

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole. Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

FrancoAngeli 

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn digitale: 9788835150664

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

© FrancoAngeli 2022 isbn 9788835150664. Tutti i diritti riservati.

Indice

Introduzione	Pag.	7
Parte prima		
Il curriculum transnazionale e la Ricerca-Formazione		
1 Verso un curriculum europeo comune per l'educazione alla cittadinanza attiva , di <i>Ariane Richard-Bossez, Michel Floro, Alain Legardez, Jean-Luc Fauguet</i>	»	17
2 Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione , di <i>Luisa Zecca, Elisabetta Nigris</i>	»	36
3 Formare cittadini. Sfide metodologiche: l'analisi degli studi di caso , di <i>Elisa Navarro-Medina, Nicolás de-Alba-Fernández, Francisco F. García Pérez</i>	»	57
Parte seconda		
Gli studi di caso e il toolkit		
4 Conoscere e abitare la comunità locale. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola dell'infanzia , di <i>Barbara Balconi</i>	»	83
5 Costruire una comunità accogliente. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola primaria , di <i>Claudia Fredella, Cristina De Michele</i>	»	103

6 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nella scuola dell'infanzia , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	122
7 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nella scuola primaria , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	141
8 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola dell'infanzia , di <i>Fátima Rodríguez Marín, María Puig Gutiérrez, Alicia Guerrero, Fernández, José Antonio Pineda Alfonso</i>	»	161
9 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola primaria , di <i>Mario Ferreras Listán, Olga Moreno Fernández</i>	»	177
10 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola dell'infanzia , di <i>Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez</i>	»	195
11 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola primaria , di <i>Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez</i>	»	205
12 L'applicazione del curriculum transnazionale in Canton Ticino attraverso i paesaggi sonori , di <i>Lorena Rocca e Alberto Crescentini</i>	»	219
13 Il toolkit: uno strumento didattico formativo , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	257
Allegato. Disseminazione del progetto STEP	»	275

6 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nelle scuole dell'infanzia

di *Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti*¹

Premessa

L'Università di Bologna e in particolare il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" hanno una lunga tradizione di collaborazione con le scuole dell'infanzia e primarie della Regione Emilia-Romagna, specie a partire dalla nascita dell'Istituto Regionale per l'Apprendimento (IRPA) con sede a Bologna, agli inizi degli anni Settanta. L'istituzione degli Uffici Scolastici a livello regionale ha caratterizzato una politica educativa tesa ad armonizzare il servizio scolastico e la formazione degli insegnanti, in pieno raccordo con i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria attivati in diverse sedi, tra cui Bologna. Particolarmente vivace il ruolo svolto dall'Assemblea Legislativa dell'Emilia Romagna con cui il Dipartimento di Scienze dell'Educazione ha rapporti formali e, sul piano dell'educazione non formale, i Centri di educazione ambientale, la Fondazione Villa Ghigi, ma anche i Centri di aggregazione di varia natura (anziani, giovani ecc.) in una dimensione educativa e formativa socialmente diffusa, erede di una storia che ha contraddistinto una regione sempre impegnata in prima linea nelle grandi questioni sociali ed educative, ancor prima della sua costituzione come realtà propriamente regionale dagli anni Settanta.

In tale contesto è nata la partecipazione al Progetto europeo STEP da parte dell'Unità locale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna interna al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, coinvolta attivamente all'interno del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI) e del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DIPAST) da tempo operanti nell'Università e che hanno dato vita alla prima fase progettuale del

¹ Attribuzioni: per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire il paragrafo 1 a Beatrice Borghi, i paragrafi 2, 3, 4, 5 e 6 a Michela Schenetti e il paragrafo 7 a Mirella D'Ascenzo.

Progetto europeo denominato STEP. In questo quadro l'Unità di ricerca locale di Bologna ha promosso la sottoscrizione della Carta di intenti tra Università, Comune di Bologna e Ufficio Scolastico Regionale, diretta a valorizzare il raccordo e l'alleanza tra le istituzioni e i Centri di Ricerca CRESPI e DIPAST per la sperimentazione e attuazione del Curricolo transnazionale previsto da STEP nell'originale intreccio previsto tra le tre dimensioni del Patrimonio, Ambiente e Cittadinanza attiva. Tale Carta d'intenti, siglata in occasione del primo evento internazionale di disseminazione di STEP costituito dal Convegno del 19 ottobre 2016 "Step by Step. Per una pedagogia della cittadinanza", nell'ambito della XIII edizione della "Festa internazionale della Storia", ha inteso condividere presupposti, terminologie e motivazioni sull'educazione alla cittadinanza attiva presso le scuole di ogni ordine e grado tramite progetti didattici di elevata qualità, secondo un protocollo della ricerca condiviso dai partner. Nel quadro delle azioni promosse dall'Unità locale di Ricerca STEP è stata definita anche una specifica Convenzione di collaborazione scientifica tra le scuole, gli enti e i supervisori di tirocinio, alcuni dei quali coinvolti direttamente nella sperimentazione di STEP, al fine di realizzare un curricolo transnazionale di educazione alla cittadinanza attiva attraverso un percorso di Ricerca-Formazione da condurre in alleanza tra scuola e territorio e di realizzare attività di formazione per gli insegnanti a livello internazionale coinvolgendo i partner del progetto.

In questa particolare ricchezza storica e vivacità culturale del contesto regionale emiliano-romagnolo sono state individuate quattro realtà per la sperimentazione del progetto STEP.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia la scelta è stata diretta a due scuole del Comune di Bologna: non due scuole statali, ma due scuole comunali, a motivo della particolare vivacità dei servizi educativi promossi dal Comune di Bologna, nel quadro di una storia che risale almeno ai primi anni del Novecento, con l'ampliamento dell'offerta di scuole dell'infanzia dagli anni Sessanta in poi e la ricerca di modelli pedagogici e didattici ben definiti, da quello agazziano a quello montessoriano fino alla scelta della scuola "a nuovo indirizzo" promossa dapprima da Bruno Ciari e poi da Piero Bertolini e Franco Frabboni, in una stretta sinergia d'intenti e di azioni formative tra facoltà di Magistero di Bologna, amministrazione comunale, società civile e mondo della scuola (D'Ascenzo, 2020; D'Ascenzo & Ventura, 2022).

