considerati come semplici prodotti finali.

Negli ultimi anni, gli strumenti digitali hanno ampliato le possibilità di documentazione, rendendo più semplice raccogliere immagini, brevi video o registrazioni audio. Tuttavia, anche in questo caso, il valore della documentazione non dipende dalla tecnologia utilizzata, ma dall'intenzionalità pedagogica con cui viene costruita. La qualità di una documentazione non è data dalla quantità dei materiali raccolti, bensì dalla capacità di renderli significativi attraverso uno sguardo riflessivo.

Qualunque sia lo strumento scelto, documentare significa sempre costruire una narrazione dell'esperienza educativa. Una narrazione che non ha lo scopo di celebrare ciò che è stato fatto, ma di rendere visibili i processi di apprendimento, sostenere il confronto tra i professionisti e alimentare una progettazione sempre più consapevole.

2.3 Documentare per costruire significati condivisi

La documentazione pedagogica non è destinata soltanto a conservare memoria delle esperienze vissute dai bambini. Il suo valore più profondo risiede nella possibilità di renderle leggibili, comprensibili e condivisibili, trasformando ciò che accade nella quotidianità in occasione di confronto e di crescita professionale.

Quando le osservazioni vengono documentate e rilette insieme, il gruppo educativo ha l'opportunità di mettere in dialogo punti di vista diversi, confrontare interpretazioni e costruire una lettura più ricca dei processi di apprendimento. Nessuna osservazione è mai completa in sé: è il confronto tra educatrici, educatori e coordinamento pedagogico che permette di attribuire significato alle esperienze e di orientare le successive scelte educative.

La documentazione rappresenta, inoltre, uno strumento fondamentale per rendere visibile il progetto educativo. Attraverso di essa, le famiglie possono conoscere non solo le attività proposte, ma soprattutto i processi di crescita, le relazioni, le scoperte e le esperienze che caratterizzano la vita quotidiana del servizio. In questo modo la documentazione favorisce una comunicazione più autentica, capace di valorizzare il pensiero dei bambini e di rafforzare l'alleanza educativa tra servizio e famiglia.

Documentare significa anche costruire memoria. Ogni osservazione raccolta, ogni fotografia scelta con intenzionalità, ogni narrazione condivisa contribuisce a raccontare l'identità del servizio educativo, il percorso del gruppo dei bambini e l'evoluzione della progettazione nel tempo. La documentazione diventa così patrimonio comune dell'équipe e testimonianza del lavoro educativo svolto.

Quando viene vissuta come pratica riflessiva, la documentazione non si limita a descrivere ciò che è accaduto, ma apre nuove domande. Invita gli educatori a interrogarsi su ciò che i bambini stanno mostrando, sulle opportunità offerte dal contesto e sulle possibili direzioni della progettazione. È proprio questa capacità di generare nuove prospettive che rende la documentazione uno degli strumenti più significativi per sostenere la qualità educativa dei servizi.

2.4 La documentazione che orienta la progettazione

Quando la documentazione viene considerata parte integrante del lavoro educativo, essa diventa uno strumento capace di orientare la progettazione. Le osservazioni raccolte, le esperienze documentate e le

riflessioni condivise non rimangono tracce del passato, ma offrono indicazioni preziose per immaginare e costruire nuove opportunità di apprendimento.

Progettare significa, infatti, partire da ciò che i bambini mostrano attraverso i loro interessi, le loro domande e le loro modalità di esplorazione. La documentazione rende questi elementi visibili e permette al gruppo educativo di individuare piste di lavoro coerenti con quanto emerge dalla quotidianità del servizio. In questo senso, la progettazione non nasce da un programma prestabilito, ma si sviluppa come risposta intenzionale ai processi osservati.

La rilettura della documentazione aiuta gli educatori a riconoscere ciò che ha favorito la partecipazione dei bambini, quali contesti hanno sostenuto le loro esplorazioni e quali aspetti, invece, richiedono di essere ripensati. Ogni esperienza documentata diventa così occasione di verifica e di riprogettazione, in un processo continuo che mantiene il progetto educativo aperto, flessibile e in costante evoluzione.

Anche il coordinamento pedagogico trova nella documentazione uno strumento fondamentale di lavoro. Attraverso il confronto sulle osservazioni e sulle esperienze raccolte, è possibile sostenere la riflessione dell'équipe, valorizzare le buone pratiche e accompagnare la costruzione di una progettazione sempre più condivisa e consapevole.

La documentazione assume, quindi, un valore che va oltre la testimonianza delle attività realizzate. Essa rende visibile il pensiero educativo che sostiene le scelte del servizio, favorisce la continuità del lavoro dell'équipe e contribuisce a costruire una cultura professionale fondata sull'osservazione, sulla riflessione e sulla ricerca.

Osservare, documentare e progettare non sono azioni separate, ma momenti di uno stesso processo. È nella loro continua relazione che prende forma una progettazione educativa capace di accogliere l'unicità dei bambini, di valorizzarne le potenzialità e di promuovere contesti di apprendimento ricchi di significato.

In sintesi

La documentazione pedagogica rappresenta il naturale sviluppo dell'osservazione e uno strumento essenziale per sostenere la riflessione professionale. Attraverso la raccolta e la rilettura delle esperienze, gli educatori costruiscono una comprensione più profonda dei processi di crescita dei bambini e orientano la progettazione educativa in modo intenzionale e consapevole.

Documentare significa attribuire valore ai percorsi di apprendimento, condividere significati all'interno dell'équipe, dialogare con le famiglie e costruire memoria del progetto educativo. Quando è guidata da un'intenzionalità pedagogica, la documentazione diventa uno strumento di ricerca che alimenta il miglioramento continuo della qualità dei servizi educativi.

Per riflettere

- La documentazione che realizziamo racconta realmente i processi di apprendimento dei bambini o si limita a descrivere le attività svolte?
- Quali strumenti utilizziamo più frequentemente e quali potrebbero aiutarci a comprendere meglio le esperienze dei bambini?
- In che modo la documentazione entra nelle riunioni di équipe e contribuisce a orientare la progettazione educativa?

