



COMUNE DI  
SASSARI



Istituto  
degli  
Innocenti



# Tra continuità e trasformazione: progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione





COMUNE DI  
SASSARI



Istituto  
degli  
Innocenti



# **Tra continuità e trasformazione: progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione**



COMUNE DI  
**SASSARI**



**Assessora alla Cultura, Marketing turistico, Politiche educative, giovanili e sportive**

Maria Nicoletta Puggioni

**Dirigente Settore Politiche educative giovanili, sportive e patrimoniali**

Roberto Campus

**Istituto  
degli  
Innocenti**



**Presidente**

Maria Grazia Giuffrida

**Direttore Generale**

Sabrina Breschi

**Servizio formazione**

Maurizio Parente

## **TRA CONTINUITÀ E TRASFORMAZIONE**

PROGETTARE IL SISTEMA EDUCATIVO 0-6 COME SPAZIO DI COERENZA E INNOVAZIONE

**A cura di**

Maurizio Parente

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

Claudia Cappai, Maria Grazia Casu, Miriana Cossu, Paola Cossu, Serena Franchi, Emanuela Fois, Sara Mastroberti, Liliana Pala, Maurizio Parente, Marta Pais, Rossana Pirino, Ornella Sanna, Sandra Scanu, Noemi Simula, Daniela Spano, Nice Terzi, Maria Urgeghe.

**Si ringraziano per la preziosa collaborazione tutti i referenti che hanno contribuito all'avvio e al consolidamento delle azioni del CPT:**

Paola Appeddu "Nido e Scuola dell'infanzia Marta Mameli", Matilde Boeddu "I.C. Latte Dolce e Agro", Michela Canalis "I.C. Salvatore Farina", Claudia Cappai "Nido Piccoli Passi", Maria Grazia Casu "I.C. Pertini-Biasi", Elisa Coratza "Nido Il paese dei balocchi", Simona Corosu "Nido Piccole Gemme", Giuseppina Cuccureddu "Nido Il Paese dei Balocchi", Maria Laura Cuccuru "Nido comunale via Mosca", Noemi Deriu "Nido Maria Montessori", Simona Dore "Nido Gio.co", Ilenia Fadda "Nido Peter Pan", Emanuela Fois "Nido comunale via Onida", Paola Gaviano "I.C. Brigata Sassari", Viviana Malduca "Nido Magicabula", Barbara Manchia "I.C. Salvatore Farina", Simona Manunta "I.C. Pertini-Biasi", Laura Marras "Nido La Bella Tartaruga", Miriana Marras "Nido Piccole Gemme", Suor Battistina Matta "Nido e Scuola dell'infanzia San Vincenzo", Barbara Maria Melas "I.C. Monte Rosello Alto", Maria Luisa Melis "I.C. Monte Rosello Basso", Monica Meruddu "Nido comunale via Satta", Carla Moretti "I.C. San Donato", Andrea Nurchis "Nido Maria Montessori", Stefania Obino "Nido Paperopoli", Monica Pastore "Nido e Scuola dell'infanzia Fondazione Figlie di Maria", Giovanna Maria Piga "Scuola dell'infanzia Santa Teresa del Bambin Gesù", Daniela Pinna "Nido Il Grillo Parlante", Daniela Pirino "Nido Piccole gemme", Rossana Pirino "I.C. Pertini-Biasi", Giuseppina Piu "Nido e Scuola dell'infanzia Associazione Rifugio Gesù Bambino", Sabrina Piu "Nido Biancaneve", Francesca Podda "Nido Happy Time", Sara Poltroneri "Nido I Girasoli", Laura Rassu "I.C. Latte Dolce e Agro", Maria Roggero "I.C. Pasquale Tola", Stefania Roggio "Nido Il Giardino delle Farfalle", Cristina Sabatucci "Nido Scarabocchio", Sergio Salis "Nido e Scuola dell'infanzia Infinitopuntozero", Marzia Sanna "I.C. Salvatore Farina", Emanuela Satta "Scuola dell'infanzia Sant'Agnes", Nadia Sau "Nido La Mongolfiera", Roberta Sechi "Nido e Scuola dell'infanzia L'aquilone", Rosaria Sechi "Nido Paperopoli", Rossella Sechi "I.C. Paquale Tola", Serena Serra "I.C. Latte Dolce e Agro", Daniela Spano "I.C. Li Punti", Giuseppina Tedde "Nido Peter Pan", Vanna Maria Uleri "I.C. Brigata Sassari", Agnese Viridis "Nido Il Girotondo".

### **Realizzazione editoriale**

Paola Senesi (coordinamento), Valentina Rita Testa

### **Progettazione grafica e impaginazione**

Ylenia Romoli

2025, Istituto degli Innocenti, Firenze

ISBN 978-88-6374-136-0

Stampa

TAF, Tipografia artistica fiorentina, ottobre 2025

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro dell'Accordo di collaborazione con il Comune di Sassari.

# Indice

<b>Prefazione</b>	5
<b>Giuseppe Mascia</b> , <i>Sindaco di Sassari</i>	
<b>Premessa</b>	6
<b>Maria Nicoletta Puggioni</b> , <i>Assessora alla Cultura, Marketing turistico, Politiche educative, giovanili e sportive</i>	
<b>Introduzione</b>	8
<b>Roberto Campus</b> , <i>Dirigente Settore Politiche educative giovanili, sportive e patrimoniali</i>	
 <b>01.</b>	
<b>Ripensare la continuità da zero a sei anni</b>	10
<b>Continuità e coerenza educativa nello zerosei</b>	11
<b>Serena Franchi</b> , <i>Ricercatrice Istituto degli Innocenti di Firenze</i>	
<b>Nidi e Scuole dell'infanzia in dialogo: progettare la continuità educativa</b>	20
<b>Sara Mastroberti</b> , <i>Ricercatrice Istituto degli Innocenti di Firenze</i>	
<b>Politiche educative a favore di una continuità zerosei</b>	31
<b>Paola Cossu, Liliana Pala, Sandra Scanu e Maria Urgeghe</b> , <i>Gruppo di Coordinamento Pedagogico comunale di Sassari</i>	
<b>La continuità educativa: sperimentazioni zerosei</b>	39
<b>Maria Grazia Casu</b> , <i>Dirigente scolastico I.C. Pertini-Biasi Sassari</i> , <b>Claudia Cappai</b> , <i>Coordinatrice Nido d'infanzia Piccoli Passi</i>	
<b>Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zerosei: criticità e prospettive</b>	49
<b>Maurizio Parente</b> , <i>Ricercatore Istituto degli Innocenti di Firenze</i>	
<b>Costruire professionalità educative nello zerosei attraverso la formazione</b>	63
<b>Nice Terzi</b> , <i>Psicologa ZeroseiUp e Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia</i>	
 <b>02.</b>	
<b>La continuità educativa zerosei in pratica: esperienze a confronto</b>	68
<b>Una comunità che accoglie: primi passi per un linguaggio comune tra Nido e Scuola dell'infanzia</b>	69
<b>Emanuela Fois</b> , <i>Coordinatrice Nido infanzia comunale via Onida</i> <b>Daniela Spano</b> , <i>Referente Scuola dell'infanzia I.C. Li Punti</i>	
<b>Progetto continuità 0-6: a braccia tese</b>	87
<b>Claudia Cappai</b> , <i>Coordinatrice Nido d'infanzia Piccoli Passi</i> <b>Rossana Pirino</b> , <i>Referente sistema integrato 0-6 I.C. Pertini-Biasi</i>	
 <b>Conclusioni</b>	94





# Prefazione

**di Giuseppe Mascia**

*Sindaco di Sassari*

Questa pubblicazione giunge alla fine del primo tratto di un cammino che auspichiamo lungo e fruttuoso, giacché arriva a consuntivo dei primi tre anni del percorso del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Sassari.

Colgo l'occasione che mi è data per esprimere gratitudine e soddisfazione per l'impegno condotto quotidianamente da educatrici, educatori e insegnanti dei Servizi 0-6 del territorio, un impegno che mira alla qualificazione dell'offerta educativa rivolta alle bambine e ai bambini della nostra città.

Per la nostra amministrazione si tratta di un importante investimento – basato sulle competenze professionali e culturali di operatrici e operatori – per accompagnare la crescita delle nostre piccole cittadine e dei nostri piccoli cittadini, affiancando e sostenendo i loro genitori e ponendo le fondamenta per il benessere duraturo e la crescita di Sassari lungo un orizzonte temporale più ampio.

Con la consapevolezza che il percorso è solo all'inizio, l'Amministrazione comunale di Sassari conferma il suo impegno a favore dell'infanzia e delle famiglie del territorio e auspica che questa pubblicazione sia solo il primo di tanti contributi volti alla costruzione e alla cura della nostra comunità educante.

# Premessa

di **Maria Nicoletta Puggioni**

*Assessora alla Cultura, Marketing turistico,  
Politiche educative, giovanili e sportive*

L'educazione rappresenta, oggi più che mai, una responsabilità pubblica primaria e una leva strategica di coesione sociale, inclusione, sviluppo umano e rigenerazione democratica. In questa prospettiva, l'Amministrazione comunale di Sassari riconosce nei servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni) non solo un diritto fondamentale dei bambini e delle loro famiglie, ma anche uno snodo cruciale della politica pubblica locale, capace di incidere in modo strutturale sulla qualità della vita presente e futura della comunità.

L'infanzia, nella sua unicità e complessità, è un tempo di fondazione: è il luogo generativo in cui si costruiscono le basi cognitive, relazionali, affettive ed etiche del soggetto. Le evidenze scientifiche — pedagogiche, psicologiche, neuroscientifiche e sociologiche — convergono nel sottolineare l'importanza determinante di questi primi anni di vita per lo sviluppo globale dell'individuo. La centralità pedagogica della fascia 0-6 impone pertanto un impegno politico e istituzionale forte, competente e lungimirante.

Per queste ragioni, il Comune di Sassari ha scelto di investire con convinzione nella costruzione di un sistema educativo integrato 0-6, orientato a garantire continuità educativa, equità di accesso, qualità diffusa e co-progettazione partecipata. Un sistema che non sia la semplice somma di servizi separati, ma un organismo complesso e coerente, in grado di promuovere alleanze interistituzionali, processi formativi condivisi, innovazione pedagogica e cultura dell'infanzia come bene comune.

L'obiettivo politico è duplice: da un lato, assicurare a tutte le bambine e i bambini del nostro territorio contesti educativi capaci di accogliere, ascoltare, accompagnare e potenziare i loro percorsi di crescita; dall'altro, rafforzare la funzione sociale e culturale dei servizi educativi, riconoscendo il loro ruolo cruciale nel contrasto alle disuguaglianze, nella promozione dell'inclusione e nella costruzione di comunità educanti aperte, solidali e democratiche.

**Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

In questa direzione, il Comune di Sassari intende valorizzare pienamente il Coordinamento Pedagogico Territoriale, promuovere modelli organizzativi flessibili e riflessivi, sostenere la formazione continua dei professionisti dell'educazione, e attivare forme stabili di collaborazione con le famiglie, le istituzioni scolastiche, il terzo settore, gli enti di ricerca e le altre agenzie educative del territorio.

La sfida non è solo tecnica o gestionale, ma culturale e politica: si tratta di costruire una visione condivisa dell'educazione come pratica pubblica e relazionale, capace di generare benessere individuale e collettivo, e di sostenere lo sviluppo di una cittadinanza attiva, critica e solidale fin dai primi anni di vita.

Questo documento, e il lavoro che lo accompagna, rappresentano un passo concreto in questa direzione. Un'occasione per dare sistematicità e visione ai molti saperi, pratiche e risorse già presenti nel nostro territorio, ma anche per interrogare e ridefinire in chiave trasformativa la nostra responsabilità educativa pubblica.

In un tempo attraversato da sfide globali e fragilità locali, l'infanzia ci interpella come comunità: educare è un atto generativo e politico, e la qualità con cui lo realizziamo oggi darà forma alla Sassari di domani.

# Introduzione

di **Roberto Campus**

*Dirigente Settore Politiche Educative, Giovanili,  
Sportive e Patrimoniali, Comune di Sassari*

I servizi per la prima infanzia rappresentano da sempre una priorità nell'agenda politica del Comune di Sassari. Fin dalla storica decisione di affidare a un coordinatore comunale la supervisione dell'offerta educativa delle proprie sedi, l'amministrazione ha mostrato un impegno costante nella promozione della qualità educativa. Tale visione si è concretizzata, in tempi più recenti, nell'adesione convinta ai principi del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, istituito con il D.lgs. n. 65 del 2017, e nella conseguente costituzione del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT). Nel tempo, il Comune ha scelto di investire nella qualità dei propri servizi educativi, assegnando un coordinatore comunale a ciascuna struttura, anche a quelle affidate in gestione esterna a partire dal 1985. Questa scelta ha permesso di garantire un presidio pedagogico interno, volto a monitorare, supportare e qualificare l'attività educativa quotidiana. Il progressivo consolidamento di una visione sistemica orientata alla condivisione di valori e criteri comuni ha condotto, nel giugno 2009, alla costituzione ufficiale del Gruppo di Coordinamento Pedagogico (GCP) comunale. Questa *governance* educativa ha progressivamente esteso la propria azione anche ai 19 servizi privati convenzionati presenti sul territorio, affiancando all'attività di verifica del rispetto dei requisiti educativi previsti dalla normativa regionale, anche un ruolo di consulenza e formazione. Tali attività sono state sviluppate con il coinvolgimento di esperti a livello nazionale, al fine di garantire un supporto tecnico qualificato agli operatori dei servizi 0-3, pubblici e privati. L'obiettivo prioritario è quello di promuovere l'integrazione tra le diverse realtà educative, facilitare il confronto e la condivisione di buone pratiche, e sostenere la riflessione pedagogica collettiva, contribuendo così alla diffusione di una solida cultura dell'infanzia. Con l'istituzione del sistema integrato 0-6, a partire dal 2017 e in particolare tra il 2017 e il 2023, il GCP ha ampliato ulteriormente la propria prospettiva, includendo nel proprio raggio d'azione anche i servizi educativi per la fascia 3-6 anni. Tale processo ha favorito la costituzione del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Sassari, un organismo di confronto e programmazione condivisa.