Relativamente alla scuola primaria, invece, sono state volutamente individuate due realtà non bolognesi, ma già note tuttavia per dinamismo e progettualità: la Scuola primaria di San Pietro in Cerro (Piacenza), caratterizzata da una lunga e feconda collaborazione con il DIPAST, con l'Assemblea Legislativa dell'Emilia-Romagna e a livello internazionale con l'ONU e l'UNESCO, e la Scuola primaria 'Don Lorenzo Milani' dell'Istituto

Comprensivo n. 2 di San Lazzaro (Bologna), scelta per la rappresentatività del territorio in cui è collocata: la periferia di un grande Comune come quello di Bologna con cui confina (è infatti situata nella località di Ponticella posta tra Bologna e il Comune di San Lazzaro cui appartiene territorialmente). Gli studi di caso sono quindi relativi a quattro realtà scolastiche diverse per tipologia e caratteristiche, con le quali si è avviata la sperimentazione di STEP sui temi del Patrimonio, Ambiente e Cittadinanza attiva, con finalità, obiettivi e strumenti condivisi con l'intera équipe di ricerca, come l'utilizzo del software e i precisi codici di rilevazione assegnati a ciascuna categoria e sottocategoria di analisi, per le quali si rinvia al capitolo 3 del presente volume.

L'esperienza delle scuole dell'infanzia

Le scuole d'infanzia "Ada Negri" e "Ancilla Marighetto" sono due realtà comunali di Bologna, situate all'interno del quartiere San Donato-San Vitale, una delle sei circoscrizioni amministrative di cui si compone la città. Il contesto che accoglie questi due servizi si caratterizza non solo per la posizione geografica, ma anche per la cornice pedagogica di riferimento che la contraddistingue. I nidi d'infanzia e le scuole d'infanzia comunali di Bologna si riconoscono in alcuni fondamentali documenti che ne tratteggiano l'identità e il profilo pedagogico ed educativo, come: il "Manifesto Pedagogico e Linee Guida", e la "Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia comunali"² nei quali vengono esplicitati i principi e i valori di riferimento dei servizi per la prima infanzia del territorio bolognese; il documento "Per restituire la natura educativa"³, linee guida sull'Outdoor Education, redatte in collaborazione con l'Ausl, l'Alma Mater Studiorum- Università di Bologna, il CEAS Fondazione Villa Ghigi⁴, per realizzare interventi educativi negli spazi esterni allestiti per sollecitare esperienze dirette quotidiane a contatto con la natura (patrimonio ambientale) fin dalla prima infanzia. Per comprendere meglio la portata pedagogica e politica di questi documenti, occorre sottolineare come la cornice entro la quale essi sono stati pensati, redatti e condivisi è quella del "sistema formativo integrato" il quale: «intende

² I documenti citati sono reperibili sul sito dell' IES rispettivamente all'indirizzo <http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2015/09/Manifesto-e-linee-guida.pdf> e all'indirizzo <http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf> (ultimo accesso: 5 giugno 2022).

³ Cfr. "Per restituire la natura ai bambini" è reperibile in <http://www.comune.bologna.it/sites/default/files/documenti/LINEE%20GUIDA%20GIARDINI%20.pdf> (ultimo accesso: 5 giugno 2022).

⁴ Centro di educazione alla sostenibilità di eccellenza della rete nazionale INFEAS.

promuovere l'integrazione e il dialogo di tutti i soggetti del territorio che si occupano di educazione e di cultura, attraverso la valorizzazione delle diverse esperienze, la condivisione di obiettivi e principi, il superamento di ogni forma di autoreferenzialità dei processi educativi». La logica del "sistema formativo integrato" si basa sulla collaborazione di tutti i servizi, pubblici e privati, nell'interesse dell'educazione dei bambini, ponendoli al centro del processo educativo, nella consapevolezza che non può essere soltanto compito della famiglia e degli educatori, ma che sia «[...] una questione di rilievo per l'intera comunità educante». Diventa quindi indispensabile l'apertura dei servizi educativi nei confronti del territorio affinché i bambini evitino l'isolamento dall'esterno, ma anzi possano trovare nuovi punti di riferimento in un equilibrio «che sappia valorizzare la tradizione bolognese di apertura verso il territorio, facendo vivere ai bambini esperienze dentro e fuori la scuola» (IES, 2016⁵; Frabboni, Guerra & Scurati, 1999).

Un ulteriore tratto caratteristico della maggior parte dei servizi per l'infanzia della regione Emilia-Romagna, in particolare quelli a gestione comunale, è la presenza del Coordinamento pedagogico. Proprio alla Regione Emilia Romagna si deve, infatti il primo vero riconoscimento formale alla figura del Coordinatore pedagogico e del Coordinamento pedagogico⁶ e con l'individuazione di due funzioni imprescindibili: da una parte la rilevazione dei bisogni sociali del territorio per progettare servizi rispondenti alle reali esigenze dei suoi cittadini; dall'altra l'individuazione delle risorse utili per la loro realizzazione. La professione del coordinatore assume quindi la sua forza e la sua competenza nella capacità di comunicazione, nella trasferibilità dei saperi, nella realizzazione e nella valorizzazione del lavoro collegiale, nell'alleanza con le conoscenze dei colleghi che operano nel sociale e nel sanitario. Spetta al coordinatore sostenere contestualmente processi co-evolutivi per tutti i partecipanti, contribuire a creare un sistema di servizi rivolti ai bambini e alle famiglie e promuovere la cultura dei diritti dell'infanzia a diversi livelli (Schenetti, 2017).