Capitolo 3

Progettare contesti di apprendimento

Progettare in educazione non significa prevedere ogni momento dell'esperienza dei bambini, ma creare condizioni capaci di accogliere ciò che può accadere. È un processo aperto, che nasce dall'ascolto e dall'osservazione, e che prende forma attraverso scelte consapevoli relative agli spazi, ai materiali, ai tempi e alle relazioni. Un progetto educativo autentico non anticipa il bambino, ma prepara contesti nei quali ciascuno possa esprimere le proprie possibilità, incontrare gli altri e costruire nuovi significati.

«L'educazione non è preparazione alla vita; l'educazione è la vita stessa.»

John Dewey

3.1 Dalla programmazione alla progettazione educativa

Nel linguaggio educativo, i termini programmazione e progettazione vengono talvolta utilizzati come sinonimi, ma richiamano prospettive differenti. La programmazione richiama spesso l'idea di organizzare anticipatamente attività, tempi e obiettivi da raggiungere. La progettazione educativa, invece, assume una dimensione più dinamica: parte dall'osservazione della realtà e si sviluppa attraverso un processo continuo di ricerca, riflessione e adattamento.

Nei servizi educativi per l'infanzia, progettare significa interrogarsi sul modo in cui predisporre condizioni favorevoli affinché i bambini possano vivere esperienze significative. Non si tratta quindi di stabilire in anticipo ogni passaggio dell'esperienza, ma di costruire contesti capaci di accogliere le iniziative dei bambini e di accompagnarne i percorsi di esplorazione e conoscenza.

La progettazione nasce dall'ascolto. Le osservazioni raccolte nel quotidiano, le documentazioni costruite dall'équipe e il confronto tra professionisti rappresentano il punto di partenza per individuare possibilità educative coerenti con il gruppo dei bambini e con le caratteristiche specifiche del contesto. In questo senso, ogni progetto prende forma dall'incontro tra ciò che i bambini manifestano e le intenzionalità educative degli adulti.

Un approccio progettuale richiede quindi flessibilità e capacità di modificare le proprie ipotesi. L'educatore non segue un percorso già definito una volta per tutte, ma osserva ciò che accade, raccoglie nuovi elementi e rielabora continuamente le proprie scelte. La progettazione diventa così un processo aperto, nel quale l'imprevisto non rappresenta un ostacolo, ma una possibilità di apprendimento e di ricerca.

Questa prospettiva modifica anche il ruolo dell'adulto. L'educatore non è colui che propone semplicemente esperienze ai bambini, ma colui che costruisce condizioni perché possano emergere curiosità, domande, relazioni e apprendimenti. La qualità educativa non risiede nella quantità delle attività offerte, ma nella capacità del contesto di generare possibilità.

Progettare significa, dunque, passare da una logica centrata sul "fare" a una logica centrata sull'"essere", sul creare ambienti nei quali i bambini possano sentirsi accolti, riconosciuti e sostenuti nella loro naturale disposizione alla scoperta.

3.2 La progettazione come processo di ricerca

La progettazione educativa nasce e si sviluppa attraverso un processo di ricerca continua. Non è un documento da compilare o un insieme di attività da predisporre, ma un percorso nel quale il gruppo educativo osserva, interpreta, formula ipotesi e verifica le proprie scelte alla luce delle esperienze vissute dai bambini.

Ogni contesto educativo è caratterizzato da una propria unicità: i bambini che lo abitano, le relazioni che si costruiscono, gli spazi disponibili, i tempi della giornata e le caratteristiche del territorio contribuiscono a definire una realtà sempre diversa. Per questo motivo non esistono progettazioni uguali per tutti i servizi, ma percorsi che prendono forma dall'ascolto attento della situazione concreta.

Pensare la progettazione come ricerca significa riconoscere il valore delle domande. L'équipe educativa non parte soltanto dalla necessità di individuare "cosa fare", ma soprattutto dal chiedersi: che cosa ci stanno mostrando i bambini? Quali interessi emergono? Quali possibilità possiamo offrire loro? Quali aspetti del contesto possono essere modificati per sostenere maggiormente la loro partecipazione?

In questa prospettiva, anche l'errore e l'imprevisto assumono un significato educativo. Una proposta che non produce gli effetti immaginati, una modalità di utilizzo dello spazio inattesa o un interesse dei bambini diverso da quello previsto diventano occasioni per rivedere le proprie ipotesi e ampliare la comprensione dell'esperienza. La progettazione rimane così aperta e disponibile al cambiamento.

Il lavoro collegiale dell'équipe assume un ruolo centrale in questo processo. Condividere osservazioni, confrontare interpretazioni e costruire insieme nuove ipotesi permette di superare una visione individuale dell'agire educativo e di sviluppare una cultura professionale comune. La progettazione diventa patrimonio del gruppo e non il risultato delle scelte di una singola persona.

In questo percorso il coordinamento pedagogico svolge una funzione di accompagnamento e sostegno alla riflessione. Attraverso il confronto con gli educatori, favorisce la rilettura delle pratiche, aiuta a mettere a fuoco le intenzionalità educative e sostiene la costruzione di contesti sempre più coerenti con i bisogni e le potenzialità dei bambini.

Progettare come ricerca significa, quindi, mantenere vivo uno sguardo interrogante. Significa riconoscere che l'educazione non è un processo completamente prevedibile, ma un incontro continuo tra ciò che gli adulti immaginano e ciò che i bambini, con le loro iniziative, rendono possibile.

3.3 Il ruolo dell'adulto nella progettazione dei contesti

Nella progettazione educativa l'adulto svolge un ruolo fondamentale, ma questo ruolo non coincide semplicemente con il proporre attività o guidare le esperienze dei bambini. La professionalità educativa si esprime soprattutto nella capacità di predisporre condizioni favorevoli affinché possano nascere iniziative, esplorazioni e apprendimenti significativi. L'educatore progetta prima di tutto attraverso le scelte che compie ogni giorno: il modo in cui organizza uno spazio, la cura con cui seleziona i materiali, l'attenzione dedicata ai tempi dei bambini, la qualità della relazione che costruisce con loro. Ogni elemento del contesto comunica una possibilità e orienta il modo in cui i bambini possono abitare l'esperienza educativa.