In data 23 marzo 2023, è stato sottoscritto il Protocollo d'intesa territoriale per l'istituzione e il funzionamento del Sistema Integrato 0-6, che ha visto la partecipazione attiva del Comune di Sassari (con i suoi 8 servizi 0-3), dei Dirigenti scolastici dei 9 Istituti Comprensivi statali (rappresentanti 31 scuole dell'infanzia), dei referenti di 17 servizi 0-3 privati autorizzati, di 6 servizi 0-3 privati con Scuola dell'infanzia paritaria annessa, e di 2 Scuole dell'infanzia paritarie. L'accordo rappresenta una tappa fondamentale nel percorso di integrazione e coordinamento territoriale dei servizi educativi da 0 a 6 anni.

I funzionari del Settore Politiche Educative, Giovanili, Sportive e Patrimoniali del Comune di Sassari hanno sostenuto attivamente ogni fase dell'avvio e della costruzione del CPT e del sistema integrato 0-6, e continueranno a garantire il loro impegno per proseguirne lo sviluppo.

Un ringraziamento particolare è rivolto all'Istituto degli Innocenti di Firenze, e in particolare ad Aldo Fortunati, Maurizio Parente, Arianna Pucci, Gianfilippo Vispo e Marco Zelano, per il prezioso supporto tecnico-scientifico offerto alle coordinatrici pedagogiche comunali e all'intero CPT. La loro esperienza nel campo della prima infanzia ha rappresentato un importante punto di riferimento nella delicata fase di avvio del sistema integrato, rendendo possibile una costruzione condivisa e consapevole del percorso intrapreso.

Un ringraziamento speciale è rivolto a tutti gli educatori e insegnanti che, con spirito pionieristico, hanno accolto con coraggio la sfida dell'avvio del Sistema Integrato 0-6 di Sassari, superando le difficoltà e contribuendo in modo determinante alla sua realizzazione. Ci si augura che il loro impegno, testimoniato nel presente volume e nel convegno del 22 novembre 2025, possa rappresentare un esempio e un incoraggiamento per altri colleghi, affinché il percorso già tracciato possa essere ulteriormente potenziato e consolidato.

L'obiettivo ultimo resta quello di garantire a tutti i bambini del territorio il diritto a servizi educativi di qualità e a un futuro ricco di opportunità.

01

# Ripensare la continuità da zero a sei anni





# Continuità e coerenza educativa nello zero-sei

**Serena Franchi**, Ricercatrice Istituto degli Innocenti di Firenze

## **Norme e visioni: come nasce la continuità educativa**

Nel definire cosa si intenda per continuità educativa, risulta evidente la natura articolata del concetto: esso invita a un esame costante delle decisioni quotidiane e del quadro pedagogico che le sostiene, trasformando la pratica educativa in un terreno di riflessione permanente, ed è proprio per questa caratteristica che oggi ci troviamo a riflettere sulle modalità più appropriate per la sua concreta attuazione. Nel farlo, risulta particolarmente utile ripercorrere il processo che ha portato al consolidamento della continuità come vera e propria finalità educativa.

Come ben ricostruito da Balduzzi e Lazzari (2019), il periodo compreso tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta è stato caratterizzato da un'intensificarsi delle riflessioni pedagogiche sui temi della continuità verticale. Tali riflessioni hanno prodotto sperimentazioni educative e didattiche di ampio rilievo sul piano nazionale, trovando riconoscimento normativo nella legge 5 giugno 1990, n. 148 e nella successiva Circolare Ministeriale 16 novembre 1992, n. 339, intitolata *Continuità educativa. Trasmissione del decreto ministeriale applicativo dell'art. 2 della legge 5 giugno 1990, n. 148*, primo passo ufficiale nella definizione normativa del concetto: viene infatti sancito che la continuità tra Scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado debba essere garantita da tutti i gradi scolastici secondo una logica di sviluppo organico e coerente. Ciononostante, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta si è registrata una riduzione sensibile di produzione scientifica sul tema della continuità educativa, lasciando spazio a un progressivo processo di burocratizzazione delle pratiche (Balduzzi & Lazzari, 2019, p.4) con la presenza di progetti di continuità sotto forma di adempimenti organizzativi, spesso ripetitivi e routinari, più che di autentiche occasioni di ricerca-azione o di innovazione didattica.

Negli anni successivi, il tema della continuità è stato ripreso in diversi documenti di indirizzo che ne hanno ampliato e precisato la portata. Nel 2004, con le *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia, nel primo ciclo e nel secondo ciclo di istruzione* viene compiuto un passo significativo, sottolineando



l'importanza di percorsi educativi unitari e personalizzati e volti a garantire coerenza e progressività negli apprendimenti. Pochi anni più tardi si afferma con maggiore chiarezza la necessità di una visione unitaria del percorso formativo dai tre ai quattordici anni, ponendo la continuità educativa come principio ordinatore e criterio di raccordo tra Scuola dell'infanzia e Scuola primaria (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del 2007). Il processo trova ulteriore consolidamento con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, che introducono il concetto di curricolo verticale, inteso come costruzione progressiva e coerente delle competenze attraverso tutti i gradi scolastici: la continuità educativa non è più soltanto raccomandata come buona prassi, ma è riconosciuta come condizione indispensabile per garantire lo sviluppo armonico del bambino e per sostenere la dimensione inclusiva della scuola. Questi documenti hanno contribuito a radicare la continuità nel lessico pedagogico e istituzionale, preparando il terreno al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, testo cardine che ha istituito formalmente il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Il decreto infatti stabilisce l'obbligo per lo Stato, le Regioni e gli enti locali di garantire che i servizi educativi siano erogati in modo integrato, assicurando elevati standard di qualità, nel pieno rispetto della continuità educativa come principio guida. Essa dunque, già identificata come finalità del sistema formativo dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, nota come La Buona Scuola, la quale aveva introdotto esplicitamente il riordino e la sistematizzazione dell'educazione dalla nascita ai sei anni ponendo



### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

la continuità come finalità strutturale del sistema formativo, diviene il principio fondamentale attraverso cui garantire percorsi unitari e coerenti tra le diverse fasi educative. Il Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, noto come *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, ha poi definito in maniera articolata i riferimenti pedagogici e metodologici per l'intero sistema 0-6, fornendo indicazioni concrete per la costruzione di percorsi coerenti e progressivi tra Nido, Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, assicurando continuità e unità del progetto educativo. Parallelamente, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, adottati con Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, offrono riferimenti operativi specifici per i servizi 0-3 anni. Tali orientamenti precisano modalità organizzative, criteri di qualità e linee guida pedagogiche, integrandosi con le disposizioni del sistema integrato e consolidando pratiche educative efficaci, inclusive e coerenti con il curriculum verticale.

Nel loro insieme, queste normative e linee guida delineano un quadro organico volto a garantire la continuità educativa e la coerenza didattica, valorizzando la progettazione condivisa, il raccordo tra i diversi attori del sistema, la formazione professionale e la partecipazione attiva delle famiglie e della comunità, ponendo le basi per un sistema integrato in cui bambini e bambine possano sperimentare percorsi armonici, progressivi e inclusivi, riducendo discontinuità e salti tra le diverse fasi educative.

### **Continuità orizzontale e verticale: una questione di governance e coerenza pedagogica**

Il sistema integrato, dunque, identifica la continuità del percorso educativo e scolastico in quanto processo unitario, composto e sostenuto da diversi soggetti in una logica di collaborazione attraverso attività di progettazione, coordinamento e formazione comuni (Mantovani, 2003; Zaninelli, 2017). Tale processo si sostanzia in due direzioni che si intrecciano sia verticalmente attraverso un collegamento pedagogico, curricolare e organizzativo tra diversi enti scolastici, dal Nido fino agli ordini successivi, sia orizzontalmente grazie alle agenzie educative e di cura che ricomprendono la famiglia, gli enti locali e l'associazionismo in alleanza tra di loro. Una preconditione essenziale per garantire il corretto funzionamento del sistema integrato 0-6 e della progettazione del relativo curriculum è rappresentata infatti dalla definizione della struttura e degli attori del sistema. Ciò presuppone innanzitutto di considerare gli aspetti sistemico-organizzativi, con una ripartizione dei compiti e delle funzioni gestionali tra gli attori in gioco che rendano possibile il superamento della distinzione tra il segmento dello 0-3 e quello dei 3-6 anni. Tuttavia, appare evidente come un'ottima *governance*, da sola, non sia in grado di garantire un'offerta educativa di qualità, il cui perno poggia necessariamente su un progetto pedagogico che rispecchi i principi «dell'unicità, irriducibilità e unitarietà della persona, da valorizzare fin dalla primissima infanzia» (Capperucci, 2021, p. 94).

Il percorso educativo e formativo deve dunque garantire una logica di sviluppo coerente, che al contempo riconosca e valorizzi la specificità dell'azione educativa di ciascuna scuola, mettendone in risalto la

dinamicità di ruoli e funzioni (Zaninelli, 2021, p. 34): continuità non implica uniformità né appiattimento dei diversi contesti, ma la costruzione di un terreno con significati condivisi che renda riconoscibile al bambino un filo conduttore nelle esperienze vissute. In questa prospettiva, la coerenza riguarda le scelte pedagogiche, gli stili relazionali, il modo di abitare spazi e tempi, la cura delle routine, così come la qualità del dialogo con le famiglie e il territorio, attraverso un'integrazione utile che generi un *continuum* evolutivo concepito come itinerario a zig-zag, fatto di avanzamenti e regressioni e guidato dal personale educativo e insegnante (Capperucci, 2021).

### Strategie e pratiche per garantire continuità e coerenza educativa

Al fine di declinare in pratiche operative il costrutto di continuità educativa sulla base dei principi sopra elencati, è possibile mettere in atto azioni concrete e sistemiche, che non si limitino alla successione temporale degli apprendimenti o alla trasmissione di contenuti, ma valorizzino una progettazione pedagogica integrata, attenta alle esperienze vissute dai bambini e delle bambine, alla qualità delle relazioni e alla coerenza degli ambienti educativi. In tal senso, la progettazione condivisa rappresenta uno degli strumenti più efficaci per stimolare la collaborazione tra educatori, insegnanti, coordinatori e altri professionisti, grazie alla definizione di obiettivi pedagogici comuni, metodologie di osservazione, strumenti di documentazione e criteri di valutazione condivisi. Ad esempio, nei servizi 0-3 anni, l'osservazione sistematica del bambino attraverso schede di monitoraggio delle competenze sociali, emotive e cognitive può essere utilizzata per pianificare interventi personalizzati e facilitare la transizione verso la Scuola dell'infanzia. Allo stesso modo, nella fascia 3-6 anni, la documentazione delle esperienze quotidiane attraverso portfolio, cartelloni e registrazioni fotografiche permette agli insegnanti della Scuola primaria di conoscere il punto di partenza dei bambini, valorizzando le competenze acquisite e individuando le aree di sviluppo da consolidare. Nel contesto educativo dei servizi 0-6 del territorio sassarese, le pratiche di osservazione sistematica e documentazione educativa — intese come strumenti fondamentali per leggere, interpretare e sostenere i processi di crescita dei bambini — appaiono distribuite in modo non omogeneo tra i diversi contesti operativi. Tale frammentarietà non riguarda solo la frequenza con cui queste pratiche vengono adottate, ma investe anche la loro profondità epistemologica, la qualità dell'intenzionalità pedagogica sottesa e le finalità trasformative che dovrebbero orientarle.

L'osservazione educativa non può essere intesa come una mera tecnica descrittiva, ma come un atto etico e conoscitivo, una postura pedagogica che presuppone attenzione, sospensione del giudizio e disponibilità all'ascolto del bambino come soggetto attivo e generativo. In assenza di una cultura condivisa dell'osservazione — costruita attraverso formazione, confronto collegiale e riflessività sistematica — il rischio è quello di ridurre tale pratica a un atto burocratico, scollegato da una reale progettualità educativa.

Allo stesso modo, la documentazione delle esperienze non si esaurisce nella produzione di "reperti" visivi o narrativi, ma costituisce uno strumento ermeneutico e dialogico: essa consente di rendere visibile l'invisibile, di dare forma al pensiero educativo, di costruire memoria collettiva e di attivare processi di riflessione e trasformazione professionale. Come affermava Loris Malaguzzi, *«la documentazione rende i pensieri tracciabili, restituisce valore ai processi e non solo ai prodotti»*. Tuttavia, nel territorio sassarese, la mancanza di un linguaggio pedagogico comune e di protocolli condivisi tra servizi educativi e scuole dell'infanzia ostacola l'effettiva funzione relazionale e formativa della documentazione. Gli scambi tra educatori e insegnanti – essenziali per garantire continuità educativa e co-costruzione del curriculum 0-6 – risultano talvolta discontinui, episodici o relegati a mere pratiche di passaggio informativo. Questo scenario segnala l'urgenza di promuovere, attraverso i Coordinamenti Pedagogici Territoriali, una cultura della collegialità riflessiva, capace di superare la frammentazione istituzionale e di riconoscere nella documentazione non solo un dispositivo professionale, ma anche un atto politico: un gesto che narra, trasforma e rende visibile l'infanzia nella sua complessità e nella sua irriducibile unicità.