In questa cornice si rafforza e chiarisce la scelta di *scuole dell'infanzia comunali* e il coinvolgimento attivo del coordinatore pedagogico di riferimento per ciascuna scuola, figura chiave per il sostegno di contesti educativi democratici. In particolare, le scuole d'infanzia "Ada Negri" e "Ancilla Margherito" sono state scelte come studi di caso perché da diversi anni impegnate attraverso diverse modalità e iniziative sui temi caratterizzanti il progetto STEP. In particolare, entrambe le scuole hanno partecipato ad un

⁵ Si fa riferimento al documento già menzionato Carta dei servizi Educativi e delle scuole comunali. IES Istituzione Educazione Scuola, Bologna, 2016 <http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf>

⁶ Legge regionale (8/2004).

percorso di Ricerca-Formazione condotto dalle ricercatrici dell'Università di Bologna e dagli educatori ambientali di Fondazione "Villa Ghigi" co-costruito intorno al tema dell'educazione all'aperto in prospettiva sostenibile, dunque sul patrimonio ambientale come risorsa da recuperare e ri-significare all'interno delle pratiche educative e delle quotidianità dei servizi zerosei (Schenetti & Salvaterra, 2021). L'idea che ha guidato questa decisione in accordo con il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna è stata quella di poter, attraverso questo progetto, implementare le strategie didattiche già in essere e attente al tema della cittadinanza attiva al fine di far emergere dalla quotidianità dei servizi quel sapere dei pratici che rischia di rimanere sommerso e non valorizzato all'interno del progetto pedagogico del servizio senza una esplicitazione chiara e intenzionale di tali pratiche (Schenetti & Guerra, 2018a, 2018b).

La scuola dell'infanzia "Ada Negri"

1 Il contesto

La scuola "Ada Negri" ha sede nel quartiere San Donato-San Vitale, nella zona Pilastro. Adiacente alla scuola si trova anche il nido d'infanzia "Ada Negri", e nelle immediate vicinanze il centro diurno per anziani "Virgo Fidelis", il centro sociale "Poletti" e la biblioteca comunale "Luigi Spina". La molteplicità di servizi e luoghi di incontro presenti in questa zona del quartiere rende il Pilastro, una zona di Bologna altamente frequentata e conosciuta in tutta la città. Un'identità che ha saputo rientrare in modo naturale e coerente all'interno della sperimentazione condotta dalle insegnanti della scuola e riprova della forte impronta che il quartiere ha saputo dare ai suoi servizi nel corso degli anni. La scuola d'infanzia "Ada Negri" ospita tre sezioni omogenee per un totale di circa 75 bambini. Il personale conta un totale di 12 adulti tra cui 6 insegnanti su posto comune, 1 insegnante di sostegno, 3 educatori e 2 operatori scolastici. La scuola è costituita da un edificio su due livelli, dotato di una vasta verde con macrostrutture, giochi, e un'area recintata con stagno, piante e animali acquatici. Le sezioni sono complessivamente tre, situate a piano terra, mentre al primo piano trovano posto gli uffici e i magazzini della scuola. Ogni sezione ha accesso diretto al giardino in modo da poter usufruire il più possibile dello spazio esterno e educare sin da subito i bambini alla vita all'aperto, al rispetto e alle bellezze della natura.

Tutte le sezioni, molto spaziose e luminose, presentano alcune caratteristiche comuni a partire dalla *cassettiera*, peculiarità dei servizi bolognesi,

dove al mattino si riuniscono i bambini con le insegnanti e grazie al quale è possibile iniziare a costruire una prima forma di identità e appartenenza al gruppo; *angoli tematici* che, nel corso dei mesi, subiscono continue modifiche o rivisitazioni in seguito alle osservazioni condotte sui bambini e alla comprensione dei loro interessi e rispettive evoluzioni.

2 Il percorso didattico

Il progetto, attuato in particolare dalla sezione dei 4 anni, dal titolo *Radici per crescere: l'incontro tra passato e futuro. La costruzione di relazioni nel territorio di appartenenza* nasce dall'intersezione di due importanti fattori: da un lato, la necessità di costruire una sperimentazione didattica e educativa in linea con le tre dimensioni individuate dall'équipe internazionale; dall'altra, il bisogno imprescindibile di osservare e ascoltare gli interessi e le domande dei bambini per pensare ad una progettazione radicata nell'identità del gruppo sezione.

L'incontro di questa duplice esigenza ha permesso il riconoscimento di alcuni elementi, divenuti poi il *framework* semantico entro il quale si è sviluppata la sperimentazione, come: la partecipazione ad un progetto di iniziativa comunale che ha portato l'attenzione del collettivo sulla esigenza di valorizzare maggiormente le relazioni con e tra le famiglie utenti, ponendo loro di fronte la necessità di uno sguardo più attento a questi bisogni emergenti; l'accresciuta consapevolezza che le responsabilità genitoriali vengono sempre più condivise con i nonni e le nonne e di quanto, quindi, queste relazioni intergenerazionali vadano curate, coltivate e approfondite, per comprenderle pienamente e per assaporarne il valore intrinseco; infine, l'osservazione delle condotte spontanee dei bambini nell'angolo del gioco simbolico, dove frequentemente questi ultimi improvvisavano giochi legati alle professioni dei genitori e dei nonni.

A partire da queste premesse, sono stati individuati alcuni macro-obiettivi che nel corso dei mesi sono andati sempre più definendosi e specificandosi in base ai *feedback* dei bambini. Pertanto, è possibile affermare che le esperienze promosse hanno inteso realizzare le seguenti intenzionalità educative: sensibilizzazione, conoscenza e valorizzazione delle relazioni che intersecano la quotidianità delle bambine dei bambini; riscoperta delle relazioni intergenerazionali (nonne e nonni) attraverso la conoscenza dei mestieri e delle tradizioni di una volta; scoperta e condivisione delle tradizioni locali e nazionali conosciute dalle bambine e dai bambini; incontro con le realtà sociali presenti nel quartiere per promuovere lo scambio di conoscenze; promozione e cura delle relazioni e del contesto in cui si vive promuovendo il senso di

identità e appartenenza; educare alla cittadinanza attiva stimolando il desiderio di partecipazione alla vita della comunità.

Per realizzare e dare forma a queste ultime sono state proposte esperienze sia all'interno della scuola, in uno scambio reciproco e continuativo tra il "dentro" e il "fuori", sia sul territorio, incontrando le realtà limitrofe e i loro ospiti.

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Entrando nel merito del presente studio di caso, i dati raccolti nel corso dei mesi e analizzati attraverso il software Atlas.ti, permettono di evidenziare alcuni punti salienti dell'esperienza vissuta dai bambini e dalle insegnanti della sezione, e che vengono qui presentati attraverso l'intreccio delle categorie individuate all'interno del progetto.