In questa prospettiva, l'adulto non si pone al centro dell'esperienza, ma costruisce le condizioni perché il bambino possa essere protagonista. Questo non significa assumere un ruolo passivo o limitarsi ad osservare, ma esercitare una presenza attenta e intenzionale, capace di intervenire quando necessario e, allo stesso tempo, di lasciare spazio all'iniziativa infantile. La capacità di attendere diventa una competenza professionale importante. Osservare prima di intervenire permette all'adulto di comprendere ciò che sta accadendo e di evitare risposte immediate che potrebbero interrompere processi di ricerca ancora in corso. Il tempo dell'attesa non è assenza di azione, ma una scelta educativa consapevole che riconosce valore ai percorsi autonomi dei bambini.

Anche la relazione educativa si modifica: l'adulto non è colui che ha tutte le risposte, ma colui che accompagna i bambini nella costruzione delle domande. Attraverso rilanci, domande aperte, ascolto e disponibilità al confronto, sostiene la curiosità e favorisce lo sviluppo del pensiero. Progettare contesti significa quindi progettare anche la propria presenza. L'educatore è parte dell'ambiente educativo: il suo sguardo, le sue parole, i suoi tempi di risposta e il suo modo di accogliere le iniziative dei bambini contribuiscono a definire la qualità dell'esperienza.

Questa idea di adulto competente e riflessivo rappresenta una delle basi dei contesti euristici: ambienti nei quali il bambino può esplorare, sperimentare e costruire conoscenza attraverso l'incontro diretto con materiali, oggetti e situazioni aperte, mentre l'adulto sostiene il processo senza sostituirsi ad esso.

3.4 Spazi, tempi e materiali come scelte pedagogiche

La progettazione educativa si manifesta anche attraverso le scelte che riguardano lo spazio, il tempo e i materiali. Questi elementi non rappresentano semplicemente aspetti organizzativi della vita quotidiana dei servizi, ma costituiscono parti essenziali del contesto educativo e contribuiscono a definire le possibilità di esperienza offerte ai bambini.

Lo spazio comunica. Attraverso la sua organizzazione, i materiali presenti, la possibilità di movimento e di incontro, racconta ai bambini quanto sono riconosciuti e accolti all'interno del servizio. Un ambiente pensato pedagogicamente non è soltanto ordinato e funzionale, ma è capace di suggerire possibilità, sostenere l'autonomia e invitare all'esplorazione.

Anche il tempo assume un valore educativo. I bambini hanno bisogno di tempi distesi, nei quali poter osservare, provare, ripetere, modificare le proprie azioni e costruire progressivamente significati. Una progettazione attenta non cerca di riempire ogni momento della giornata, ma riconosce il valore delle pause, dell'attesa e della possibilità di immergersi nelle esperienze senza essere continuamente interrotti.

I materiali rappresentano un ulteriore elemento attraverso cui l'adulto può sostenere la ricerca dei bambini. La scelta dei materiali, la loro disposizione e la possibilità di utilizzarli in modi diversi influenzano profondamente le esperienze che possono nascere. Materiali aperti, non rigidamente definiti nella loro funzione, permettono ai bambini di esplorare, formulare ipotesi, sperimentare trasformazioni e costruire significati personali.

Progettare uno spazio educativo significa quindi interrogarsi non solo su ciò che vogliamo proporre ai bambini, ma soprattutto su ciò che vogliamo permettere loro di fare. Significa creare condizioni nelle quali possano sentirsi liberi di esplorare, competenti nel trovare soluzioni e sostenuti nella costruzione delle proprie conoscenze.

In questa prospettiva, l'ambiente diventa parte integrante del progetto educativo. Non è uno sfondo neutro nel quale avvengono le esperienze, ma un elemento che partecipa alla costruzione degli apprendimenti e delle relazioni. Le scelte relative agli spazi, ai tempi e ai materiali raccontano quindi una precisa idea di bambino e di educazione.

È proprio a partire da questa attenzione al contesto che si apre la strada ai contesti euristici: ambienti progettati per offrire ai bambini occasioni di ricerca, scoperta e sperimentazione autonoma, nei quali l'adulto assume il ruolo di osservatore attento e accompagnatore dei processi di apprendimento.

In sintesi

La progettazione educativa nasce dall'incontro tra osservazione, riflessione e capacità di costruire contesti significativi. Non consiste nella semplice organizzazione di attività, ma rappresenta un processo dinamico attraverso il quale gli educatori interpretano ciò che i bambini mostrano e costruiscono possibilità coerenti con i loro interessi, le loro domande e i loro percorsi di crescita.

Progettare significa mantenere uno sguardo aperto e disponibile al cambiamento. Il progetto educativo non è un percorso già definito in ogni sua parte, ma una ricerca continua che si modifica attraverso l'esperienza, il confronto dell'équipe e la rilettura delle situazioni vissute quotidianamente.

In questa prospettiva, l'adulto assume un ruolo centrale: non come colui che anticipa ogni esperienza, ma come professionista capace di predisporre condizioni favorevoli all'esplorazione e

all'apprendimento. Le scelte relative agli spazi, ai tempi e ai materiali diventano espressione di un pensiero pedagogico e contribuiscono a costruire ambienti nei quali i bambini possano sentirsi protagonisti, competenti e riconosciuti.

La progettazione educativa diventa così un processo condiviso, nel quale il gruppo di lavoro osserva, interpreta e trasforma continuamente la propria pratica. È proprio questa capacità di interrogarsi e di ricercare che permette ai servizi educativi di evolvere e di rispondere in modo autentico alla complessità dell'infanzia.

Per riflettere

- La nostra progettazione nasce realmente dall'osservazione dei bambini e dai loro interessi, oppure rischia talvolta di partire da proposte già definite?
- In che modo gli spazi, i tempi e i materiali del nostro servizio sostengono l'iniziativa, l'autonomia e la ricerca dei bambini?
- Come équipe, quali occasioni abbiamo per confrontarci, rileggere le esperienze e trasformare le osservazioni in nuove ipotesi progettuali?

Capitolo 4

I contesti euristici: progettare ambienti per la ricerca e la scoperta

I bambini conoscono il mondo attraverso l'esplorazione. Fin dai primi anni di vita osservano, toccano, manipolano, confrontano e trasformano ciò che incontrano, costruendo progressivamente significati attraverso l'esperienza diretta. Offrire contesti euristici significa riconoscere il valore di questa naturale disposizione alla ricerca e creare ambienti nei quali i bambini possano sperimentare liberamente, secondo tempi personali e modalità individuali.