In assenza di tale prospettiva unitaria, il rischio è quello di perpetuare una pedagogia della separazione: separazione tra educazione e istruzione, tra Nido e Scuola dell'infanzia, tra soggetti professionali che, pur operando in continuità temporale sullo stesso bambino, non costruiscono una continuità di senso. Insieme a tali strumenti, gli ambienti educativi e le routine giocano un ruolo fondamentale: spazi organizzati in modo funzionale, con materiali accessibili e diversificati, stimolano la curiosità, l'autonomia e la capacità di esplorazione dei bambini, facilitando inoltre la progettazione delle routine quotidiane, ovvero momenti strutturati e prevedibili. L'accoglienza, il pranzo, i giochi guidati e liberi, le attività di piccolo gruppo e la lettura, forniscono infatti punti di riferimento stabili, facilitando la gestione delle transizioni e favorendo la sicurezza emotiva, rappresentando un vero e proprio "ponte" tra Nido, Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, perché consentono di ritrovare familiarità e coerenza nelle esperienze, pur adattandosi alle specificità dei diversi contesti. Nel panorama dei servizi per l'infanzia del Comune di Sassari, la cura degli ambienti, degli arredi, dei materiali e delle routine quotidiane rappresenta un aspetto qualificante della progettualità educativa. Tali elementi non sono da intendersi come sfondo inerte dell'azione educativa, ma come dispositivi attivi di relazione, apprendimento e benessere. L'ambiente, in questa prospettiva, si configura come un vero e proprio *«terzo educatore»*, secondo la nota espressione della pedagogia reggiana, capace di sostenere i processi cognitivi, simbolici, affettivi e corporei del bambino.

Il modo in cui uno spazio è organizzato, la qualità sensoriale dei materiali, la disposizione degli arredi, il ritmo delle routine – tutti questi elementi trasmettono una visione di infanzia e di educazione. Uno spazio curato comunica rispetto, ascolto, riconoscimento del bambino come soggetto competente e meritevole di bellezza. Le routine, se pensate con intenzionalità pedagogica, diventano rituali di senso, capaci di scandire il tempo dell'infanzia con ritmi che favoriscono autonomia, sicurezza e fiducia relazionale.

Tuttavia, nonostante l'attenzione dedicata a questi aspetti, nei servizi educativi comunali di Sassari permangono disomogeneità che segnalano la necessità di ripensare la condivisione di questi elementi a livello di sistema 0-6. La filosofia dell'ambiente educativo, intesa come parte integrante del curriculum implicito, richiede un progetto educativo condiviso, che non si esaurisca nella funzione funzionale o estetica dello spazio, ma che lo pensi come luogo di esperienza, esplorazione e relazionalità. Solo attraverso una visione sistemica e riflessiva è possibile evitare che la cura degli ambienti rimanga un fatto episodico, legato alla sensibilità dei singoli team educativi o alla disponibilità contingente di risorse.

Nel descrivere le strategie per un'implementazione efficace della continuità educativa, un aspetto imprescindibile riguarda la formazione e la collaborazione degli adulti, con percorsi di aggiornamento comune rivolti al personale educativo e insegnante, momenti di supervisione e gruppi di lavoro condivisi, finalizzati a sviluppare coerenza nei modelli educativi e relazionali. La formazione, obbligatoria, permanente e strutturale secondo quanto previsto dalla legge n. 107 del 2015, deve fondarsi sulla circolarità di tre dimensioni fondamentali – azione, riflessività e miglioramento – e tradursi in percorsi di aggiornamento comuni che coinvolgano tanto il personale 0-3 quanto quello 3-6. Fare formazione comune significa pensare ai bambini e alle bambine insieme, elaborando una visione condivisa del loro sviluppo e favorendo un senso di appartenenza a un'idea di infanzia coerente e unitaria. La professionalità educativa si nutre così di pratiche di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione che, nel confronto collegiale, diventano strumenti di crescita individuale e comunitaria, alimentando un'identità educativa del territorio. La riflessione professionale, infatti, consente di rivedere pratiche, individuare criticità e sperimentare soluzioni innovative, trasformando la continuità in un processo dinamico, aperto e partecipato. Anche la collaborazione con le famiglie rappresenta un ulteriore livello di continuità, perché favorisce la condivisione di informazioni, la valorizzazione delle esperienze domestiche e la co-progettazione di interventi educativi coerenti con i bisogni dei bambini.

## **Coordinamento Pedagogico Territoriale: governance, pratiche e prospettive**

Tra le strategie più significative per garantire la continuità educativa nello zerosei, un ruolo centrale è rivestito dal Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), introdotto dal decreto legislativo n. 65 del 2017 e successivamente ribadito nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (DM 334/2021) come organismo stabile e indispensabile per la governance locale. Il Coordinamento nasce con la finalità di mettere in relazione, in una prospettiva di sistema, i diversi attori coinvolti nell'educazione dei bambini dalla nascita ai sei anni: servizi 0-3, scuole dell'infanzia statali, comunali e paritarie, enti locali, gestori privati e, in prospettiva, anche le scuole primarie nei passaggi di continuità verticale. La sua funzione non è meramente organizzativa, ma si configura come un vero e proprio spazio di riflessione pedagogica, confronto collegiale e progettazione condivisa, capace di sostenere processi di innovazione e di



### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

garantire una qualità diffusa all'interno dei territori. Un esempio concreto di questa impostazione è rappresentato dal Coordinamento Pedagogico Territoriale di Sassari, istituito formalmente nel 2023 dopo una fase di sperimentazione avviata già negli anni precedenti. La sua costituzione ha coinvolto 35 soggetti tra Comune, Dirigenti scolastici dei nove Istituti Comprensivi cittadini, scuole dell'infanzia paritarie e gestori pubblici e privati dei servizi 0-3, dando vita a una rete articolata e rappresentativa. Già nel primo anno di attività il coordinamento ha promosso una mappatura dei servizi 0-6 presenti sul territorio e ha elaborato una Carta dei servizi, documento che offre una visione d'insieme dell'offerta educativa e ne evidenzia i criteri di qualità. Parallelamente, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, sono stati avviati percorsi di formazione rivolti al personale educativo e insegnante su temi quali il curricolo zero-sei, le pratiche di continuità, l'organizzazione degli spazi, la corresponsabilità educativa con le famiglie e la costruzione di Poli per l'infanzia come centri di risorse pedagogiche. Queste iniziative hanno avuto il merito di rafforzare il senso di appartenenza degli operatori a un sistema unitario, stimolando la condivisione di strumenti e pratiche che vanno oltre la singola fascia d'età o la singola istituzione. Il Coordinamento sassarese si è distinto inoltre per l'attivazione di sperimentazioni dirette di continuità educativa tra specifici nidi e scuole dell'infanzia, incoraggiando forme di coprogettazione tra educatori e insegnanti, visite reciproche, scambi di documentazione e attività comuni con bambini e famiglie.

Tali pratiche hanno consentito di costruire percorsi concreti di transizione, sostenuti da una cornice territoriale chiara e condivisa, che valorizza le specificità dei diversi contesti senza rinunciare a una visione unitaria. Esperienze analoghe, seppur con caratteristiche diverse, si stanno sviluppando in altri contesti italiani, assumendo configurazioni diversificate: possono costituirsi su base comunale, sub-provinciale, intercomunale o di area vasta, a seconda delle caratteristiche locali e delle risorse disponibili.





Questa pluralità di configurazioni mostra come il CPT non sia un modello rigido, ma un dispositivo adattabile al contesto, capace di assumere forme diverse pur mantenendo la stessa finalità di fondo, ovvero garantire qualità, continuità e coerenza educativa attraverso la collaborazione stabile di tutti gli attori locali. Resta tuttavia aperta la questione di una cornice nazionale di monitoraggio e valutazione che consenta di avere dati aggiornati e comparabili sull'attuazione dei CPT in Italia. A oggi, infatti, non esiste un censimento ufficiale che quantifichi la loro diffusione complessiva, né indicatori condivisi per valutarne l'impatto. Le esperienze locali, come quella di Sassari, dimostrano l'enorme potenziale del Coordinamento territoriale, ma anche la necessità di consolidare queste pratiche con risorse dedicate, sostegno politico e una regia nazionale capace di valorizzarne la portata innovativa. In questo senso, il CPT si configura come un laboratorio in continua evoluzione: un luogo in cui la continuità educativa si traduce da principio astratto a pratica quotidiana, attraverso la sinergia tra *governance*, professionalità e partecipazione delle comunità.

## Conclusioni

Ripercorrere la genesi normativa e le pratiche pedagogiche che hanno dato forma al principio di continuità educativa nello zero-sei consente di coglierne la portata trasformativa: non una semplice raccomandazione metodologica, ma un criterio ordinatore dell'intero sistema integrato. La continuità si fonda su un intreccio dinamico di dimensioni verticali e orizzontali, di *governance* e pratiche quotidiane, di relazioni professionali e familiari, che concorrono a rendere riconoscibile ai bambini e alle bambine un percorso unitario e progressivo. Gli strumenti per realizzarla – dalla progettazione condivisa alle routine educative, dal Coordinamento Pedagogico Territoriale alla formazione congiunta del personale – mostrano come la coerenza educativa sia frutto di un lavoro corale e intenzionale, capace di trasformare vincoli organizzativi in opportunità di innovazione. Le esperienze territoriali, come quella del Comune di Sassari, mettono in luce il potenziale di organismi di *governance* partecipata e di pratiche formative comuni nel consolidare un'identità educativa condivisa. Al contempo, la pluralità delle configurazioni regionali indica che il sistema integrato non è un modello rigido, ma un cantiere aperto, che richiede monitoraggio, risorse e regia nazionale per garantire equità e qualità diffusa. In ultima analisi, la continuità educativa nello zero-sei si configura come un processo in continua costruzione, che si nutre di riflessività, corresponsabilità e ricerca pedagogica, e che trova il suo senso più autentico nel riconoscere e accompagnare l'unicità di ogni bambino dentro un percorso collettivo di crescita e di cittadinanza.

## Bibliografia

- Balduzzi, L., Lazzari, A. (2019), *Ripensare la continuità educativa attraverso percorsi di ricerca – formazione*. Argomento di studio: Italia. Bologna: UNIBO.
- Capperucci, D. (2021), *Il curriculum per competenze nei percorsi 0-6. Un'esperienza di ricerca-formazione tra nidi e scuole dell'infanzia*. In *Qualità e equità nell'educazione 0-6* (pp. 90-113). Franco Angeli.
- Catarsi, E. e Fortunati, A., a cura di (2011), *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Mantovani, S. (2012), *Bambini e servizi per l'infanzia*, in M. Corsi e S. Ulivieri, a cura di, *Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.
- Zaninelli, F. L. (2017), *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 185-198.
- Zaninelli, F. L. (2021), *La continuità educativa da zero a sei anni*. Roma, Carrocci.



# Nidi e scuole dell'infanzia in dialogo: progettare la continuità educativa

**Sara Mastroberti**, *Ricercatrice Istituto degli Innocenti di Firenze*

## Fondamento normativo-pedagogico

La prospettiva di un sistema educativo integrato zero-sei si è consolidata in Italia con il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017 che ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni con la finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere fisiche, territoriali, economiche, sociali e culturali. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, predisposte dalla Commissione nazionale ai sensi dell'art. 10, c. 4 del D.lgs. n. 65 del 2017, offrono un contributo alla realizzazione sull'intero territorio nazionale degli obiettivi espressi nel decreto stesso delineando una cornice culturale, pedagogica e istituzionale in cui si colloca il sistema educativo integrato zero-sei per favorirne lo sviluppo e il consolidamento e innescare processi che incidano positivamente sugli attuali assetti istituzionali. In particolare, l'art. 3 del D.lgs. n. 65 del 2017 ha previsto uno specifico finanziamento per favorire la costruzione di edifici da destinare all'istituzione di Poli per l'infanzia nel settore pubblico, d'intesa tra Regioni e Uffici scolastici regionali e su proposta degli enti locali. Questo quadro normativo, insieme alle precedenti Indicazioni nazionali per la Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo d'istruzione del 2012, sottolinea il valore di un percorso formativo unitario e inclusivo che persegue l'obiettivo di garantire a bambini e bambine uno sviluppo coerente e armonico dalla nascita fino all'ingresso nella Scuola primaria. All'interno di questa cornice normativa, l'identità pedagogica dei due segmenti formativi, 0-3 e 3-6, è chiamata a confrontarsi con una visione di sistema integrato e a rispondere alle nuove condizioni sociali e culturali dell'infanzia.

## **Poli per l'infanzia: spazi di innovazione e condivisione**

L'art. 3 del D.lgs. n. 65 del 2017 offre una definizione chiara di cosa si intende per Polo per l'infanzia. I Poli per l'infanzia accolgono diverse strutture di educazione e di istruzione, per bambini e bambine fino a sei anni di età, come servizi educativi e sezioni di Scuola per l'infanzia, in un unico plesso o in edifici vicini, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno/a. Tra le caratteristiche principali che definiscono un Polo si riscontrano: la condivisione di servizi generali, come gli spazi per il personale amministrativo, l'ufficio del coordinatore, gli spazi per gli adulti; di spazi di utilizzo comune, interni ed esterni, come il cortile o la mensa; di risorse professionali, come il personale di Coordinamento; la continuità del percorso educativo e pedagogico di bambini e bambine da zero a sei anni; il riferimento a uno stesso percorso educativo unitario, coerente e integrato; momenti di progettazione comune tra educatori e docenti attraverso esperienze professionali condivise; la verifica delle esperienze realizzate; la formazione congiunta in servizio tra educatori e docenti; la parità di accesso per bambine, bambini e famiglie.