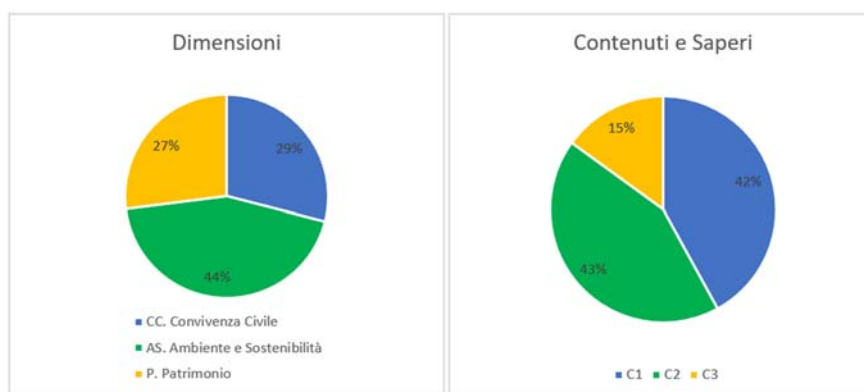


Fig. 1. Le tre dimensioni dell'educazione alla cittadinanza attiva
Grafico 2. Contenuti e saperi promossi da ed. alla cittadinanza attiva

Una prima osservazione riguarda le dimensioni attraversate dal progetto. Le tipologie di proposte educative descrivono la tendenza del gruppo di lavoro della scuola, a lavorare in modo privilegiato sulla dimensione dell'ambiente e della sostenibilità. Questo dato, se da un lato descrive il processo attuato in sede di sperimentazione, dall'altro conferma l'identità del servizio improntata fortemente sullo scambio con il territorio, come già anticipato all'inizio del paragrafo. Un'apertura al contesto entro cui è nato e cresciuto il servizio, accentuata durante i mesi della sperimentazione da una

progettualità che ha posto al centro la disponibilità della scuola nei confronti dei servizi vicini, come ad esempio il nido adiacente, e che è proseguita nella visita/incontro con realtà come il centro sociale per anziani o la casa protetta.

Un dato questo che si intreccia con quello relativo al codice libero Scuola-Territorio: anch'esso affrontato sotto differenti punti di vista con una lieve prevalenza nella dimensione descrittiva. La conoscenza del quartiere ha percorso più strade, in un circolo virtuoso che ha connesso il fuori con il dentro e viceversa. I bambini hanno ospitato e accolto genitori e famigliari per approfondire quelle relazioni già in essere che spesso rischiano di essere schiacciate dai ritmi frenetici e incalzanti della quotidianità; insieme si sono regalati tempi lunghi e distesi per ri-conoscersi e ri-raccontarsi, attraverso i luoghi e le routine che caratterizzano le rispettive giornate. Il gruppo sezione ha poi fatto visita e conosciuto alcune delle persone che abitano il quartiere Pilastro, permettendo così ai bambini di costruire punti di riferimento relazionali prima ancora che architettonici. Incontri episodici che si sono trasformati nel tempo in richieste di visite e condivisione sempre più frequenti. Una prospettiva interessante se connessa all'obiettivo del progetto: la cura delle relazioni dentro e fuori la scuola.

Una seconda osservazione, relativa al tema trattato da STEP e ai diversi livelli di graduale complessità ch'esso contempla, è che le attività proposte, non solo abbracciano tutte e tre le dimensioni di STEP (Ambiente, Patrimonio e Vivere insieme), ma si sviluppano sia all'interno di una prospettiva descrittiva (C1), sia analitica (C2), ma anche all'interno di una prospettiva complessa (C3), che prevede proposte in grado di coinvolgere i bambini in prima persona come protagonisti attivi in coerenza con un'idea di educazione alla cittadinanza attiva fin dalla prima infanzia (Borghi, 2014). Un dato questo in linea con il contesto entro il quale è stato raccolto poiché restituisce i tratti essenziali della pratica educativa attuata nel servizio: l'intenzione di coinvolgere i bambini come attori di un processo, alternando momenti di osservazione ad altri di sperimentazione, iniziando, al contempo, a lavorare in un'ottica di rielaborazione e condivisione a piccolo e grande gruppo su quanto vissuto.

La tipologia di interventi del docente nelle conversazioni

I materiali di ricerca raccolti mettono chiaramente in evidenza il ruolo agito dall'insegnante nell'attivare e sostenere i processi. In particolare, è frequente osservare come attraverso strategie inclusive (domande stimolo o rilanci) riesca a tenere viva l'attenzione del gruppo non solo durante gli incontri pensati ad hoc per attraversare il tema, ma anche durante la conversazione successiva permettendo così ai bambini di creare memoria condivisa.

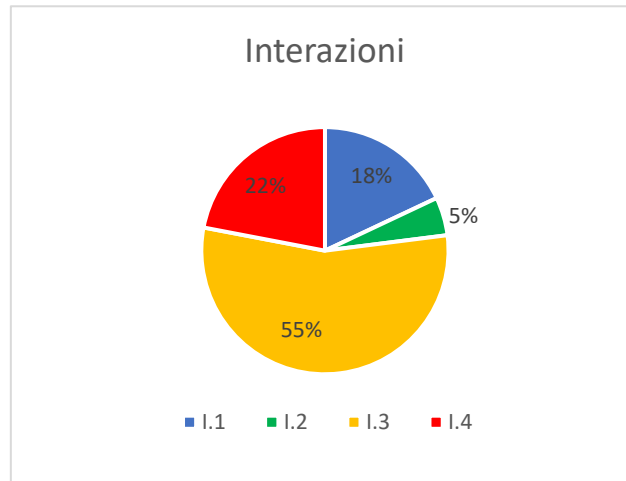


Grafico 3. Interazioni adulto-bambini

Entrando, infatti, nel merito della categoria di analisi definita come *Interazione*, è possibile notare come la ricorrenza delle sottocategorie *I1* (Interazione 1 = l'insegnante presenta il contenuto dell'attività proposta), *I3* (Interazione 3 = l'insegnante rilancia e fa da specchio ai contenuti dei bambini) e *I4* (Interazione 4 = interventi spontanei dei bambini, per domandare, intervenire) descriva uno stile educativo e relazionale attento al gruppo e alla partecipazione dei singoli. L'equilibrio tra le sottocategorie descrive un ambiente relazionale dove il dialogo e l'intervento del singolo sono accolti e sostenuti e dove debole è l'attenzione per la valutazione degli apprendimenti meramente mnemonici.