Un contesto euristico non è semplicemente uno spazio ricco di materiali, ma un ambiente pensato intenzionalmente dall'adulto affinché possano emergere domande, ipotesi e possibilità inattese. È uno spazio nel quale il bambino non è chiamato a eseguire un compito prestabilito, ma è sostenuto nel costruire il proprio percorso di conoscenza.

«Il bambino costruisce il proprio pensiero attraverso l'azione.»

Bernard Aucouturier

4.1 Il significato pedagogico dell'esplorazione euristica

Il termine *euristico* deriva dal greco *eurískein*, che significa "trovare", "scoprire". In ambito educativo richiama l'idea di un apprendimento che nasce dalla ricerca personale, dall'esplorazione e dalla possibilità di entrare in relazione diretta con gli oggetti e i fenomeni del mondo.

Nei servizi educativi 0-6, proporre contesti euristici significa riconoscere che i bambini apprendono non soltanto attraverso ciò che viene loro spiegato, ma soprattutto attraverso ciò che possono sperimentare direttamente. Il gesto del toccare, del provare, del combinare elementi diversi e del ripetere un'azione rappresenta un importante processo di costruzione della conoscenza.

L'esplorazione euristica valorizza quindi il bambino come soggetto attivo, competente e capace di formulare proprie ipotesi sulla realtà. Quando un bambino osserva un oggetto, lo manipola, ne modifica la posizione, lo mette in relazione con altri materiali o ricerca nuovi utilizzi, non sta semplicemente giocando: sta costruendo pensiero attraverso l'esperienza.

Questa prospettiva richiede un cambiamento nello sguardo dell'adulto. L'obiettivo non è proporre materiali perché producano un risultato definito, ma offrire occasioni nelle quali possano nascere processi di ricerca. Il valore dell'esperienza non risiede quindi nel prodotto finale, ma nel percorso compiuto dal bambino: nelle scoperte, nei tentativi, nelle trasformazioni e nelle strategie messe in atto.

I contesti euristici si collegano profondamente alla progettazione educativa perché richiedono un'attenta osservazione preliminare. La scelta dei materiali, la predisposizione dello spazio e la modalità con cui l'adulto accompagna l'esperienza devono nascere dalla conoscenza dei bambini e dalla capacità di cogliere i loro interessi e le loro modalità di esplorazione.

Progettare contesti euristici significa, dunque, creare condizioni nelle quali il bambino possa incontrare il mondo con curiosità e libertà, sostenuto da un adulto capace di osservare, attendere e valorizzare i processi che emergono dall'esperienza.

4.2 Il bambino "ricercatore": curiosità, autonomia e costruzione di significati

Al centro dei contesti euristici troviamo un'immagine precisa di bambino: un bambino competente, curioso e naturalmente orientato verso la conoscenza. Fin dai primi anni di vita, il bambino non è un semplice destinatario di stimoli proposti dall'adulto, ma un soggetto attivo che osserva, interpreta, formula ipotesi e costruisce progressivamente il proprio rapporto con il mondo.

Ogni esperienza di esplorazione nasce da una domanda, anche quando questa domanda non viene espressa attraverso le parole. Un bambino che manipola un oggetto, che prova a inserirlo dentro un contenitore, che lo lascia cadere più volte o che modifica la propria azione dopo aver osservato un risultato, sta mettendo in atto un processo di ricerca. Attraverso il fare, il bambino costruisce conoscenze, sviluppa strategie e attribuisce significato all'esperienza.

Nei contesti euristici, l'errore e la ripetizione assumono un valore particolare. Ripetere un'azione non significa fare sempre la stessa cosa in modo meccanico, ma approfondire una scoperta, verificare un'ipotesi, cercare nuove possibilità. Allo stesso modo, ciò che l'adulto potrebbe interpretare come un tentativo non riuscito rappresenta spesso un passaggio necessario nel percorso di conoscenza del bambino. La possibilità di scegliere, esplorare e modificare le proprie azioni sostiene lo sviluppo

dell'autonomia. Tuttavia, l'autonomia non coincide con il "fare da soli" in assenza dell'adulto. Un bambino diventa autonomo quando incontra un ambiente che gli permette di sperimentare, quando percepisce fiducia nelle proprie capacità e quando trova accanto a sé adulti capaci di sostenere senza sostituirsi. L'esplorazione autonoma richiede quindi una presenza educativa discreta ma attenta. L'adulto osserva, ascolta, raccoglie elementi significativi e interviene quando il suo contributo può ampliare l'esperienza del bambino. Una domanda, un suggerimento, uno sguardo incoraggiante possono diventare occasioni per rilanciare la ricerca senza interromperne il percorso.

In questo senso, il bambino "ricercatore" non è un bambino che agisce senza direzione, ma un bambino che costruisce conoscenza attraverso il proprio coinvolgimento attivo. Il compito dell'educatore è creare le condizioni affinché questa ricerca possa svilupparsi, offrendo ambienti ricchi di possibilità e riconoscendo valore ai tempi, ai modi e ai significati che ogni bambino attribuisce alle proprie esperienze.

I contesti euristici rappresentano quindi un'opportunità per restituire centralità all'iniziativa infantile, riconoscendo che l'apprendimento nasce dall'incontro tra la curiosità del bambino e un ambiente educativo capace di accoglierla e sostenerla.

4.3 Il ruolo dell'adulto nei contesti euristici

Nei contesti euristici il ruolo dell'adulto assume una forma particolare. La sua presenza non si esprime principalmente attraverso la proposta diretta di attività o attraverso una guida costante delle azioni dei bambini, ma attraverso la capacità di progettare condizioni favorevoli alla ricerca e all'esplorazione.

Prima ancora che l'esperienza abbia inizio, l'adulto compie numerose scelte pedagogiche: seleziona i materiali, organizza lo spazio, considera i tempi necessari e riflette sulle possibili modalità di interazione tra i bambini. La qualità del contesto nasce quindi da un lavoro intenzionale e accurato, anche se ciò che accade successivamente può prendere direzioni non previste.

Durante l'esplorazione, l'educatore assume una posizione di osservazione attenta. Guarda i bambini nei loro gesti, nelle loro strategie, nelle relazioni che costruiscono e nei significati che attribuiscono alle proprie azioni. Questa osservazione permette di comprendere i processi in atto e di individuare eventuali possibilità di rilancio dell'esperienza.