I Poli, con tali peculiarità, si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, perché facilitano la massima flessibilità e diversificazione per un miglior utilizzo delle risorse. Infatti, la vicinanza tra i diversi servizi e scuole favorisce una razionalizzazione di risorse economiche e organizzative, permettendo la comunanza di servizi generali e di manutenzione, spazi all'aperto e di gioco o laboratoriali. La condivisione di spazi e l'interazione tra bambini di età diverse favorisce, dunque, l'esperienza educativa e rende i Poli dei veri e propri luoghi di sperimentazione. In particolare, l'integrazione di uno o più servizi educativi e sezioni di Scuola dell'infanzia agevola l'impegno di educatori e insegnanti nella progettazione e realizzazione di percorsi educativi coerenti da zero a sei anni, permette di delineare i significati e le modalità di condivisione delle risorse, dal punto di vista della progettualità e delle pratiche, e di articolare l'offerta educativo-formativa a partire dal paradigma di comunità educante e di sistema integrato.

## **Progettare la continuità educativa in ottica zero-sei**

Il percorso di crescita da zero a sei anni è progressivo e continuo: ecco perché un Polo per l'infanzia accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta da bambini e bambine in una prospettiva evolutiva. Infatti, esso offre occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni. La continuità educativa è un concetto chiave all'interno del sistema integrato: si tratta di un impegno consapevole volto a creare legami significativi tra i diversi momenti e contesti vissuti nella prima infanzia. Non si limita all'organizzazione di attività, ma mira a dare senso e coerenza alle esperienze del bambino o della bambina, allineando valori, obiettivi e pratiche educative. La continuità riguarda, in prima istanza, il passaggio da un servizio educativo all'altro (detta *continuità verticale*: ad esempio dal Nido alla

Scuola dell'infanzia), ma non solo. Pertanto, è necessaria un'attenta progettazione che includa la condivisione di osservazioni e pratiche tra educatori e insegnanti, oltre a incontri con le famiglie e attività di continuità per e tra bambini e bambine.

La progettazione della continuità educativa rappresenta un aspetto cruciale nel lavoro con bambini e bambine nella fascia d'età zero-sei anni. Essa si configura come un'attività che parte da un'analisi preliminare, sistematica e conoscitiva del contesto di riferimento dei servizi educativi zero-tre e del sistema scolastico tre-sei esistente, al fine di raccogliere e restituire un quadro territoriale realistico delle vicinanze, lontananze e prossimità, esistenti e potenziali.

La stretta relazione tra strutture educative che forniscono risposte differenziate a bambine/i tra zero e sei anni permette di riprogettare con più facilità la tipologia di offerta educativa a fronte dei cambiamenti sociali e demografici di un territorio. Il passo successivo verso la progettazione della continuità educativa è la definizione di principi di riferimento, strategie e azioni comuni declinate all'interno di specifiche linee di indirizzo del Polo, contestuali alle singole realtà territoriali, che permettano di avanzare proposte adeguate a concretizzare una efficace progettualità comune. La progettazione condivisa individua gli spazi comuni, interni ed esterni, ne definisce le modalità di utilizzo, anche in relazione alla sperimentazione di nuovi ambienti di apprendimento. Tale processo viene coadiuvato da tre azioni essenziali e necessarie: il progettare (le strutture, l'organizzazione e il progetto educativo); il programmare e formare (dove, quando e perché); il gestire (ruoli e funzioni del pubblico e del privato). Il progettare è un concetto ampio, generativo e creativo perché implica un insieme organizzato di esperienze che fanno riferimento al futuro, finalizzate a produrre un cambiamento in un dato contesto; il programmare, invece, implica una serie di azioni atte a pianificare un processo di apprendimento, un elenco di obiettivi da raggiungere o un piano di lavoro che permette di attuare un dato progetto. Progettare in ottica zero-sei implica, dunque, integrare in forma fluida queste due azioni, spesso confuse tra loro.

La progettazione della continuità educativa è la struttura fondante di un Polo e l'elemento indispensabile per ogni situazione che voglia porsi come educativa. Essa dà un senso all'esperienza educativa perché permette al gruppo di lavoro di porsi delle domande («Perché si progetta?» «Quali sono i bisogni iniziali?» «Quali sono le esperienze che devono essere svolte?» «Quali sono gli obiettivi che si vogliono raggiungere?») e di trovare risposta e risoluzione fattiva e operativa ad esse. Il progettare nei Poli tiene insieme due esperienze di lavoro diverse, quella della «cura» e quella dei «campi di esperienza» intenzionali e mirati a costruire apprendimenti. Educatori e insegnanti sono chiamati ad accogliere, valorizzare ed estendere le curiosità, le esplorazioni, le proposte di bambine e bambini, e a creare occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che costoro si accingono a scoprire. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino o alla bambina, opportunamente guidato o guidata, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti.

Ogni contesto educativo, progettato in prospettiva di continuità educativa zero-sei, offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi,

riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario.

Per poter progettare, in ottica di continuità zero-sei, è necessario, pertanto, che gli enti (locali, promotori, Istituti Comprensivi, Scuole paritarie) interessati alla costituzione di un Polo avviino e sostengano, nel tempo, specifici interventi di formazione congiunta zero-sei tra educatori e insegnanti, in fase iniziale e *in itinere*. Inoltre, è necessario costruire coerenza educativa. La domanda da porsi come figure educanti e da cui partire come gruppo di lavoro zero-sei è la seguente: *«siamo convinti di condividere le stesse idee?» «Siamo convinti di condividere la stessa idea di bambino, di apprendimento, di relazione educativa, di gioco, di spazi e materiali, di metodologia pedagogico-educativa?»*. Un progetto educativo unitario e coerente si fonda su una *«continuità di sguardo»*, cioè sull'unità della comunità educante del Polo chiamata a condividere i riferimenti ideali e a costruire coerenza educativa. Nei Poli, la progettazione deve essere congiunta e deve realizzarsi attraverso la costituzione di un Organismo di Coordinamento, facente capo a una o due persone, e il raccordo con il competente Coordinamento Pedagogico di Polo in riferimento a uno stesso percorso educativo unitario, indicato in un progetto educativo e pedagogico che si fondi sull'unità della comunità educante del Polo stesso.

### **Progettualità e intenzionalità pedagogica: progettazione e curriculum zero-sei**

*«L'idea di un curriculum unitario è una prospettiva che può favorire la costruzione della continuità zero-sei, la comunicazione ai genitori, la valutazione e la rendicontazione della qualità del servizio»*. È quanto si dichiara nel D.lgs. n. 65 del 2017, nella Parte IV, nella sezione dedicata a "Curricolo e progettualità: le scelte organizzative". Progettualità e intenzionalità pedagogica partono da scelte valoriali e dall'identificazione di finalità educative esplicite e si sviluppano tenendo conto delle bambine e dei bambini e del contesto sociale e culturale in cui vivono. Progettualità e intenzionalità pedagogica si realizzano attraverso strategie, metodologie e strumenti dichiarati e finalizzati ad arricchire esperienze, conoscenze e abilità di bambine e bambini e, pertanto, si manifestano nella progettazione e nel curriculum. La progettazione è centrata su momenti di cura, accoglienza, esperienze di gioco, attività che si esplicano in ambiti culturali (i cosiddetti "campi di esperienza") promossi dall'adulto per arricchire e far evolvere l'esperienza di bambini e bambine. La progettazione parte da occasioni specifiche e opportunità offerte dall'ambiente e si articola e si arricchisce nel tempo attraverso la riflessione sul percorso compiuto, la documentazione, l'individuazione di possibili sviluppi e il coinvolgimento dei bambini e delle bambine mettendo al centro la loro iniziativa.

Il curriculum zero-sei si propone come una cornice di riferimenti, traiettorie e obiettivi condivisi che danno coerenza al percorso zero-sei e vengono interpretati in ogni servizio educativo e Scuola dell'infanzia in modo specifico e congruo alle caratteristiche di ogni gruppo.

Esso risponde agli interessi delle bambine e dei bambini e favorisce il benessere e soddisfa i bisogni, il potenziale unico e le risorse di ciascuno di essi, riconoscendo l'importanza del gioco, del contatto con la natura, dell'attività motoria, della musica, dell'arte, della scienza e della scoperta del mondo. Garantisce, in questo modo, un equilibrio tra sviluppo della socialità, maturazione emotiva e processi cognitivi attraverso un approccio olistico all'apprendimento. Il curriculum zero-sei si configura in continuità anche con il successivo percorso scolastico, nel quale ciascun progresso potrà poggiare su basi solide che si costruiscono proprio nei primi anni di vita della bambina e del bambino.

Nella costruzione del curriculum e della progettazione è importante che educatori e insegnanti abbiano in mente le direzioni di sviluppo da perseguire durante il percorso, con la consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario, né lineare, ma in un *continuum* in cui ciascuna conquista genera nuove intuizioni e nuove forme di apprendimento, in una dinamica evolutiva costruttiva e ricorsiva. Il curriculum, infatti, non coincide con la sola organizzazione delle attività che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni. Infatti, è ben noto che l'apprendimento avviene in una dimensione ludica attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio. Nel gioco, forma tipica di relazione e di conoscenza, e particolarmente nel gioco simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. Pertanto, nella relazione educativa educatori e insegnanti sono chiamati a svolgere una funzione di mediazione e di facilitazione e ad aiutare bambini e bambine a fare proprie la ricerca e la scoperta, a pensare e a riflettere, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto allargato. L'organizzazione degli spazi e dei tempi, in prospettiva zero-sei, diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e, pertanto, deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica.

Da qui l'importanza di un progetto educativo coerente e unitario pluriennale (da zero a sei anni) che rappresenta un plusvalore sia per le famiglie perché si ha la possibilità di condividere una corresponsabilità educativa senza interruzioni di percorso, sia per i bambini e le bambine perché si trovano a contatto, in modo costante e progressivo, con valori e criteri chiari, univoci e duraturi nel tempo. Il progetto educativo può essere definito come lo strumento principale che avvia e sviluppa un processo educativo all'interno di un contesto di apprendimento: infatti, esso delinea e descrive un percorso con l'obiettivo di raggiungere specifiche finalità educative. La progettazione educativa, infatti, è l'espressione della necessità di promuovere nei bambini e nelle bambine la crescita personale e sociale: ciò è elemento comune per lo zero-sei. Per fare ciò, un progetto educativo parte sempre dai bisogni di uno specifico gruppo (in questo caso, bambini da zero a sei anni), che possono essere impliciti ed espliciti. Esso è regolato dal principio di logicità e coerenza tra le seguenti

parti: definizione e analisi del problema; identificazione degli obiettivi; beneficiari dell'intervento; modello d'intervento ed esperienze che verranno svolte; osservazione; valutazione; documentazione; mezzi e risorse. Tra queste ultime, l'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il/la bambino/a in tutte le sue dimensioni evolutive, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione. La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, tanto negli adulti quanto nei bambini, rendendo visibili le modalità educative e i percorsi di esperienza e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. L'attività di valutazione riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita del/la singolo/a bambino/a ed è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le sue potenzialità. Ecco perché si richiedono specifiche competenze al personale zero-sei, quali: la capacità di ideazione, di riflessione e di sistematicità; la capacità di immergersi e conoscere a fondo la realtà in cui si opera per modificarla attivando un processo di intenzionalità pedagogica e cambiamento; e la capacità di analisi dei bisogni, di progettazione, di programmazione e di valutazione per costruire un efficace progetto educativo-pedagogico congiunto. Nel quadro delle politiche educative locali orientate alla qualità e all'integrazione del sistema 0-6, il Comune di Sassari, attraverso l'azione sinergica del Coordinamento gestionale e pedagogico, ha definito un Progetto Pedagogico che si configura non solo come documento orientativo, ma come dispositivo epistemologico e operativo, fondativo dell'identità educativa dei servizi. Tale progetto assume come fulcro epistemologico e assiologico la centralità del bambino: un soggetto competente, attivo e generativo di significato, portatore di diritti e non semplice recettore di saperi precostituiti. In questa prospettiva, la diversità è valorizzata non come elemento da normalizzare, ma come risorsa per il gruppo, terreno fertile di pluralità esperienziali e relazionali. La partecipazione della famiglia è assunta come principio di corresponsabilità educativa, nel rispetto del principio democratico e dialogico che struttura l'agire pedagogico dei servizi.

L'intenzionalità educativa si esplica nella cura meticolosa della quotidianità, intesa non come sequenza neutra di azioni, ma come tessuto di microesperienze significanti. Ogni momento della giornata — dal pasto al sonno, dall'accoglienza alla separazione — è pensato in chiave educativa, come spazio-tempo simbolico in cui si dispiegano la cura, la relazione, l'autonomia e la costruzione di identità. Lo spazio educativo diviene terzo educatore, in quanto organizzato in modo da stimolare la ricerca, l'esplorazione e l'interazione simbolica, secondo un'estetica pedagogica attenta alla dimensione affettiva, sensoriale e cognitiva.

La progettazione annuale condivisa, esito di riflessione collegiale e continua osservazione del gruppo e dei singoli, costituisce un atto di responsabilità professionale e di consapevolezza teorico-metodologica. Essa rifugge da approcci prescrittivi e rigidi, adottando invece una metodologia narrativa e riflessiva che integra osservazione sistematica, documentazione educativa e progettazione flessibile e partecipata. In tal senso, l'osservazione non è solo tecnica di rilevazione, ma sguardo etico ed estetico sul bambino, strumento di ascolto e comprensione

della sua esperienza nel mondo. Particolare attenzione è dedicata alla progettazione individualizzata per i bambini con disabilità o difficoltà neuro-psicomotorie, nel riconoscimento del diritto all'inclusione e alla piena partecipazione alla vita del gruppo. In questa ottica, l'educazione speciale non è considerata separata, ma interamente intrecciata al tessuto pedagogico comune, secondo un approccio bio-psico-sociale che valorizza le potenzialità e rimuove le barriere — fisiche, cognitive, relazionali — alla partecipazione attiva.