A dare sostegno e conferma a quest'ultima riflessione vi sono gli esiti della correlazione tra le categorie *Attività e Interazione*. Come è visibile dal grafico 4, infatti, emerge con chiarezza la prevalenza di attività esperienziali (At2) e dialogiche e di dibattito facendo emergere una coerenza tra le attività di tipo partecipativo proposte in sezione ai bambini e il ruolo dell'adulto attento a coinvolgere e a rilanciare la conversazione. Come dimostra il grafico 5, la maggior parte degli apprendimenti individuati si distribuiscono sulle sottocategorie *Usa e costruisce criticamente contenuti* (Ap.3), 58%, e *Memorizza i contenuti* (Ap.1), 37%. Un risultato che ben si adatta al contesto di scuola dell'infanzia, dove i bambini dopo un primo momento conoscitivo cercano di connettere tali saperi alla propria esperienza personale.

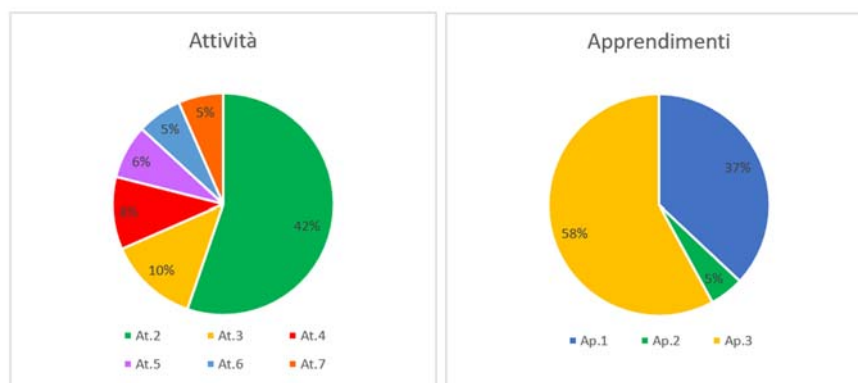


Grafico 4 Attività

Grafico 5 Apprendimenti

Se poi si osserva il rapporto tra le categorie *Interazione - Attività - Apprendimenti*, si comprende come la relazione che l'adulto ha nei confronti del bambino e dei bambini sia in grado di intervenire sui processi di apprendimento dei bambini stessi sostenendoli e promuovendoli oppure condizionandoli e limitandoli. È significativo sottolineare come i protocolli osservativi abbiano permesso di documentare un buon numero di attività di tipo partecipativo e dialogico, condotte attraverso interventi di tipo inclusivo, di rilancio e di rispecchiamento da parte dell'adulto. Esperienze che si sono mostrate in grado di sostenere lo sviluppo di apprendimenti complessi nel gruppo e nei singoli.

La scuola d'infanzia "Ancilla Marighetto"

4 Il contesto

È strutturata su un unico piano, suddiviso in due sezioni, un ampio salone dove sono stati posti gli armadietti dei bambini, bagni e cucina. Le sezioni sono ampie e luminose con accesso diretto al giardino totalmente riprogettato attraverso un bando comunale preposto con il coinvolgimento di un Centro di educazione Ambientale e alla Sostenibilità (Fondazione Villa Ghigi, Bologna) con l'obiettivo di incrementarne la biodiversità e garantire una relazione quotidiana dei bambini con spazi naturali e ricchi, organizzati come ambienti di apprendimento a cielo aperto (Schenetti, 2021, 2022). La scuola confina con un'altra scuola dell'infanzia con la quale ha iniziato un percorso di riflessione e condivisione congiunta in seguito agli attentati di Parigi del

novembre 2016 sul tema della convivenza civile e della conoscenza reciproca. Questa ha portato ad azioni concrete, come l'eliminazione di una rete di recinzione che separava i due giardini permettendo ad entrambi di godere di un ampio spazio verde dove possono incontrarsi e condividere progetti ed esperienze.

Su stimolazione della coordinatrice pedagogica, la scuola, ha avviato, parallelamente alla sperimentazione STEP, un processo di trasformazione del servizio educativo basato sull'approccio dell'*open group* (Lill, 2015, 2016) che letteralmente significa *lavoro differenziato*. In questa definizione sta tutto il senso di questo approccio che mette al centro del percorso di apprendimento il bambino, restituendo ad ognuno il diritto all'autodeterminazione e alla partecipazione attraverso la dilatazione dei margini di azione e di scelta. Assumere questo come punto di partenza significa ripensare la quotidianità in termini di tempi, spazi e relazioni. Gli ambienti dei servizi si aprono al loro interno, offrendo ai bambini stanze tematiche che permettono loro di dare risposta ai loro interessi e curiosità, offrendo loro la possibilità di immergersi nel gioco con tranquillità e senza limiti.

Gli spazi del servizio, non ragionando più per sezioni organizzate singolarmente al proprio interno, sono diventati spazi aperti, e sono stati vissuti e condivisi da tutti generando sei stanze offerte ai bambini come luoghi di esplorazione e scoperta:

1. Stanza dell'Arte: per esplorare la bellezza di entrare in contatto con materiali diversi come: pitture, disegni, collage, materiali naturali come la farina, le sementi, la creta ecc...
2. Stanza delle Scienze: per costruire, incastrare, entrare in contatto con materiali diversi rispetto a quelli che si utilizzano nella loro quotidianità
3. Stanza della Parola: per giocare con lettere e immagini, componevano storie, ascoltare narrazioni, letture, rappresentazioni, drammatizzazioni ecc.
4. Stanza del movimento: per muoversi liberamente utilizzando strumenti come nastri, corde, teli, ecc...
5. Stanza della natura, il giardino: per entrare in contatto con la terra, altri essere viventi vegetali e naturali, sperimentare, scavare, attivare processi simbolici
6. Stanza delle costruzioni giganti: per sperimentare abilità grosso motorie e costruttive esplorando materiali non strutturati ma proposti con finalità educative, come cartoni, scatole, tubi, teli, sedie, tavoli, costruzioni in plastica ecc.