La presenza dell'adulto nei contesti euristici è quindi una presenza discreta, ma non distante. L'educatore accompagna attraverso lo sguardo, la disponibilità all'ascolto e la capacità di intervenire in modo rispettoso quando il suo contributo può sostenere o ampliare la ricerca. Un intervento troppo anticipato rischierebbe di sostituire il pensiero del bambino; una presenza assente, invece, potrebbe non cogliere le opportunità educative che emergono.

Una delle competenze più importanti dell'adulto è la capacità di attendere. Attendere significa dare fiducia ai tempi del bambino, permettere che possa provare, riprovare, modificare le proprie strategie e trovare soluzioni personali. In questa attesa l'educatore non è inattivo: osserva, interpreta e costruisce nuove ipotesi progettuali a partire da ciò che vede accadere.

Il ruolo dell'adulto nei contesti euristici richiede quindi una professionalità riflessiva. L'educatore non rinuncia alla propria intenzionalità educativa, ma la esprime in una forma diversa: non attraverso il controllo dell'esperienza, bensì attraverso la cura delle condizioni che rendono possibile l'apprendimento.

In questo senso, il contesto euristico rappresenta anche un'opportunità di crescita professionale per gli educatori. Osservare bambini impegnati in processi di ricerca autonoma permette di scoprire competenze, strategie e interessi spesso non visibili nelle situazioni più strutturate, offrendo nuove prospettive per la progettazione educativa.

4.4 Materiali, spazio e tempo: progettare occasioni di ricerca

Nei contesti euristici lo spazio, i materiali e i tempi dell'esperienza assumono un valore profondamente pedagogico. Non sono elementi neutri o semplici aspetti organizzativi, ma componenti che contribuiscono a costruire le condizioni attraverso cui i bambini possono esplorare, sperimentare e attribuire significato alle proprie scoperte.

La scelta dei materiali rappresenta una delle azioni progettuali più importanti. Materiali aperti, non definiti da un unico utilizzo, offrono ai bambini la possibilità di interpretarli in modi personali e creativi. Oggetti semplici, naturali o di uso quotidiano possono trasformarsi attraverso l'immaginazione infantile e diventare occasione di confronto, combinazione, trasformazione e ricerca.

Il valore di un materiale non risiede quindi nella sua particolarità o nella sua complessità, ma nelle possibilità che offre. Un oggetto che non suggerisce immediatamente un uso prestabilito lascia spazio alle domande: cosa posso fare con questo? Cosa succede se lo unisco ad altro? Posso trasformarlo? Posso usarlo in un modo diverso? Attraverso queste esperienze il bambino costruisce ipotesi e sviluppa un pensiero flessibile.

Anche la disposizione dei materiali nello spazio è una scelta educativa. Un ambiente accessibile, ordinato e leggibile permette ai bambini di orientarsi, scegliere, sperimentare e assumere un ruolo attivo nella gestione dell'esperienza. Lo spazio diventa così un invito alla ricerca, capace di sostenere l'autonomia e favorire incontri tra bambini.

Accanto ai materiali e allo spazio, un ruolo fondamentale è svolto dal tempo. La ricerca dei bambini ha bisogno di tempi distesi, della possibilità di soffermarsi su un'azione, di ripeterla, modificarla e approfondirla senza essere continuamente interrotta. La fretta rischia di interrompere processi di pensiero che richiedono gradualità e attenzione.

Progettare un contesto euristico significa quindi predisporre un ambiente nel quale ogni elemento sia pensato in relazione agli altri: materiali capaci di generare curiosità, spazi che sostengono l'iniziativa e tempi che rispettano i percorsi individuali. L'adulto costruisce una cornice dentro la quale il bambino può muoversi con libertà e sicurezza.

In questa prospettiva, il contesto euristico non è un'attività aggiuntiva da inserire nella programmazione, ma un modo diverso di intendere l'ambiente educativo. È una scelta pedagogica che riconosce il valore dell'esplorazione, della ricerca autonoma e della capacità dei bambini di costruire conoscenza attraverso l'esperienza.



In sintesi

I contesti euristici rappresentano una modalità di progettazione educativa fondata sulla fiducia nelle competenze dei bambini e nella loro naturale capacità di esplorare, ricercare e costruire significati attraverso l'esperienza. Progettare un contesto euristico significa andare oltre la semplice

predisposizione di materiali: significa costruire un ambiente pensato intenzionalmente, nel quale spazio, tempo, materiali e presenza dell'adulto concorrono a sostenere i processi di scoperta e di apprendimento.

Al centro di questa prospettiva vi è un'immagine di bambino come soggetto attivo, curioso e competente, capace di formulare ipotesi, sperimentare strategie e attribuire significati personali alle proprie esperienze. L'autonomia non nasce dall'assenza dell'adulto, ma dalla presenza di un adulto capace di offrire fiducia, ascolto e condizioni favorevoli alla ricerca.

Nei contesti euristici il ruolo dell'educatore assume una particolare profondità professionale: osservare, attendere, documentare e rilanciare diventano strumenti attraverso cui accompagnare i processi dei bambini senza sostituirsi ad essi.

La progettazione di contesti euristici rappresenta quindi una scelta culturale prima ancora che organizzativa. Significa riconoscere che i bambini apprendono attraverso l'esperienza diretta e che il compito dell'educazione è creare ambienti nei quali possano incontrare il mondo con curiosità, libertà e possibilità di trasformazione.

Per riflettere

Nei nostri servizi, quali occasioni offriamo quotidianamente ai bambini per esplorare, sperimentare e costruire significati in modo autonomo?

- ▶ Gli spazi e i materiali che proponiamo sostengono realmente la ricerca dei bambini oppure suggeriscono prevalentemente modalità di utilizzo già definite?
- ▶ Quale equilibrio riusciamo a costruire tra la nostra intenzionalità educativa e la possibilità di lasciare spazio alle iniziative, alle domande e agli imprevisti generati dai bambini?