In sintesi, il Progetto Pedagogico del Comune di Sassari si configura come una costruzione culturale e politica, orientata da una visione dell'educazione come processo trasformativo, co-costruito, ecologico e relazionale, in cui il bambino è co-autore del proprio apprendimento e l'adulto è regista, testimone e custode del suo divenire. L'idea di una progettualità pedagogica condivisa è, attualmente, al centro di una riflessione attenta anche del Coordinamento Pedagogico Territoriale che sta provando a capire come radicare e ampliare la pratica riflessiva e progettuale a tutti i servizi. La necessità di insistere su questo tema nasce principalmente anche dalla presa d'atto di alcune evidenti criticità:

- nonostante l'elaborazione di un Progetto Pedagogico condiviso a livello centrale, permane il rischio di una disomogenea declinazione nei singoli servizi. La qualità dell'attuazione dipende fortemente dalla competenza professionale dei team educativi, dalla presenza di figure di coordinamento stabili e dalla cultura pedagogica sedimentata nei singoli contesti. Altro elemento è dato dalla non certezza sulla presenza di una progettualità pedagogica nelle diverse realtà educative. Senza un forte investimento in accompagnamento formativo e supervisione costante, si rischia una frattura tra progettualità dichiarata e prassi effettiva;
- la continuità educativa tra servizi 0-3 e 3-6, sebbene tematizzata a livello istituzionale e sostenuta da percorsi di formazione, fatica a tradursi in un reale curriculum pedagogico integrato. La divisione tra educatori e insegnanti, tra servizi comunali e scuole statali/paritarie, continua a produrre culture professionali differenziate, spesso poco comunicanti. La costruzione di un "linguaggio pedagogico comune" richiede tempi lunghi e una regia formativa più sistemica e coraggiosa;
- le progettualità pedagogiche, dove presenti, si scontrano spesso con vincoli organizzativi concreti: organici talvolta insufficienti o discontinui, alta rotazione del personale, carenze negli spazi o nei materiali, vincoli contrattuali che riducono i tempi di programmazione e confronto educativo. La qualità della progettazione risente direttamente di queste condizioni, in particolare nei servizi 0-3;
- la progettualità pedagogica, se da un lato garantisce coerenza e visione unitaria, può rischiare di appiattire le specificità locali, culturali e relazionali dei singoli servizi. L'equilibrio tra cornice comune e valorizzazione delle identità educative dei contesti è sempre delicato e necessita di una *governance* attenta, capace di distinguere tra "uguale" ed "equo".

Il Progetto Pedagogico del Comune di Sassari e le progettualità pedagogiche presenti sul territorio rappresentano un riferimento valoriale e metodologico importante per la qualità educativa dei servizi 0-6.

### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

Tuttavia, la loro efficacia concreta dipende dalla capacità del sistema locale di accompagnare, monitorare e sostenere l'attuazione attraverso investimenti formativi, risorse organizzative e pratiche riflessive. Solo in questo modo l'intenzionalità pedagogica potrà trasformarsi in un curriculum vivo, dinamico e realmente capace di rispondere ai bisogni e ai diritti dei bambini e delle loro famiglie.

### **Progettare in rete: significati e opportunità per il sistema integrato zero-sei**

Ogni Polo vive e opera come comunità nella quale cooperano educatori, insegnanti, personale ausiliario, bambine, bambini e genitori. Al suo interno assumono rilievo l'iniziativa e la collaborazione di tutti e l'impegno a riconoscere le differenti capacità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto educativo unitario e coerente a sostegno dello sviluppo del/la bambino/a e della sua famiglia. La continuità educativa si costruisce, anche, attraverso la collaborazione con la famiglia e il territorio (detta *continuità orizzontale*). I servizi educativi e le Scuole dell'infanzia sono da considerarsi come luoghi inseriti in una comunità locale che ha il compito di costruire un progetto educativo unitario per i più piccoli. Questa rete, che può includere anche servizi sanitari e sociali, è una risorsa per sostenere la crescita di bambini e bambine che vivono quello specifico territorio. Il progettare in rete è alla base del concetto di continuità zero-sei sia nell'implementazione di un Polo in quanto spazio educativo fisico, sia nell'attuazione di un effettivo sistema integrato zero-sei. Il concetto di progettare in rete è essenziale per il successo del sistema integrato, in quanto è un atto collettivo che dà senso, direzione e qualità all'esperienza educativa. Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca, oltre all'impegno e alla collaborazione di tutti gli attori coinvolti al fine di garantire un percorso armonico e significativo a bambini e bambine che vivono il territorio. Gli attori principalmente coinvolti sono, *in primis*, gli educatori e gli insegnanti in quanto osservatori, narratori e costruttori del percorso educativo; poi, i coordinatori pedagogici nel loro ruolo di facilitatori e garanti della coerenza pedagogica e, infine, le famiglie in quanto risorsa attiva e portatrice di conoscenza, valori e cultura. Determinante risulta, poi, il ruolo dell'Organismo di Coordinamento per la regia, l'organizzazione e la promozione delle professionalità coinvolte e, allo stesso tempo, per la collaborazione delle famiglie, degli enti locali e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio. Il Polo per l'infanzia può diventare, così, un punto di aggregazione di servizi formativi, un luogo di incontro, di eventi culturali, scambi e gemellaggi, di sostegno alla genitorialità, caratterizzandosi come un vero e proprio "centro risorse" educative (Linee pedagogiche, parte V par. 5, D.lgs. n. 65 del 2017). Infatti, progettare in rete non significa semplicemente fare attività per gli altri, ma fare con gli altri. Questo approccio nasce dall'esperienza quotidiana e si basa sull'ascolto, sul confronto e sulla riflessività che garantiscono coerenza tra intenzioni e azioni. L'impatto della presenza di un Polo come luogo di aggregazione sociale, che favorisce la partecipazione delle famiglie all'esperienza



formativa di bambine e bambini e la costruzione di legami comunitari, è evidente e tangibile in quanto il Polo diviene punto di riferimento e di sostegno verso una genitorialità positiva ed efficace. Da qui, l'esigenza di valorizzare e promuovere progetti di rete per definire i requisiti minimi di qualità del Polo e finanziare sperimentazioni a lungo termine tra servizi e sul territorio. Infatti, è auspicabile che il Polo stringa alleanze con il territorio nel quale si colloca rafforzando il concetto di "comunità educante" all'interno della quale esso *«rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché è un luogo aperto alle famiglie e ad ogni componente della società»* (Decreto Ministeriale n. 334 del 2021, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, p.11).

Nidi, Scuole dell'infanzia e servizi integrati hanno una grande responsabilità perché promuovono precocemente percorsi che favoriscono un'idea di benessere e puntano alla costruzione del progetto di vita di ogni singolo/a bambino/a. Ogni Polo ha la libertà di definire la propria progettazione educativa diventando un vero e proprio cantiere e inventore di progetti. Ogni azione progettuale è flessibile e coerente con i bisogni individualizzati e specifici dei bambini e delle bambine afferenti al Polo. Dunque, l'educazione zero-sei è un tema di interesse e responsabilità pubblica che investe sul proprio futuro, promuovendo e sostenendo un sistema di opportunità educative per tutti i bambini e tutte le bambine (D.lgs. n. 65 del 2017). L'elaborazione e la realizzazione del curriculum zero-sei costituiscono un processo dinamico e aperto e rappresentano per la comunità educante del Polo un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo. La centralità del/la bambino/a, in quanto individuo sociale, trova il suo pieno adempimento nell'implementazione di un Polo per l'infanzia inteso come comunità educativa, aperta alla più larga comunità civile e capace di includere prospettive locali, nazionali ed europee. Le Linee pedagogiche zero-sei parlano, infatti, di «ecosistema formativo» specificando che: *«La crescita di un bambino non è solo una questione privata della famiglia, ma deve essere considerata al contempo anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con le responsabilità della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche personologiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita»* (Decreto Ministeriale n. 334 del 2021, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, p.11). Tale concetto di "corresponsabilità" educativa viene sottolineato già nel 2012 nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in cui si riconosce che le diverse famiglie sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise. Nel caso specifico del Comune di Sassari, la progettazione in rete ha iniziato i suoi primi passi con il riconoscimento del sistema integrato 0-6 e la costituzione del CPT comunale quale elemento chiave, appunto, di progettazione in rete per l'educazione tra 0-3 e 3-6 anni: una progettualità che coinvolge scuole statali, scuole paritarie, servizi educativi pubblici e privati, Comune, enti di formazione, ecc. Il CPT è diventato un importante collettore del sistema per la realizzazione di attività formative congiunte, sperimentazioni di continuità educativa che intendono collegare più servizi: ad esempio, collaborazione fra nidi e scuole dell'infanzia nei progetti sperimentali.

## Conclusioni

In campo educativo e formativo, qualsiasi scelta deve essere guidata dal rispetto dei diritti dei bambini e delle bambine, sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989. I bambini e le bambine sono soggetti unici e irripetibili, con diritti universali e specifici, tra cui quello di aver accesso, in maniera indistinta, a un'educazione di qualità fin dalla nascita. L'importanza dei Poli per l'infanzia va ben al di là della semplice condivisione di uno spazio. L'istituzione dei Poli *«rinforza la conoscenza reciproca e la comunicazione, (...), sollecita uno scambio continuativo di riflessioni ed esperienze e crea occasioni di esperienze di lavoro educativo e di formazione in comune, facilita l'impegno di educatori e insegnanti nella progettazione e realizzazione di percorsi educativi coerenti (...)»* (Linee pedagogiche, parte V par. 5, D.lgs. n. 65 del 2017).

La progettazione in rete, nella prospettiva del sistema integrato zero-sei, è una sfida complessa e al contempo fondamentale. Accogliendo la complessità come un'opportunità, si superano le logiche rigide per abbracciare processi flessibili e dialogici. In quest'ottica, la progettazione della continuità educativa deve rispettare i tempi, i modi di essere e di crescere, la diversità del/la singolo/a bambino/a da considerare come risorsa. L'apprendimento deve mettere al centro l'agire dei/le bambini/e, le loro inclinazioni e i loro linguaggi, fuori dalla logica di insegnare loro precocemente contenuti o abilità. Si tratta di fidarsi delle loro potenzialità, di costruire relazioni educative basate sull'ascolto e sulla reciprocità e di considerare tutte le dimensioni – spazi, materiali, adulti, bambini, famiglie – come parte attiva di una rete che sostiene esperienze significative per la vita di un/a bambino/a. Promuovere una cultura della progettazione significa investire nel futuro delle bambine e dei bambini e costruire reti educative capaci di accompagnarli con attenzione, rispetto e competenza: è un modo per immaginare un'educazione più umana, partecipata e generativa.



## Bibliografia

Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989. Consultabile al link <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto Ministeriale n. 254 del 4 settembre 2012, Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Consultabile al link [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

Ministero dell'Istruzione, Decreto legislativo n.65 del 13 aprile 2017, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Consultabile al link <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65!vig=2021-09-08>

Ministero dell'Istruzione, Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Consultabile al link <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>



# Politiche educative a favore di una continuità zerosei

**Paola Cossu, Liliana Pala, Sandra Scanu e Maria Urgeghe,**  
*Gruppo di Coordinamento Pedagogico comunale di Sassari*

*«Strani questi adulti: a luglio festeggiano il mio essere diventato grande, il passaggio alla Scuola dell'infanzia, e a settembre mi dicono che sono troppo piccolo e non posso più fare quello facevo al Nido!»*

Ogni anno tanti genitori tornano al Nido per un saluto dopo l'inserimento alla Scuola dell'infanzia e raccontano quanto i due mondi educativi siano lontani. Al netto dei "sentimentalismi" che accompagnano i momenti di cambiamento, tale costante ha sempre portato il Nido a interrogarsi su quale scarto lo dividesse dalla Scuola dell'infanzia e su come rendere più "fluida e coerente" il passaggio tra i due ordini di servizi. Con la consapevolezza che le iniziative di "continuità", oggi diremmo più propriamente di accompagnamento alla "transizione", che educatrici e insegnanti di buona volontà hanno tentato di costruire nei decenni nei singoli quartieri di Sassari non fossero sufficienti: alla base dello scarto permanevano due realtà consolidate su strutture organizzative e metodologiche di fatto molto diverse, senza la condivisione di una cornice pedagogica globale che guidasse le prassi educative.

Le riflessioni nel nostro territorio hanno fatto eco all'impegno europeo a favore del potenziamento dell'accesso e della qualità dei servizi di Educazione e cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC). Tradotto in Italia nella legge 107 del 2015, attuata con il D.lgs. 65 del 2017, che per la prima volta hanno ufficialmente riconosciuto lo spessore educativo del segmento 0-3 e posto le basi per iniziare ad agire in modo organico sulla distanza tra 0-3 e 3-6 e costruire una reale «*continuità educativa 0-6 anni*» in tutto il territorio nazionale.

Una continuità che, come definito da Francesca Linda Zaninelli (2021), deve diventare principio guida del processo educativo e al tempo stesso criterio e indicatore della qualità degli ambienti educativi e della loro offerta coerente con gli apprendimenti, i bisogni e il benessere dei bambini. Il Comune di Sassari, terzo attore investito di precisi compiti che la citata normativa nazionale attribuisce a caduta da Stato e Regioni, era formalmente chiamato ad assumere un ruolo attivo nell'opportunità di dare

una risposta concreta agli interrogativi di bambini, famiglie e servizi del proprio territorio. Forte di un'esperienza di rete e di sistema, consolidata all'interno dei propri servizi 0-3 comunali e poi ampliata anche ai servizi 0-3 privati convenzionati con percorsi formativi condivisi e occasioni di incontro e scambio, nell'anno educativo/scolastico 2018/2019 il Gruppo di Coordinamento Pedagogico (GCP) comunale avvia un regolare confronto metodologico tra una rappresentanza degli educatori dei servizi 0-3 comunali e degli insegnanti delle Scuole dell'infanzia statali. Nasce così, in forma sperimentale, il primo Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Sassari. L'iniziale fase di reciproca conoscenza, che ha permesso ai componenti di presentarsi e di declinare la specificità della propria tipologia di servizio, si è tradotta in una prima mappatura dei servizi 0-6 del territorio. Il confronto si è, quindi, incentrato sull'idea di bambina/o e sulla diversa modalità con cui principi pedagogici, dichiarati comuni, si traducono quotidianamente in ogni singola azione dei servizi. Con l'ausilio degli strumenti di riflessione del testo *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, edizioni Zeroseiup (Bondioli, Savio, Gobbetto, 2018), si è scelto in particolare di approfondire la delicata fase dell'inserimento nei servizi e le modalità con cui viene curato il rapporto con le famiglie.