In una prospettiva simile, l'adulto fa un passo indietro e si pone come osservatore: non anticipa, non propone, non dirige ma aspetta attento di cogliere le evoluzioni della scena. Un ruolo non facile da rivestire e che nei primi mesi di sperimentazione ha messo in forte discussione l'intero gruppo educativo, ma che grazie alla pazienza, il tempo, le reazioni positive dei bambini e il sostegno forte e costante della coordinatrice pedagogica è riuscito a trasformarsi in una opportunità di meta-riflessione sulle proprie pratiche e di condivisione di nuove interpretazioni come dimostra questo estratto:

È molto molto diverso dall'impostazione tradizionale e anche molto impegnativo perché occorre mettere da parte l'idea di essere sempre presente come adulto per cercare, invece, di cogliere, o di lasciare uscire e stimolare le cose che vengono fuori da loro. È un lavoro accurato di regia, molto attento e molto presente. Si sta molto più dietro le quinte, l'adulto deve osservare molto e riuscire a stare in disparte per dare più spazio ai bambini, più spazio possibile a loro, tenendo traccia di ciò che succede. È un lavoro che dà moltissimi frutti, anche dal punto di vista degli apprendimenti (I/AM/F3/Str8/ 3:15).

L'associazione di questi due progetti ha aiutato le insegnanti a prendere maggiore consapevolezza sulle pratiche agite e di come esse possano essere ripensate e ri-progettate alla luce di una prospettiva democratica capace di educare alla cittadinanza a partire dal bisogno di specificità di ognuno (Borghi, 2021).

5 Il percorso didattico

L'idea progettuale della scuola d'infanzia "Ancilla Marighetto" è nata in seguito agli attentati del 2016 a Parigi, successivamente ai quali le insegnanti insieme alla coordinatrice pedagogica si sono interrogate su: "Cosa possiamo fare noi? Quali strumenti abbiamo per combattere il terrorismo anche nel nostro piccolo mondo educativo?".

A partire da questa prima questione sono stati individuati alcuni punti chiave sui quali si è sviluppato il progetto:

1. Adattare il modello berlinese delle Stanze Aperte come metodologia per educare alla cittadinanza attiva.
2. Promuovere e diffondere una nuova cultura dell'infanzia fondata sulla fiducia e rispetto del bambino.
3. Sviluppare l'autonomia e la libertà del bambino sulla base dei propri interessi.

4. Fare spazio all'imprevisto, al non progettato dall'adulto in modo che i bambini possano interrogarsi su che cosa vogliono fare in quel momento piuttosto che essere coinvolti in esperienze che non coinvolgono il loro interesse.
5. Scoprire e conoscere le risorse del proprio territorio per sviluppare curiosità e senso di appartenenza.

6 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Nel perseguire queste finalità, il percorso progettuale attuato ha assunto un andamento che da un costante lavoro sull'identità individuale e collettiva (Io/Noi) intersoggettivamente connotata ha portato i bambini e le insegnanti ad aprirsi al territorio con costanza e intenzionalità (De Bartolomeis, 2018).

Un movimento questo messo in evidenza anche nei risultati dell'analisi dove la categoria Scuola-Territorio presenta una ricorrenza inizialmente non particolarmente significativa, che assume forza e valore con il passare del tempo facendo emergere interessanti ricorrenze nella fase finale della sperimentazione. Un dato che può essere meglio compreso se letto in relazione alla scelta del gruppo di lavoro di co-costruire un percorso didattico che tenesse al centro la contaminazione dei due progetti già menzionati *Step* e *Open Group*. L'idea che ha guidato la sperimentazione attuata dalla scuola "Marighetto" ha previsto infatti una prima fase di apertura della scuola verso l'interno: lo spazio si è trasformato così in uno spazio aperto riconoscendo in questa trasformazione l'intento di promuovere l'autonomia nei bambini accompagnandoli a sperimentare forme di democrazia. In questo movimento verso l'interno il gruppo educativo ha avuto l'opportunità di lavorare sulle proprie competenze professionali in particolare su quelle meta-riflessive (Schön, 1987) per ripensare le proprie pratiche in prospettiva ecologica all'insegna della cura (Mortari, 2020). L'apertura verso il territorio così come l'estensione del senso della cura verso gli altri e il contesto, è stata graduale: dalla sezione alla scuola - dal me agli altri; dal dentro la scuola all'area cortiliva - dal noi al nostro spazio; dal giardino pubblico adiacente alla scuola, alla città - dal noi al nostro quartiere fino alla comunità che abitiamo.

Entrando nel merito dei contenuti e delle attività che hanno dato forma a questo processo, è interessante notare come emerga una evidente prevalenza di esperienze o riflessioni inerenti la dimensione dell'*Ambiente e sostenibilità*, e della *Convivenza civile*, elemento che descrive bene il focus della sperimentazione attuata dalla scuola, la quale ha posto al centro la

trasformazione degli spazi, interni ed esterni alla luce dell'approccio dell'*open group*, in vista di una restituzione di autonomia e libertà di scelta ai bambini.