Capitolo 5

Un percorso di formazione tra osservazione, ricerca e progettazione

La formazione continua rappresenta uno degli strumenti fondamentali attraverso cui i servizi educativi possono sostenere la qualità delle proprie pratiche e accompagnare la crescita professionale degli operatori. Per questo motivo, come coordinamento pedagogico, riteniamo importante partire dall'ascolto dei bisogni, dalle domande e dalle riflessioni che emergono quotidianamente nei contesti educativi.

L'idea di questo percorso formativo nasce proprio da un lavoro di ascolto e rilevazione realizzato attraverso i questionari di analisi dei bisogni formativi rivolti al personale educativo dei servizi 0-6 della Zona Bassa Val di Cecina. Le risposte raccolte hanno restituito il desiderio e la necessità di approfondire il tema dell'osservazione pedagogica, della progettazione educativa e della capacità di costruire contesti capaci di sostenere maggiormente l'iniziativa e la ricerca dei bambini.

A partire da queste evidenze, il coordinamento pedagogico ha individuato nella formazione un'opportunità per accompagnare gli educatori in un percorso di riflessione condivisa, capace di intrecciare teoria e pratica, esperienza quotidiana e pensiero pedagogico.

La scelta di coinvolgere la dott.ssa Sara Abruzzese, coordinatrice pedagogica e pedagoga, nasce dalla volontà di affidare questo percorso a una professionista con competenze specifiche sul tema, capace di accompagnare il gruppo degli educatori attraverso uno sguardo attento ai processi dei bambini e alla progettazione degli ambienti educativi.

Questo *Quaderno* nasce quindi come restituzione di quel percorso: non come semplice raccolta dei contenuti affrontati, ma come testimonianza di un processo di formazione e ricerca che ha coinvolto professionisti dell'educazione nella costruzione di uno sguardo comune.

«Il professionista competente riflette nell'azione e sull'azione.»

Donald A. Schön

5.1 Dall'analisi dei bisogni formativi alla costruzione del percorso

Ogni percorso formativo significativo nasce dalla capacità di ascoltare ciò che emerge dai contesti educativi. Prima ancora di individuare contenuti e modalità formative, è necessario interrogarsi sui bisogni reali dei professionisti che quotidianamente abitano i servizi, sulle domande che accompagnano il loro lavoro e sulle situazioni che richiedono nuovi strumenti di lettura e di approfondimento.

In questa prospettiva, l'analisi dei bisogni formativi realizzata attraverso i questionari rivolti al personale educativo della Zona Bassa Val di Cecina ha rappresentato un importante momento di ascolto e di rilevazione. Le risposte raccolte hanno permesso di individuare interessi, necessità e ambiti di approfondimento percepiti dagli educatori come significativi per la propria crescita professionale.

Tra i temi emersi ha assunto particolare rilevanza il bisogno di approfondire il rapporto tra osservazione, progettazione educativa e organizzazione dei contesti. Gli educatori hanno espresso la necessità di riflettere maggiormente su come lo sguardo professionale possa trasformarsi in scelte educative capaci di valorizzare le competenze dei bambini e sostenere percorsi di esplorazione e apprendimento.

Da questa esigenza è nata l'idea di costruire un percorso formativo dedicato al tema *“Dall'osservazione pedagogica alla strutturazione di contesti euristici”*, con l'obiettivo di accompagnare gli educatori in una riflessione sul significato dell'osservare, sul valore della documentazione e sulle possibilità offerte dalla progettazione di ambienti ricchi di opportunità per i bambini.

La formazione è stata pensata quindi non come un momento separato dalla pratica quotidiana, ma come uno spazio di ricerca condivisa, nel quale poter rileggere le esperienze, confrontare punti di vista e costruire nuovi significati a partire dal lavoro concreto svolto nei servizi.

La scelta del tema ha rappresentato anche una risposta alla necessità, sempre presente nei servizi educativi, di sostenere una professionalità capace di interrogarsi continuamente sulle proprie pratiche. Osservare, documentare e progettare diventano così azioni strettamente collegate, attraverso cui gli educatori possono continuare a sviluppare uno sguardo attento e competente sui bambini e sui contesti che abitano.

A partire da questo bisogno condiviso, il coordinamento pedagogico ha individuato nella formazione un'opportunità per accompagnare il personale educativo in un percorso di approfondimento e confronto, affidando la conduzione alla dott.ssa Sara Abruzzese, coordinatrice pedagogica e pedagogista, che ha sviluppato e condotto il percorso formativo nell'anno educativo 2024/2025.

5.2 Il percorso formativo condotto dalla dott.ssa Sara Abruzzese

Il percorso formativo *“Dall'osservazione pedagogica alla strutturazione di contesti euristici”*, realizzato nell'anno educativo 2024/2025, ha rappresentato un'importante occasione di approfondimento professionale per il personale educativo dei servizi 0-6 della Zona Bassa Val di Cecina. La conduzione della formazione è stata affidata alla dott.ssa Sara Abruzzese, coordinatrice pedagogica e pedagogista, professionista da anni impegnata nella ricerca educativa, nella formazione degli operatori dei servizi per l'infanzia e nello studio dei contesti di apprendimento, con particolare attenzione ai materiali naturali, destrutturati e alle potenzialità educative degli ambienti.

L'intero percorso, articolato in 20 ore di formazione in presenza e 5 di ricerca-azione in servizio, è stato costruito alternando contributi teorici, momenti di confronto, attività laboratoriali e riflessioni condivise, in un costante dialogo tra pensiero pedagogico ed esperienza quotidiana dei servizi.

Fin dal primo incontro è emerso con chiarezza un messaggio che ha accompagnato l'intero percorso e che ben sintetizza il significato della progettazione educativa: «*Chi vuol fare grandi cose deve pensare profondamente ai dettagli.*» (Paul Valéry)

Questa citazione ha costituito una sorta di filo conduttore della formazione, richiamando gli educatori a riflettere su come ogni scelta educativa — anche la più piccola e apparentemente invisibile — contribuisca a costruire la qualità dell'esperienza dei bambini.

Uno spazio non comunica casualmente. Un materiale non è mai neutro. Una disposizione, una luce, un tempo di attesa, la scelta di un oggetto piuttosto che di un altro raccontano sempre una precisa intenzionalità educativa. Dietro ogni contesto significativo esiste un pensiero progettuale che osserva, interpreta, sceglie e accompagna.