In attesa delle specifiche indicazioni della normativa regionale di riferimento, gli incontri sono proseguiti fino al marzo 2020, per interrompersi in corrispondenza della pandemia di Covid-19. Un periodo di emergenza sanitaria internazionale che è positivamente coinciso con l'emanazione di importanti documenti pedagogici nazionali (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* - 2021 e *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* - 2022) fondamentali per la guida e il sostegno del percorso 0-6, nonché con l'emanazione delle Linee guida regionali, contenute nel Protocollo d'Intesa siglato dall'Ufficio Scolastico Regionale, la Regione Sardegna e l'ANCI regionale (All. DGR 39/14 del 30/07/2020 e All. DGR 17/32 del 04/05/2023), e con il trasferimento al Comune di Sassari della spettante quota degli appositi finanziamenti del Fondo nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6. Nell'anno educativo/scolastico 2022/2023 il GCP del Comune di Sassari è, quindi, in possesso degli strumenti fondamentali per dare avvio alla rivoluzione culturale del Sistema educativo 0-6 cittadino. Fra i diversi interventi strategici utili a promuovere la Continuità 0-6, sceglie di puntare prioritariamente sul confronto tra operatori, educatori e insegnanti, con una diretta ricaduta sulla qualità dell'offerta educativa quotidiana a bambini e famiglie. Consapevole delle competenze richieste per affrontare la sfida 0-6 e della complessità insita nell'importante numero e nella diversità tra i servizi presenti nel territorio, il Gruppo di Coordinamento Pedagogico comunale sceglie di investire parte dei fondi 0-6 in un "sostegno" specializzato per la costituzione e il consolidamento del CPT di Sassari. Formalizzata una collaborazione triennale con l'Istituto degli Innocenti di Firenze il 23 marzo 2023 la quasi totalità dei servizi 0-6 del territorio (35 firmatari, referenti di 25 servizi 0-3 (8 comunali e 17 privati), 6 servizi 0-6 privati, 9 Istituti comprensivi statali (31 scuole dell'infanzia) e 2 Scuole dell'infanzia paritarie) firma il "Protocollo d'intesa territoriale per l'istituzione e il funzionamento del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni e la costituzione



del Coordinamento Pedagogico Territoriale". Due gli obiettivi dell'avvio dell'azione del CPT: innanzitutto la mappatura dei servizi del territorio, da tradurre in una Carta dei servizi 0-6 di Sassari e in una mappa interattiva, strumenti utili agli operatori per conoscere il proprio contesto 0-6 di riferimento, ma anche ad informare e orientare le scelte delle famiglie in previsione delle iscrizioni ai servizi 0-3 e al passaggio alla Scuola dell'infanzia. Secondo, la condivisione all'interno del CPT e con una rappresentanza degli operatori, attraverso moduli formativi dedicati, di alcuni punti chiave della continuità 0-6: curriculum 0-6, spazio educativo, corresponsabilità educativa e Poli per l'infanzia.

L'impegno per la creazione del sistema integrato 0-6 di Sassari viene condiviso con una platea più ampia di operatori del territorio in occasione del primo seminario organizzato dal CPT, tenutosi in data 12 ottobre 2023, nel quale vengono presentati dati statistici sulla popolazione e sui servizi 0-6 cittadini, la Carta dei servizi 0-6 di Sassari, e la relativa mappa interattiva, e la pagina del sito comunale ad esso dedicata.

Per contribuire alla promozione della cultura 0-6 fra gli operatori del territorio, e con l'intento di favorire la loro riflessione nei tempi e nei luoghi ritenuti più opportuni, viene creata e messa a disposizione una sezione tematica 0-6 aperta a consultazione e prestito all'interno del Centro di documentazione educativa del Comune di Sassari e fornita una dotazione di alcuni testi da conservare in ogni singolo servizio 0-6.

L'avvio degli incontri del CPT conferma fin da subito la complessità del percorso intrapreso, legata al grande numero dei rappresentanti al tavolo del CPT, alla mancata conoscenza tra servizi e operatori, a una discontinua partecipazione alle diverse azioni, a un latente storico atteggiamento di concorrenza/diffidenza, al permanere di interessi mossi dal celato sguardo alle iscrizioni annuali, a diversi livelli di formazione e consapevolezza pedagogica. Complessità cui si è contrapposta in modo virtuoso la creazione di un gruppo trainante, caratterizzato da una forte condivisione dell'importanza dell'obiettivo 0-6, dalla volontà di provare a fronteggiare insieme le difficoltà e l'impegno richiesti dal percorso. Motivazione favorevolmente alimentata in occasione di due intere giornate di approfondimento della conoscenza che, con la guida dell'Istituto degli Innocenti, nell'anno educativo/scolastico 2023/2024 hanno permesso di consolidare i rapporti all'interno del sottogruppo dei referenti partecipanti e facilitato la comunicazione più ampia nei successivi incontri del CPT. Confronto successivamente approfondito attraverso il percorso formativo "Continuità, ma non troppo! La continuità come dilemma educativo", curato dall'Istituto degli Innocenti tra aprile e maggio 2024, e ulteriormente sviluppato nel convegno "La sfida dello 0-6: dalle parole ai fatti", svoltosi nell'ottobre dello stesso anno. Periodici incontri dedicati ai Dirigenti degli Istituti Comprensivi cittadini sono stati organizzati al fine di fornire un aggiornamento sulle azioni intraprese, modulare azioni e interventi sulla base delle specificità delle Scuole dell'infanzia statali, individuare possibili strategie volte a favorire una maggiore condivisione del percorso da parte degli insegnanti e la loro partecipazione attiva ad iniziative specifiche.

Due anni di "rodaggio" nella macchina 0-6 cittadina che hanno permesso di concretizzare nell'anno educativo/scolastico 2024/2025 diversi obiettivi e azioni progettuali.

Le azioni di regia del percorso annuale condotte dal CPT si sono arricchite di un lavoro per la costruzione delle Linee guida per il sistema integrato 0-6 di Sassari, i requisiti minimi che Sassari ritiene imprescindibili per esprimere e garantire la qualità educativa dei propri servizi 0-6. Un lungo lavoro di scambio che richiede di prolungare la condivisione avviata e che sarà oggetto di ulteriore approfondimento anche nel prossimo anno educativo/scolastico 2025/2026.

In parallelo ai confronti del CPT, l'Istituto degli Innocenti ha promosso e supervisionato la realizzazione di due percorsi annuali sperimentali di continuità 0-6 tra coppie di servizi 0-3 e Scuole dell'infanzia. Il dialogo e il confronto tra servizi ha permesso di approfondire la conoscenza tra operatori, osservarsi e riflettere insieme sulle specifiche modalità di intendere, curare, organizzare specifici momenti della quotidianità dei servizi e condividere, infine, modalità operative a garanzia della continuità dell'azione educativa: il momento del pranzo per la sperimentazione del Nido privato convenzionato Piccoli Passi e della Scuola dell'infanzia dell'I.C. Pertini-Biasi e il momento dell'accoglienza per il Nido comunale di via Onida e le cinque Scuole dell'infanzia dell'I.C. Li Punti. Periodici incontri congiunti dei rappresentanti dei servizi coinvolti nella sperimentazione hanno favorito la conoscenza dei rispettivi percorsi, dei punti di forza, delle criticità e delle strategie messe in campo nelle esperienze in corso.

A garanzia della *governance*, fra gli interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato zero sei, le Linee pedagogiche affiancano alla presenza del Coordinamento Pedagogico Territoriale l'importanza della formazione in ingresso e continua del personale. Per realizzare un percorso educativo coerente e inclusivo nei servizi 0-6 di Sassari, il CPT ha esteso, quindi, il confronto pedagogico-metodologico intrapreso internamente a tutti gli educatori/insegnanti del territorio cittadino. Dopo una prima rilevazione dei bisogni formativi degli educatori dei servizi 0-3 e degli insegnanti delle Scuole dell'infanzia di Sassari (realizzata nell'ottobre 2023 e ridefinita nel novembre 2024), l'anno educativo/scolastico 2024/2025 ha visto l'avvio del percorso formativo "Contesti educativi: osservazioni e progettazione per una strumentazione funzionale al fare dei bambini e delle bambine e al fare dell'adulto", destinato a una platea potenziale di 450 operatori tra educatori e insegnanti, realizzato in collaborazione con l'ente formativo Zeroseiup, con il Coordinamento tecnico scientifico di Nice Terzi. A incontri teorici in presenza, nei quali mettere a confronto le proprie organizzazioni su aspetti alla base del lavoro educativo, sono seguite consegne sperimentali poi condivise in incontri online e momenti laboratoriali. Tre i temi affrontati nei rispettivi moduli: "Il valore e la funzione del gioco: spazi, tempi e materiali", a cura di Nice Terzi, "Gioco e apprendimento: opportunità e spunti", a cura di Rosanna Zerbato e "Ripensare e progettare cura, rituali e quotidianità", a cura di Marco Fibrosi. Il percorso formativo è stato valorizzato da due momenti laboratoriali teorico pratici: "L'osservazione e l'ascolto: per orientare l'educatore/l'insegnante, per modulare l'intervento, per accompagnare i bambini nelle loro esperienze, e sostenerli nell'acquisizione di nuove abilità e competenze", curato da Valeria Vismara e "Spazi, tempi e materiali in ottica di innovazione e continuità nel sistema integrato zero sei", curato da Marta Ravasi.

Pur con una presenza altalenante, i momenti formativi hanno visto la partecipazione di un totale di 326 partecipanti, numero che ci si augura possa essere confermato, se non ampliato, nel corso del percorso formativo curato dall'ente Zeroseiup nell'anno educativo/scolastico 2025/2026. Alla formazione, destinata a educatori e insegnanti si aggiungerà uno specifico modulo dedicato a operatori ausiliari, cuochi, personale ATA e assistenti mensa per condividere con loro il significato e il valore del percorso 0-6 in atto e valorizzare la loro collaborazione, a preziosa integrazione dei diversi ruoli.

Visite/consulenze in sede, svolte nelle mattine della loro presenza in città, hanno permesso ai diversi formatori che hanno accompagnato il percorso 0-6 di Sassari in questi anni (Istituto degli Innocenti e Zeroseiup) di conoscere maggiormente la specifica realtà di alcuni servizi cittadini, fornito ai singoli servizi visitati *feedback* sul lavoro condotto o evidenziato criticità su cui poteva essere importante orientare l'attenzione e il confronto interno ai gruppi, nonché offerto spunti per meglio calibrare gli stessi interventi formativi destinati alla platea più ampia.

La costruzione del sistema integrato 0-6 di Sassari non poteva non arrivare a contemplare il coinvolgimento delle famiglie come partner di una alleanza nel processo educativo e il sostegno della loro primaria funzione educativa, obiettivi inizialmente messi in secondo piano nelle azioni del CPT a favore dell'avvio del confronto tra operatori, ma ripresi nell'anno educativo/scolastico 2024/2025. Famiglie portatrici di nuove fragilità, immerse in una realtà demografica, sociale, culturale e lavorativa in continua trasformazione, caratterizzata non più solo da possibili situazioni di disagio socioeconomico, ma da sempre nuove e diffuse complessità e contraddizioni, spesso affrontate in solitudine e amplificate in un'era dominata dalle tecnologie digitali. Fragilità che all'interno dei servizi 0-3 comunali e del Centro di documentazione educativa del Comune di Sassari hanno visto consolidare nel tempo un'offerta di incontri a tema e laboratori, dedicati a tutte le famiglie del territorio con bambine e bambini in età 0-3 anni prima, 0-6 anni dopo la normativa del 2017, oggi favorevolmente integrata da ulteriori iniziative finanziate dal Fondo 0-6. La creazione dell'apposita pagina "Famiglie 0-6", all'interno del sito internet comunale intende offrire un riferimento stabile per la pubblicizzazione delle diverse iniziative gratuite dedicate.

L'impegno a favore di una cultura e dei diritti dell'infanzia nel territorio ha visto il coinvolgimento del CPT anche in un confronto per la promozione di un patto educativo digitale di comunità, un'alleanza tra scuole, famiglie e territorio cittadino, per provare ad arginare insieme l'ormai emergente problema della dipendenza, sempre più tristemente anche dei bambini, dal digitale. Proposito che sarà oggetto di ulteriore progettazione nel corso dell'anno educativo/scolastico 2025/2026.

Il confronto interno al CPT di Sassari è spesso risultato complesso, soprattutto in occasione della programmazione di azioni che avrebbero richiesto scelte operative in tempi brevi. Tra i fattori ostacolanti, la frequenza bimestrale delle convocazioni e il grande numero dei suoi componenti, sovente con irregolare partecipazione e aspettative molto diverse, a volte contraddittorie, portate al gruppo. Dopo una prima proposta caduta nel vuoto, nell'aprile 2025 si concorda sull'istituzione



di un sottogruppo del CPT, un organo rappresentativo chiamato ad incontrarsi con maggiore frequenza e deputato al confronto preliminare sulle proposte da portare al CPT e/o al dare attuazione organizzativa alle azioni promosse dal CPT. Il 14 maggio 2025 si tiene il primo incontro del sottogruppo del CPT, composto da due coordinatrici pedagogiche comunali, una educatrice rappresentante i servizi 0-3 comunali, due educatrici rappresentanti i servizi 0-3 privati, una Dirigente Scolastica statale, due insegnanti rappresentanti la Scuola dell'infanzia statale ed una rappresentante per le Scuole dell'infanzia paritarie.