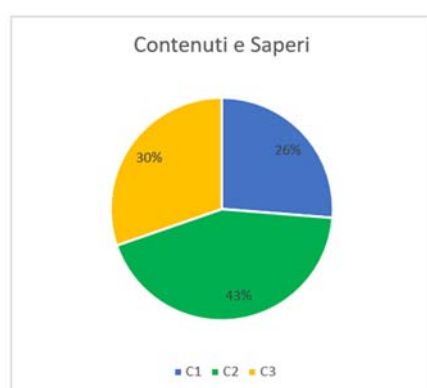


Grafico 6 Contenuti e saperi

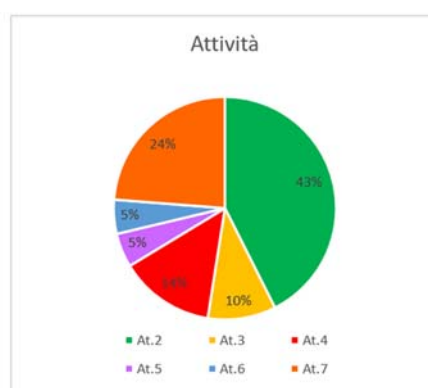


Grafico 7 Attività

Queste dimensioni sono state attraversate secondo differenti proposte e strategie, approfondendo tutte e tre le prospettive: descrittiva, analitica e complessa. Interessante notare come, tuttavia, la prospettiva analitica e quella complessa prevalgano sulla prospettiva descrittiva. Questo dato mette in evidenza come nelle pratiche educative e nelle esperienze proposte ai bambini l'intenzione sottesa fosse quella di una graduale ma costante declinazione del livello complesso nella vita del servizio, e dunque, di una attivazione lenta ma continua del protagonismo dei bambini all'interno della loro quotidianità e dei loro processi di apprendimento. Per quanto riguarda le attività ed esperienze proposte si rilevano due tipologie che risultano emergere sulle altre: attività di tipo sperimentale/esperienziale e attività di tipo creativo/espressivo. E ciò permette di descrivere alcune peculiari caratteristiche della sperimentazione attuata: da una parte l'apertura al territorio che ha preso forma con visite ed esperienze in cui i bambini hanno potuto intervenire direttamente; dall'altra, la scelta dell'approccio delle stanze aperte che si è concretizzato nella possibilità offerta ai bambini di sperimentare differenti linguaggi in totale libertà. Dall'analisi dei dati emerge poi una correlazione significativa tra la sottocategoria *Attività di tipo dialogico/partecipativo e gli apprendimenti di tipo analitico e complesso*; legame che sottolinea come la predisposizione ad apprendere dei bambini non sia casuale, bensì si inserisca nel contesto relazionale più ampio di cui questo studio di caso rappresenta una testimonianza emblematica.

Grazie all'attenzione quotidiana che le insegnanti hanno coltivato sulle esperienze di metacognizione dei bambini attraverso esperienze come il *cerchio della parola* alla fine dell'attività svolta in ciascuna stanza hanno permesso ai bambini di sviluppare una competenza che si può definire come un "pensare i propri pensieri" e quindi la capacità di porsi in ascolto del proprio sentire e saperlo porre in dialogo con esperienze e contesti diversi (Mortari, 2002). Una flessibilità di pensiero data anche dall'allenamento costante che la quotidianità, così ripensata alla luce dell'approccio progettuale dell'*open group*, ha stimolato continuamente.

Questa correlazione offre la possibilità di approfondire il tema del ruolo che l'insegnante può assumere all'interno di questo contesto democratico.

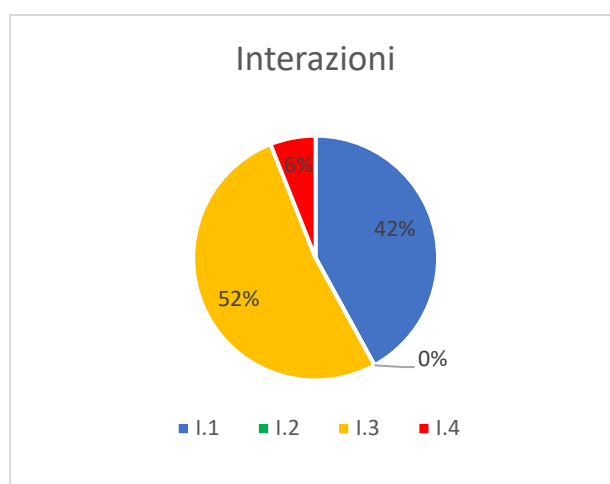


Grafico 8 Interazione

Come si evince dal grafico 8, all'interno della categoria *Interazione*, i risultati si dividono in modo quasi equo tra due tipologie di interazione: gli interventi dell'insegnante volti a presentare le situazioni che i bambini si apprestano a incontrare e gli interventi indirizzati a stimolare la partecipazione e coinvolgere ciascuno nella conversazione.

Un elemento che occorre chiarire per comprendere a pieno il punto 1 è il seguente: il ruolo dell'adulto proposto dall'approccio *open group* contempla un grande impegno nell'allestimento competente dello spazio, nella cura e nella presentazione ai bambini dei diversi materiali e possibilità che porta con sé. Ruolo che cambia notevolmente durante la sperimentazione dei bambini delle diverse stanze, trasformandosi nell'impegno ad osservare in maniera attiva i processi per poterli sostenere e documentare. L'adulto è dunque

presente, attivo e attento nella stanza ma non dirige l'attività, la sostiene dando spazio alle competenze sociali e trasversali dei bambini. Un ulteriore elemento che ci pare significativo esplicitare riguarda invece il punto 2: come scelta educativa il servizio ha deciso di eliminare dalla propria quotidianità il momento del *circle time*, ritenuto un momento di difficile gestione e sentito poco piacevole dai bambini. Il momento della conversazione è stato, invece, recuperato all'interno delle singole stanze quando, alla fine dell'attività, i bambini si riuniscono in gruppo e lì si raccontano cosa hanno apprezzato maggiormente in quel contesto. Il piccolo gruppo dei bambini, infatti, sollecita la partecipazione attiva dei singoli e promuove l'interazione reciproca. L'insegnante in questa situazione assume il compito di stimolare la conversazione e di rilanciarla con domande aperte e significative.

È, a nostro avviso, possibile tratteggiare tra le competenze dell'adulto la capacità di educare indirettamente grazie all'allestimento di spazi e materiali coinvolgenti, sfidanti e di qualità. In questo modo garantisce contesti di apprendimento in cui i bambini possano sperimentarsi in autonomia e/o in piccolo gruppo e talvolta interviene stimolando quella rielaborazione a posteriori che è la chiave per la strutturazione di conoscenze e competenze e pratiche quotidiane di cittadinanza possano prendere forma all'interno della scuola dell'infanzia.

7 Conclusioni

Entrambe le esperienze restituiscono alla presenza del coordinatore pedagogico, un ruolo chiave nel promuovere nel gruppo di insegnanti, un approfondimento attivo dei temi trattati incentivando tempi e spazi per sostenere il loro pensiero meta-riflessivo esteso alla quotidianità del servizio.