A partire da questa prospettiva, il percorso ha accompagnato gli educatori ad affinare il proprio sguardo professionale, ponendo al centro una domanda fondamentale: che cosa comunica un ambiente educativo ai bambini?

L'osservazione è stata proposta non soltanto come strumento di conoscenza dei bambini, ma anche come chiave di lettura degli spazi, dei materiali, delle relazioni e delle opportunità offerte dal contesto. Gli educatori sono stati invitati ad allenare uno sguardo capace di cogliere ciò che spesso rimane invisibile nella quotidianità, imparando a rileggere criticamente gli ambienti educativi e le proprie scelte professionali.

Particolare attenzione è stata dedicata ai materiali destrutturati e alle cosiddette *loose parts*, riconosciuti dalle più recenti riflessioni pedagogiche come risorse capaci di sostenere curiosità, creatività, ricerca e costruzione di significati. Attraverso esempi, sperimentazioni e momenti di confronto, il gruppo ha approfondito il valore educativo di materiali semplici, naturali, di recupero e non convenzionali, riflettendo non tanto sul loro utilizzo in sé, quanto sulle possibilità di esperienza che essi sono in grado di generare quando vengono inseriti all'interno di contesti progettati con intenzionalità.

Le riflessioni si sono progressivamente allargate al rapporto tra ambienti interni ed esterni, alle connessioni tra i diversi materiali, al valore del gioco spontaneo, alla qualità delle esperienze di esplorazione e alla capacità degli adulti di predisporre contesti aperti alla ricerca dei bambini.

Il percorso non ha proposto modelli precostituiti né soluzioni replicabili, ma ha sollecitato gli educatori a sviluppare una postura riflessiva, fondata sull'osservazione, sul confronto professionale e sulla continua capacità di interrogarsi sulle proprie pratiche.

Uno degli aspetti più significativi della formazione è stato proprio quello di favorire una rilettura degli ambienti educativi attraverso una lente nuova: imparare a guardare gli spazi con gli occhi dei bambini, riconoscere ciò che essi comunicano, interrogarsi sulle possibilità che offrono e ripensare la progettazione come un processo in continua evoluzione.

Più che fornire risposte definitive, il percorso ha lasciato in eredità nuove domande. Domande che continuano ad accompagnare il lavoro quotidiano degli educatori e che rappresentano, probabilmente, il risultato più autentico di ogni esperienza formativa capace di generare ricerca, cambiamento e crescita professionale.

5.3 I temi affrontati e il dialogo con le pratiche educative

Uno degli aspetti più significativi del percorso formativo è stato il costante dialogo tra i riferimenti

pedagogici proposti dalla formatrice e le esperienze quotidiane portate dagli educatori. La formazione non è stata vissuta come uno spazio nel quale acquisire nuove tecniche o ricevere indicazioni da applicare, ma come un'occasione di confronto professionale, nella quale ciascuno ha potuto rileggere criticamente il proprio modo di osservare, progettare e abitare i contesti educativi.

Ogni incontro ha rappresentato un'opportunità per intrecciare teoria e pratica. I contributi offerti dalla dott.ssa Sara Abruzzese sono diventati occasione per interrogarsi sulle scelte educative quotidiane, condividere esperienze, valorizzare buone pratiche e, soprattutto, costruire nuove domande. La riflessione pedagogica è così uscita dalla dimensione astratta per trovare continuamente riscontro nella realtà dei servizi.

Particolare attenzione è stata dedicata all'osservazione degli spazi educativi. Gli ambienti sono stati riletti come elementi attivi della progettazione, capaci di comunicare ai bambini possibilità, limiti, opportunità e relazioni. Attraverso esercitazioni, confronti e momenti di analisi condivisa, gli educatori sono stati accompagnati a sviluppare uno sguardo più consapevole sugli spazi che quotidianamente progettano e abitano insieme ai bambini.

Anche il tema dei materiali ha rappresentato un importante oggetto di riflessione. Più che soffermarsi sulle caratteristiche dei singoli oggetti, il percorso ha invitato a interrogarsi sulle esperienze che essi possono generare. Ogni scelta è stata ricondotta all'intenzionalità educativa: quali possibilità di ricerca offre un materiale? Quali relazioni favorisce? Quali competenze può sostenere? In questo modo, il materiale è stato considerato non come semplice strumento operativo, ma come parte integrante del progetto pedagogico.

Un altro elemento che ha caratterizzato il percorso è stato il valore attribuito al confronto tra colleghi. La condivisione di osservazioni, dubbi, esperienze e punti di vista differenti ha permesso di riconoscere la ricchezza del lavoro collegiale e l'importanza di costruire significati condivisi. Ogni servizio ha portato la propria esperienza, contribuendo ad arricchire il patrimonio professionale dell'intero gruppo.

Lungo tutto il percorso formativo è emersa con forza l'idea che osservare, documentare e progettare non rappresentino azioni separate, ma parti di un unico processo educativo. La formazione ha contribuito a consolidare questa consapevolezza, offrendo agli educatori nuovi strumenti interpretativi e rafforzando la capacità di leggere le pratiche quotidiane attraverso una prospettiva maggiormente riflessiva.

Più che fornire modelli da replicare, il percorso ha incoraggiato ciascun partecipante a sviluppare uno sguardo professionale capace di interrogarsi continuamente sulla qualità delle esperienze offerte ai bambini. È proprio questa disposizione alla ricerca che costituisce, ancora oggi, una delle eredità più significative lasciate dalla formazione.

5.4 Un percorso che continua

Ogni percorso formativo lascia un segno diverso nelle persone che lo vivono. Talvolta si traduce nell'acquisizione di nuove conoscenze; altre volte modifica il modo di osservare, di interrogarsi e di abitare il proprio ruolo professionale. È questa seconda dimensione che rappresenta, a mio avviso, il risultato più significativo dell'esperienza formativa vissuta insieme. *"Dall'osservazione pedagogica alla strutturazione di contesti euristici"* non si è concluso con l'ultimo incontro in calendario. Al contrario, ha aperto un processo di riflessione destinato a proseguire nel tempo, alimentando uno sguardo professionale più consapevole e una maggiore attenzione alla qualità dei contesti educativi.