Fra i primi impegni del sottogruppo del CPT l'organizzazione del viaggio studio del luglio 2025 in Emilia, occasione di confronto con le realtà 0-6 di Reggio Children, di Modena e Bologna e al tempo stesso di approfondimento della conoscenza tra i referenti del CPT, allargata anche a un rappresentante aggiuntivo degli Istituti Comprensivi delle Scuole dell'infanzia statali.

Istituito il CPT e consolidata la sua operatività, è emersa gradualmente l'esigenza di un logo in grado di rappresentare graficamente l'identità e i valori del gruppo, nonché dell'intero sistema integrato 0-6 di Sassari. Tra le diverse proposte elaborate dai grafici incaricati, è stata condivisa l'idea di rappresentare il CPT come l'ordito del tessuto del sistema educativo 0-6. L'ordito è l'elemento che tiene insieme e dà coerenza all'intreccio, congiuntamente alla trama, costituita da tre fili colorati, ciascuno simbolo degli attori che partecipano al processo educativo: un filo rosa, che rappresenta le famiglie, prime e fondamentali protagoniste del percorso di crescita dei bambini, un filo arancione che simboleggia i bambini, destinatari delle azioni educative e cuore pulsante del sistema, e un filo celeste che identifica gli operatori – educatori, insegnanti e coordinatori – che quotidianamente si prendono cura e affiancano le famiglie nella promozione dello sviluppo di bambini e bambine. Il concetto di trama, di connessione e intreccio che caratterizza la missione del CPT, ha ispirato anche il nome con cui identificare il sistema integrato 0-6 e il CPT di Sassari: *Symplokè*, parola che in greco significa appunto intreccio, congiunzione. Il risultato è un logo dal forte valore simbolico, che unisce armonia visiva e significato educativo, a testimonianza della rete di relazioni e responsabilità condivise che costituiscono il Sistema 0-6 di Sassari. Il logo *Symplokè* e il presente volume saranno presentati il 22 novembre 2025 in occasione del convegno "Da 0 a 6 anni: sguardi attuali e futuri sulla continuità educativo-didattica a Sassari", che ripercorre le azioni del CPT di Sassari realizzate in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti di Firenze. In parallelo sarà avviata una campagna di comunicazione che prevede anche la realizzazione di un sito internet autonomo, volto a garantire visibilità, riconoscibilità e valorizzazione del percorso educativo promosso dai servizi del territorio, oltre a favorire la diffusione della cultura del sistema integrato.

A tre anni dall'avvio del percorso di costruzione del sistema integrato 0-6 di Sassari, è doveroso soffermarsi su alcune criticità riscontrate, in parte insinuate nelle pieghe della stessa normativa nazionale, con l'auspicio che la loro condivisione con una platea più ampia possa promuovere azioni virtuose per il loro superamento.

### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

Il sottovalutato riconoscimento del lavoro necessario a costruire una reale "Continuità educativa 0-6", implicito nella previsione normativa che l'impegno richiesto fosse incluso nel monte ore lavorativo settimanale, di fatto non garantisce una regolare partecipazione di tutti i referenti/operatori alle diverse azioni programmate dal CPT, con naturali ricadute sui tempi per la loro realizzazione e sulla loro efficacia.

Sullo stesso piano si pone anche la mancata consapevolezza dell'importanza della "obbligatorietà" del percorso per tutti i responsabili e tutti gli operatori dei servizi 0-6, da cui conseguono la partecipazione solo di chi fortemente motivato ed una minore efficacia nella condivisione dell'auspicata continuità 0-6.

Un percorso 0-6 che procede così a velocità alterne e con ritmi diversi nei singoli servizi, con possibili discontinuità nell'azione in sezione, per la mancata condivisione tra colleghi, con la differenziazione tra i livelli di qualità dell'offerta educativa/formativa dei servizi che partecipano attivamente, solo saltuariamente o non partecipano al percorso stesso, con diretta compromissione dell'obiettivo di ridurre le disuguaglianze e garantire a tutti i bambini del territorio pari opportunità di crescita.

Nonostante la normativa 0-6 abbia dato ufficialmente piena dignità al lavoro educativo dei servizi 0-3, anche con il prevedere il possesso del titolo di laurea per l'accesso al ruolo di educatore, ripropone di fatto un "sistema educativo differenziato" (*split system*): diversi sono i ministeri responsabili dei servizi, i percorsi formativi e le condizioni contrattuali per gli operatori, i limiti fissati per il rapporto adulto/bambini, le garanzie e le modalità di accesso ai servizi per le famiglie, con ovvie ricadute sulla reale unitarietà del percorso di bambine e bambini.

A questo si aggiunga che talvolta permane una velata necessità di sottolineare/rivendicare un diverso status tra il ruolo di educatore e il ruolo di insegnante, a vantaggio di quest'ultimo, a scapito della compattezza del confronto e della possibilità di sperimentare pienamente la continuità 0-6, anche con esperienze di scambi lavorativi in sezione. Confronto professionale che si ripropone nel raccordo tra insegnanti della Scuola dell'infanzia e della Scuola primaria e che sarà oggetto di specifica attenzione nelle prossime azioni del CPT, a completamento della prospettiva di una reale continuità pedagogica 0-6.

Il permanere di normative regionali differenziate per i servizi 0-3 ha generato, in Sardegna, specifiche "culture educative" e modalità di raccordo tra i CPT che si sono tradotte in una rete di relazioni interne e territoriali non comparabile con le esperienze dei contesti cui il modello normativo si è ispirato. All'oggettivo critico punto di partenza, il CPT di Sassari intende provare a porre rimedio nel prossimo futuro, in cooperazione con le realtà 0-6 più attive nell'isola, con l'impegno per la promozione di un tavolo di confronto regionale.

In tal senso si collocano i contatti avviati con Rita Sedda, referente della segreteria del Gruppo territoriale Nidi e Infanzia Sardegna, che si auspica possano fruttuosamente integrarsi con il contributo dei referenti del Settore Sistema 0-6 della Regione Sardegna e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sardegna.

Per citare le parole degli stessi operatori dei servizi 0-6 di Sassari, occorre «Tempo per accogliere, fare proprio il cambiamento» e «Vogliamo che questo "tempo" esista». «È un percorso da costruire», «Non è facile, ma si è aperta una strada», «Siamo qui perché ci crediamo», «Siamo agguerrite», con la consapevolezza, e al tempo stesso la responsabilità, di «Essere protagoniste del cambiamento», di questa «Rivoluzione copernicana» (lavori di gruppo per il convegno "La sfida dello 0-6, dalle parole ai fatti", 18-19 ottobre 2024).

Un percorso guidato da alcune parole chiave: tempo, gradualità, complessità, investimento, rete, coordinamento, collaborazione, integrazione, consolidamento, impegno, responsabilità, formazione, costanza, continuità, flessibilità, confronto, riflessione, riconoscimento, valorizzazione, innovazione, progettazione, monitoraggio, valutazione, coerenza, professionalità, competenza, qualità, diritti, identità, autonomia, educatori/insegnanti, bambino/a, famiglia.

Gli anni educativo/scolastici che ci attendono saranno, quindi, un banco di prova e occasione per continuare a volare alto verso il nostro obiettivo comune: garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini, frequentanti ciascun/un qualsiasi servizio 0-6 di Sassari, «*pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, sociali e culturali*» (Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, 2021).

Costruire e condividere una continuità 0-6, organizzativa, pedagogica e curricolare, che veda educatori e insegnanti collaborare per porre ciascun bambino, accolto e rispettato nella sua unicità e diversità, al centro dell'azione educativa e assicurargli il ruolo di protagonista del proprio percorso di sviluppo.

## Bibliografia

- Bondiolì, A., Savio, D., Gobetto, B. (2018), *Tra 0 e 6*, ZeroseiUp, Perugia.
- Falcinelli, F., Raspa, V., Sannipoli, M. (2022), *Il sistema integrato 0-6*, Carocci, Roma.
- Galadrini, A. (2012), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma.
- Mignosi, E. (2022), *Il gruppo di lavoro al nido e nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma.
- MIM (2021), Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- Molina, P., Nuti, G. (2024), *La partecipazione delle famiglie nello 0-6*, Franco Angeli, Milano.
- Zaninelli, F.L. (2021), *La continuità educativa da zero a sei anni*, Carocci, Roma.

# La continuità educativa: sperimentazioni zerosei

**Maria Grazia Casu**, *Dirigente scolastico I.C. Pertini Biasi Sassari*  
**Claudia Cappai**, *Coordinatrice Nido d'infanzia Piccoli Passi Sassari*

## Introduzione

Oggi siamo convinti che la continuità educativa e didattica sia un diritto che riguarda tutti e che veicola il fatto di avere garantito uno sviluppo armonico del bambino, dell'alunno o dello studente in quanto persona. È una delle cosiddette parole *calde* che ci accompagnano nel pensiero pedagogico e nelle scelte operative, insieme ad accoglienza, inclusione, intercultura, relazione, dialogo, cura, benessere, lentezza... e a tante altre che aggiungono sguardi educativi e formativi di valore al nostro essere educatori e insegnanti.

La continuità può essere definita facendo riferimento a parole o metafore diverse e sicuramente azzeccate – *viaggio, ponte, passaggio, transito...* – che fanno pensare alla crescita e a come accompagniamo i bambini e le bambine nell'avventura di scoprire e conoscere sé stessi e il mondo. Ogni processo di crescita si compie tra esperienze che offrono sicurezza e stabilità e altre che chiedono cambiamenti e trasformazioni; il viaggio inizia in famiglia, prosegue nella realtà sociale e culturale più ampia e nelle istituzioni educative, con l'accoglienza e il rispetto delle storie e delle potenzialità di ciascuno, con l'incontro di esperienze di qualità al Nido, alla Scuola dell'infanzia, alla Scuola primaria e oltre. È dunque un concetto e una pratica che, dopo un periodo di inspiegabile latitanza, ha riacquisito nuovo vigore con l'approvazione della legge 107 del 2015 e con la pubblicazione, nello stesso anno (25 settembre 2015), dall'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile da parte dell'ONU: un documento interessante nel quale sono state delineate le prospettive che dovranno guidare le scelte culturali, politiche, sociali, economiche dell'umanità nell'immediato futuro.

Nell'Agenda sono stati definiti 17 obiettivi, articolati in 169 target, che dovranno consentire di realizzare entro il 2030 uno sviluppo più equilibrato e sostenibile chiamando in causa i servizi educativi per la prima infanzia (nidi e servizi integrativi) e la Scuola dell'infanzia, fortemente coinvolti nel quarto dei 17 obiettivi, che impegna tali istituzioni a «Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti»; la stessa Scuola dell'infanzia è ricordata in due espliciti passaggi:

- 4.2 Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure e istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria.
- 4.a Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.

La prospettiva indicata è quella di promuovere un'educazione in grado di consentire il superamento delle disparità di genere e garantire un accesso equo a tutti i livelli di educazione, istruzione e formazione, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene, i bambini in condizioni di vulnerabilità, consentendo,

*anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Obiettivo 4.7).*

Il Comune di Sassari e le scuole del territorio hanno raccolto il quanto di sfida lanciato dall'ONU con l'acquisizione e l'applicazione delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, assunte con decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, e l'adozione, con decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. La diffusione a cura del Ministero di un documento di lavoro redatto dal Comitato scientifico nazionale per le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, pubblicato con nota del primo marzo 2018, n. 3645. Da subito c'è stato un interesse verso questi documenti e il desiderio di comprenderne gli indirizzi per cercare di dare corso a quanto richiesto anche dalla comunità internazionale. Non ci sono dubbi che da 10 anni a



questa parte il settore dell'educazione infantile sia al centro delle politiche scolastiche italiane: il provvedimento di delega definito nella legge n. 107 del 2015 che si è concretizzato nel D.lgs. n. 65 del 2017 per la creazione di un sistema integrato di educazione e istruzione per la fascia di età da zero a sei anni va proprio in questo senso. Con queste norme, il nostro Paese cerca di allinearsi alle altre realtà europee che hanno adottato da tempo analoghe soluzioni. Sono stati fatti già importanti passi avanti per la realizzazione di tale sistema, sia riordinando le competenze tra Stato ed enti locali, sia impegnandosi per definire standard strutturali, organizzativi, qualitativi a livello nazionale e per riqualificare il personale coinvolto.

### **La legge n. 107 del 2015 e la nascita del sistema 0-6**

Il documento ministeriale del 2018 è fortemente collegato alla Raccomandazione dell'UE del 22 maggio 2018 che ha definito le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti nella quale:

- la conoscenza si compone di informazioni, fatti, idee, teorie che l'alunno deve acquisire per impossessarsi di determinati contenuti;
- l'abilità è la capacità di eseguire processi e applicare conoscenze per ottenere risultati specifici;
- gli atteggiamenti descrivono la disposizione dell'individuo indispensabili per agire e rapportarsi con situazioni e persone.