Una prima riflessione che può aiutare la comprensione dello sviluppo della sperimentazione attuata dalla scuola "Ada Negri", ad esempio, riguarda la correlazione tra le tre prospettive individuate dal progetto (C1, C2, C3), le tre dimensioni (Ambiente e Sostenibilità, Vivere Insieme, Patrimonio), il rapporto tra scuola e territorio e il processo di trasformazione attuato. Gli esiti emersi dall'analisi mostrano una prevalenza di ricorrenze tra la dimensione Ambiente e sostenibilità (As) e tutte e tre le prospettive: descrittiva, analitica, complessa. Questo descrive da un lato il processo attuato in sede di sperimentazione, ma anche la forte identità del servizio improntata sullo scambio con il territorio, come già anticipato durante la descrizione della zona del quartiere denominata Pilastro ove ha sede il servizio. Un'apertura accentuata durante i mesi della sperimentazione da una progettualità che ha posto al centro l'apertura della scuola nei confronti dei servizi vicini, come ad esempio inizialmente il nido

adiacente, e che è proseguita nella visita/incontro con realtà come il centro sociale per anziani o la casa protetta. Un dato questo che si intreccia con quello relativo al codice Scuola-Territorio (St) anch'esso affrontato sotto differenti punti di vista con una lieve prevalenza nella dimensione descrittiva (C1). I dati suggeriscono quindi che la conoscenza del quartiere sia passata attraverso la conoscenza delle persone che lo abitano permettendo così ai bambini di costruire punti di riferimento relazionali prima ancora che architettonici. Una prospettiva interessante se connessa all'obiettivo del progetto: *la cura delle relazioni dentro e fuori la scuola*.

Sebbene tutte e tre le dimensioni siano state affrontate, vi è una prevalenza di ricorrenze legate alla prospettiva analitica (C2): uno sguardo che non si limita a raccontare ai bambini esperienze ma inizia a coinvolgerli in prima persona rendendoli partecipi e attivi rispetto ai contesti che abitano. Un esempio è l'esperienza legata all'orto durante la quale è stato invitato un nonno ad insegnare ai bambini come prendersi cura dell'orto della scuola, mostrando e facendo sperimentare loro tutti gli strumenti e le tecniche da usare, e restituendo ai bambini responsabilità quotidiane. Un secondo dato da sottolineare è quello legato alla dimensione del patrimonio. Essa mostra una decisa ricorrenza in relazione alla prospettiva descrittiva. Un elemento questo che descrive una difficoltà a tradurre talvolta l'incontro con il patrimonio in esperienze concrete dove il bambino può toccare con mano, piuttosto che l'osservazione e ascolto passivo di un racconto.

Entrambe le esperienze offrono interessanti riflessioni sull'impatto positivo che il processo di Ricerca-Formazione ha dimostrato avere sulle insegnanti coinvolte. Il processo, infatti, mostra una evidente evoluzione nel corso del tempo che lo vede trasformarsi con il passare del tempo in apprendimenti professionali in grado di promuovere pratiche didattiche coerenti con la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza attiva. Se nei primi incontri, infatti, prevale una riflessione legata al concetto di cittadinanza e inizia solamente a svilupparsi nel confronto in presenza un dialogo circa le pratiche che possono o meno agire in una prospettiva di cittadinanza attiva, ecco che negli ultimi incontri è possibile cogliere interventi corposi che spostano l'asse da "come sarebbe opportuno promuovere questa educazione all'interno di una scuola dell'infanzia" a convinzioni ben radicate come "cosa posso fare personalmente per educare alla cittadinanza attiva". Un traguardo quest'ultimo che se da un lato descrive le ricadute positive che questo progetto ha avuto nei servizi coinvolti attraverso il bilancio finale dei dati riportati, dall'altro conferma la funzionalità dell'approccio scelto e le possibilità ch'esso offre creando sinergie e alleanze tra ricerca e contesti educativi.

Anche la categoria *Trasformazione* offre interessanti spunti di riflessione. In entrambi gli studi di caso, infatti, viene sottolineata l'importanza che ha

avuto il processo di progettazione e preparazione dei materiali che ha arricchito le loro competenze professionali e che ha permesso loro di pensare al lavoro sull'educazione alla Cittadinanza attiva in un modo più aperto, ai colleghi, al centro e all'ambiente.

[...] Vedo che l'idea che tutto ciò che faccio deve avere una forte componente sociale, che questa componente - forse non era così chiara - deve essere sviluppata in un progetto di azione, costantemente in divenire. È diventata sempre più consolidata, questa è una trasformazione, no? (I /AN/ F2 / Str.7 / 8: 12).

A sostegno di quest'ultima affermazione arriva un nuovo elemento. Da successivi incontri di *follow up* è emerso come in entrambe le scuole dell'infanzia il progetto STEP fosse ancora in corso nonostante i ricercatori fossero usciti dai processi. Questo ci pare essere una buona testimonianza di quanto i progetti, la partecipazione e le attenzioni attivate abbiano offerto ai gruppi di lavoro opportunità concrete per ripensare e rivedere le proprie pratiche educative in un'ottica di educazione alla cittadinanza attiva ancora più consapevole e intenzionale.

Bibliografia

- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, 4/5, 253-259.
- Borghi, B. (2021). History, Civic Education and Heritage: the challenges of teachers in democratic society. In *Citizenship, Work and The Global Age*, Proceedings of the 22nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION (2-5 June 2021), (pp. 771-782), vol. I.
- D'Ascenzo, M. (2020). Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 69-87.
- D'Ascenzo, M. & Ventura, F. (2022). *Cento anni di scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna tra storia e memoria scolastica collettiva*. tab edizioni.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Aracne.
- Frabboni, F., Guerra, L. & Scurati, C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Bruno Mondadori.
- Lill, G. (2015). *Tutto quello che avreste voluto sapere sul lavoro aperto*. Zeroseiup.
- Lill, G. (2016). *Spunti sul lavoro aperto*. Zeroseiup.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Carocci.
- Mortari, L., (2020). *Educazione Ecologica*. Laterza.
- Schenetti, M. (2017). The figure of the Pedagogical coordinator for creating democratic educational contexts. *Infanzia*, (special issue), 8-13.

- Schenetti, M. (2021). Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica. In Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*. Junior.
- Schenetti, M. (a cura di) (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione di interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Junior.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018a). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigaciòn en la Escuela*, 95, 15-29.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018b). Educare alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia: insegnanti e ricercatori insieme per co-costruire il cambiamento. In Panciroli C. (a cura di), *Educare nella città: percorsi didattici interdisciplinari*. FrancoAngeli.
- Schenetti, M. & Salvaterra, I. (2021). La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole. In Chistolini S., (a cura di), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, (pp. 270-283). FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Bass