Osservare con intenzionalità, documentare per comprendere, progettare a partire dai processi dei bambini, ripensare gli spazi, i materiali e il ruolo dell'adulto sono pratiche che richiedono tempo, confronto e continua ricerca. Non rappresentano traguardi da raggiungere una volta per tutte, ma atteggiamenti professionali che si costruiscono e si affinano quotidianamente attraverso l'esperienza.

In questo senso, il percorso formativo ha rafforzato una convinzione che accompagna il lavoro del coordinamento pedagogico: la qualità dei servizi educativi nasce dalla capacità dei professionisti di continuare a porsi domande, di confrontarsi tra colleghi, di rileggere criticamente le proprie pratiche e di riconoscere che ogni esperienza educativa può diventare occasione di apprendimento.

Uno degli obiettivi più importanti della formazione è proprio quello di alimentare una cultura della riflessione condivisa. Una cultura nella quale nessuno si senta chiamato a possedere risposte definitive, ma tutti possano contribuire, con il proprio sguardo e la propria esperienza, alla costruzione di contesti educativi sempre più accoglienti, intenzionali e rispettosi dei diritti e delle potenzialità di ogni bambino.

Questo *Quaderno* nasce con il desiderio di custodire e restituire una parte del cammino compiuto insieme. Non vuole essere un punto di arrivo, né un manuale da applicare, ma una traccia di lavoro da rileggere, arricchire e mettere continuamente in dialogo con la pratica quotidiana. Se queste pagine continueranno a generare domande, confronti, osservazioni e nuove progettazioni, allora avranno raggiunto il loro scopo più autentico: accompagnare gli educatori nel mantenere vivo quello sguardo curioso, riflessivo e competente che rappresenta il fondamento di ogni esperienza educativa di qualità.

Per continuare il percorso...

Ogni percorso formativo apre nuove prospettive di ricerca e di approfondimento. I riferimenti che seguono raccolgono alcuni dei principali testi e documenti che hanno ispirato il percorso formativo e la stesura di questo *Quaderno*. Non rappresentano un elenco esaustivo, ma un invito a proseguire il confronto e la riflessione professionale.

Riferimenti bibliografici essenziali

Riferimenti normativi

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Ministero dell'Istruzione.

Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Pedagogia

Aucouturier, B. *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*.

Bruner, J. *La cultura dell'educazione*.

Dewey, J. *Esperienza e educazione*.

Malaguzzi, L. *I cento linguaggi dei bambini*.

Montessori, M. *La mente del bambino*.

Pikler, E. *Lasciatemi fare da solo*.

Osservazione e documentazione

Rinaldi, C. *In dialogo con Reggio Emilia*.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. *I cento linguaggi dei bambini*.

Materiali e contesti

Nicholson, S. (1971). *How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts*.

Ceppi, G., Zini, M. *Bambini, spazi, relazioni*.

Formazione

Schön, D. A. *Il professionista riflessivo*.

Sitografia

Ministero dell'Istruzione e del Merito (<https://www.mim.gov.it/>)

Istituto degli Innocenti (<https://www.istitutodeglinnocenti.it/it>)

Reggio Children (<https://www.reggiochildren.it/>)

CEMEA Italia (www.cemea.it)

Regione Toscana (<https://www.regione.toscana.it/sistema-integrato-di-educazione-e-istruzione-zero-sei-anni>)

Le domande che continuano ad accompagnarci...

"La formazione non termina con l'ultimo incontro. Continua ogni giorno, nelle domande che scegliamo di porci mentre osserviamo, ascoltiamo e progettiamo."

Le riflessioni condivise durante il percorso formativo non hanno avuto l'obiettivo di individuare risposte valide per ogni situazione educativa, ma di alimentare uno sguardo professionale sempre più consapevole, capace di interrogarsi sulla qualità dei contesti e delle esperienze offerte ai bambini.

Anche al termine di questo Quaderno, desideriamo lasciare aperte alcune domande che hanno accompagnato il lavoro svolto insieme e che possono continuare a orientare la riflessione individuale e collegiale.

Sullo sguardo dell'educatore

- Che cosa vedo realmente quando osservo un bambino?
- Riesco a sospendere il giudizio per lasciare emergere ciò che il bambino mi sta comunicando?
- Quali aspetti dell'esperienza rischiano di sfuggirmi nella quotidianità?

Sugli spazi e sui materiali

- Che cosa comunica ai bambini l'ambiente che abbiamo progettato?
- I materiali che proponiamo invitano davvero all'esplorazione, alla ricerca e alla creatività?
- Quali possibilità di scelta, trasformazione e scoperta offrono?

Sulla progettazione educativa

- Le nostre progettazioni nascono dalle osservazioni dei bambini o dalle attività che avevamo già immaginato?
- Come trasformiamo ciò che osserviamo in nuove opportunità educative?
- Quanto spazio lasciamo all'imprevisto e alle iniziative dei bambini?

Sul ruolo dell'adulto

- Quando accompagno un'esperienza, riesco a sostenere senza sostituirmi?
- So attendere il tempo della ricerca dei bambini?
- In quali momenti il mio intervento amplia realmente l'esperienza e quando, invece, rischia di interromperla?

Sul lavoro di équipe

- Come condividiamo le nostre osservazioni?
- In che modo la documentazione sostiene il confronto tra colleghi?
- Quali occasioni ci diamo per rileggere insieme le pratiche educative?

Forse il valore più grande della formazione non consiste nelle risposte che ci offre, ma nella qualità delle domande che ci insegna a coltivare. È da queste domande che continua a nascere una progettazione educativa capace di osservare, comprendere e accompagnare ogni bambino nella costruzione della propria esperienza di crescita.

Ogni bambino merita uno sguardo capace di riconoscerne le potenzialità.

Ogni educatore merita tempo per osservare, riflettere e continuare a imparare.

È nell'incontro tra questi due sguardi
che prende forma una pedagogia capace di generare crescita, ricerca e futuro.

Cristiana Berti

*Coordinatrice pedagogica del Comune di Rosignano Marittimo
Referente dell'Organismo di Coordinamento Gestionale e Pedagogico BVC*

*Le pagine che seguono sono uno spazio personale.
Un luogo in cui raccogliere intuizioni, domande,
collegamenti con la pratica educativa e idee che potranno accompagnare
il tuo lavoro quotidiano.*

[illegible]



[illegible]



This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.