A questa prospettiva aveva già fatto riferimento la legge n. 107 del 2015 che ha innovato molti aspetti della quotidianità della vita dei servizi educativi e della scuola. L'attuazione della legge n. 107 del 2015 ha condotto alla pubblicazione dei decreti delle deleghe al Governo contenute nei commi 180 e 181, avvenuta nell'aprile 2017. Tra i decreti, particolarmente significativo per i servizi educativi per la prima infanzia e per la Scuola dell'infanzia è stato il D.lgs. n. 65 del 2017 con il quale è stata avviata la costituzione del nuovo sistema di formazione per l'infanzia nella fascia 0-6 anni finalizzato a garantire

*Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (Art. 1, comma 1, D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107).*

La legge prima e il decreto legislativo poi, hanno permesso di avviare, anche sul territorio sassarese un progetto di continuità educativa 0-6 anni, fondato sulla consapevolezza che obiettivo prioritario di queste istituzioni è proprio quello di sviluppare forme di dialogo e collaborazione continue al fine di creare un sistema organico in grado di garantire a bambine e bambini nella

fascia 0-6 pari opportunità educative, istruttive e di cura, di relazione e di gioco, un pieno sviluppo delle potenzialità personali di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, nel quale sono superate tutte le disuguaglianze e le barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. Oggi, siamo sempre più consapevoli che il sistema 0-6 anni è impegnato a: promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico; ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali promuovendo la piena inclusione di tutti i bambini e rispettando e accogliendo tutte le forme di diversità; sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie; favorire la conciliazione tra i tempi di lavoro dei genitori e la cura dei bambini; promuovere la qualità dell'offerta educativa anche attraverso la qualificazione universitaria con l'istituzione della laurea in Scienze dell'educazione a indirizzo specifico del personale educativo e docente; sostenere la formazione in servizio e il Coordinamento pedagogico; agevolare la frequenza dei servizi educativi.

*Art. 1. Principi e finalità.*

*3. Il sistema integrato di educazione e di istruzione:*

*a) promuove la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni;*

*b) concorre a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali e favorisce l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività; [...]*

*e) sostiene la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica;*

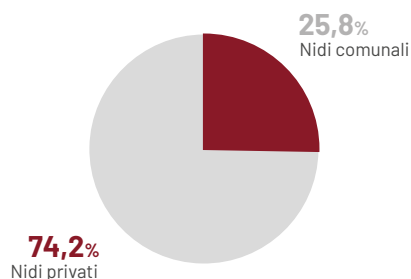
*f) favorisce la conciliazione tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori e la cura delle bambine e dei bambini, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali;*

*g) promuove la qualità dell'offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il Coordinamento Pedagogico Territoriale.*

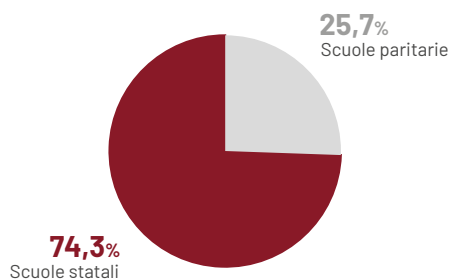
Si tratta, in altri termini, di una scelta strategica del nostro Paese e, soprattutto, del nostro territorio che vuole offrire la garanzia di pari opportunità di educazione e istruzione per tutte le bambine e tutti i bambini. Da un punto di vista statistico il territorio sassarese è sempre stato impegnato nella costruzione di un sistema in grado di dare risposta al diritto di educazione dei più piccoli e in questo senso, se sul piano dell'offerta riservata ai bambini da 3 a 5 anni non si evidenziano criticità in considerazione del fatto che la Scuola dell'infanzia ha una copertura territoriale generalizzata e, per questo, in grado di garantire a tutte le bambine e ai bambini di frequentare tale istituzione, anche nel caso dei servizi educativi per la prima infanzia è presente una capacità ricettiva che tocca l'82% circa.



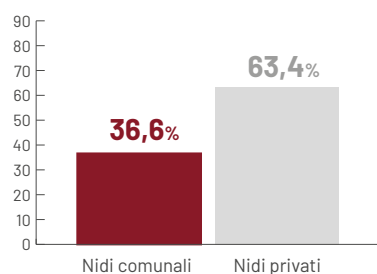
**Figura 1** Nidi di infanzia per tipologia di titolarità (valori percentuali)



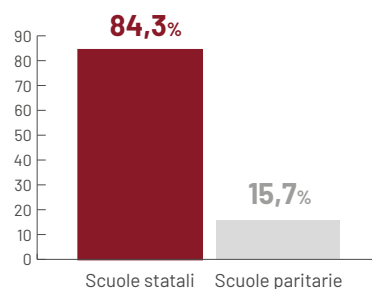
**Figura 2** Scuole dell'infanzia per tipologia di titolarità (valori percentuali)



**Figura 3** Iscritti ai nidi d'infanzia per tipologia di titolarità (valori percentuali)



**Figura 4** Iscritti alla scuola dell'infanzia per tipologia di titolarità (valori percentuali)



## Lavorare sulla continuità educativa 0-6

Le ricerche condotte in ambito internazionale e nazionale concordano nell'affermare che le pratiche educative volte a sostenere il passaggio graduale dei bambini dal Nido alla Scuola dell'infanzia rivestono un ruolo cruciale nel promuovere il successo scolastico sul lungo periodo. Nell'ultimo decennio, il tema della continuità educativa ha assunto una progressiva rilevanza nel dibattito europeo sia sul versante delle politiche educative, sia sul versante della ricerca pedagogica. In particolare la **Strategia per l'istruzione 2024-2030 del Consiglio d'Europa (CoE)**, pone grande enfasi sulla continuità educativa, intesa come processo che si articola su più livelli, includendo la transizione tra i cicli scolastici, la connessione tra istruzione formale e informale, e la promozione dell'apprendimento permanente.

Filo conduttore di tutti questi interventi è la mission che le istituzioni hanno nell'accompagnare i bambini nella loro crescita e nella costruzione di una loro identità che li faccia percepire come una persona unica e irripetibile. La continuità zerosei ha, quindi, l'obiettivo principale di pianificare e realizzare pratiche educative che pongano al centro il bambino accogliendone e rispettandone le unicità di cui sono portatori.

La nostra esperienza ci ha permesso, innanzitutto, di avvicinare due realtà educative apparentemente distanti. Ferme su due segmenti, quali rispettivamente 0-3 e 3-6, convinte di appartenere a due realtà distinte e lontane; come confermato anche dai titoli di accesso per ricoprire gli incarichi di educatrice e di insegnante. Unico punto in comune: il bambino, al centro della nostra azione educativa. Al centro di ogni nostro pensiero, lavorativo e non. Proprio da questo unico, ma fondamentale, punto in comune sono iniziati i nostri percorsi. Con la partecipazione, assidua, alle diverse iniziative formative promosse i due "mondi" piano piano hanno iniziato a guardarsi negli occhi, a sorridere, a parlare. Spinti da alcune domande stimolo ci siamo ritrovati a proporre iniziative e attività comuni sia al Nido d'infanzia che a scuola. Forza motrice del primo cambiamento è stato sicuramente la promozione di esperienze di *cooperative learning* con richiesta di restituzione del lavoro. Educatrici e insegnanti insieme ed unite per riflettere su quanto quotidianamente proponiamo nel ricercare punti di continuità. Queste iniziative, viste in un primo momento come superflue, si sono rivelate importantissime nella costruzione di relazioni. Le relazioni sociali piano si sono rinforzate fino a realizzare delle vere e proprie sperimentazioni in grado di realizzare dei veri ponti educativi.

La positività dei percorsi fatti fino a questo momento non eliminano gli elementi di difficoltà tuttora esistenti:

- condividere uno stesso monte orario di "formazione continua" tra personale educativo e personale insegnante. In questo caso, infatti, sappiamo che il monte orario non frontale del personale educativo è sicuramente più ampio di quello del personale insegnante e quindi dobbiamo provare a individuare (come sottolineato dalla legge 107 del 2015 e dal contratto collettivo nazionale (CCNL) del comparto scuola) spazi favorevoli di condivisione di formazione congiunta;
- lavorare con il personale educativo e insegnante, a partire anche dalla formazione congiunta, per promuovere un cambio di prospettiva in riferimento alle metodologie utilizzate. L'obiettivo, in questo caso, è quello di trovare spazi di condivisione utili al miglioramento del proprio lavoro e dell'offerta formativa;
- promuovere progettualità di continuità educativa anche tra plessi territorialmente distanti. In questi casi non è sempre semplice, ma non impossibile. In questo caso è fondamentale comprendere quali sono gli obiettivi su cui vogliamo lavorare per costruire la continuità.

Tali aspetti, però, più che un freno dovrebbero costituire una spinta verso un futuro cambiamento. In particolare, il ruolo del Dirigente Scolastico per la Scuola dell'infanzia e del Coordinatore Pedagogico per il Nido rivestono un ruolo fondamentale. La loro esperienza, infatti, mostra come le sperimentazioni, guidate da leader che credono fortemente nella costruzione di un percorso integrato che porti a tendere le braccia tra i due segmenti, abbiano portato a dei buoni risultati in termini organizzativi,

gestionali e pedagogici oltre che di offerta più generale di un servizio alle famiglie. In queste situazioni è importante ragionare all'interno degli organi collegiali (riunioni di intersezione e collegio docenti) mettendo in evidenza i cambiamenti normativi e riflettendo sull'importanza di costruire percorsi di continuità progettati nell'arco dell'anno scolastico, non solo riconducendoli all'ultimo periodo di frequenza, visto come obiettivo esclusivo il passaggio al grado successivo. Stimolare la partecipazione ai corsi proposti inserendo le iniziative all'interno del Piano Annuale delle Attività dei docenti; riconoscere gruppi di lavoro retribuiti all'interno del Fondo di Istituto; modificare gli orari di lezione per venire incontro alle diverse necessità, sono tra le principali azioni che si possono intraprendere per promuovere la partecipazione attiva alle progettualità di continuità educativa. Oltre a ciò, la partecipazione del Dirigente stesso a tutte le iniziative è un aspetto importante per fare squadra e costruire sinergie intorno a un obiettivo comune.

Gli insegnanti che vivono queste esperienze si sentono protagonisti attivi di un cambiamento importante e piano piano si lasciano guidare verso un'idea di continuità diversa dal solito. Un'idea di continuità educativa che implica una progettualità pensata e non occasionale, lunga nel tempo e in grado di coinvolgere bambini, personale educativo e insegnanti, genitori.

### **Per un'idea "diversa" di continuità**

Le riflessioni condotte all'interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale e le sperimentazioni compiute da alcuni servizi e scuole dell'infanzia ha condotto a condividere l'idea secondo cui la continuità rappresenti un processo che riguarda tutti, poiché ognuno di noi ha la necessità di riconoscere le proprie radici, le origini, le connessioni con il passato e, al contempo, di mettere passi significativi nel proprio divenire. Prima ancora di diventare una prospettiva concreta, fatta di gesti e azioni che si dipanano nel quotidiano e nei momenti cruciali delle storie personali di bambini e bambine, la continuità è un tema che ci invita, in modo impegnativo, al confronto e alla riflessione tra adulti educatori sulle idee:

- **di bambino**, dichiarata o sottintesa, che è guida di qualsiasi scelta;
- **di relazione educativa**, come sfondo del benessere e di ogni possibilità evolutiva positiva;
- **di apprendimento**, come processo interattivo, reticolare, processuale, dinamico, costruttivo;
- **di progettualità** che individua i ruoli e le mediazioni – il nostro stile e modo di essere educatori, le dinamiche e le strategie, le metodologie e gli strumenti perché ognuno, adulto o bambino, sia attivo e co-costruttore di conoscenze e competenze.

Questo confronto si realizza, a volte con fatica, all'interno della singola realtà educativa, nel gruppo o nel collegio docenti; ma, dovrebbe aprirsi al dialogo tra realtà differenti, tra Nido e Scuola dell'infanzia, in una prospettiva zero-sei, tra Scuola dell'infanzia e Scuola primaria e con i gradi successivi e con ogni istituzione coinvolta nella formazione. Un modo serio per conoscersi, capirsi e interpretare valori e scelte che definiscono l'identità educativa dei contesti coinvolti nella continuità; una possibilità

di trovare mediazioni tra punti di vista differenti e costruire spazi di condivisione, tra continuità e opportune discontinuità.

Questo lavoro di condivisione permette di pensare insieme al passaggio del bambino da un contesto all'altro come a una occasione evolutiva, realizzando veramente la continuità attraverso la percezione di una coerenza educativa e di senso. Anche se ogni realtà educativa si differenzia attraverso proposte e esperienze peculiari, collegate ai diversi momenti della crescita, in profondità rimanda ai bambini il significato di una storia che continua. In questo scenario, le novità non fanno paura e possono divenire possibilità curiose e interessanti per costruire trame di esperienza e conoscenza sempre più ricche.

La continuità educativa è elemento centrale, o così dovrebbe essere, anche dell'esperienza dei bambini. Fino a oggi si è pensato che la conoscenza dei nuovi contesti da parte dei bambini si basasse su alcune visite o una/due esperienze fatte alla Scuola dell'infanzia a fine anno. Niente di più sbagliato! Questa, infatti, non è continuità. Le esperienze dei bambini devono necessariamente fondarsi su una progettualità condivisa, strutturata e concreta che ponga al centro la sua possibilità di apprendere. È quindi opportuno ripensare la continuità educativa dei bambini non solo nell'ottica delle visite, ma anche in quella di offrire loro la possibilità di ritrovare nel nuovo ambiente aspetti o elementi che gli ricordino quanto vissuto nell'esperienza precedente.

Come ci suggerisce l'esperienza, il passaggio dal Nido d'infanzia alla Scuola dell'infanzia sollecita nei bambini non solo curiosità e lo slancio positivo, dato dall'incontro con il nuovo contesto educativo, ma anche incertezze e spaesamenti temporanei quali espressioni di una necessità del bambino di ri-orientarsi, prendersi un tempo, muoversi con discrezione rispetto alla novità. La transizione tra Nido e Scuola dell'infanzia, per il bambino, costituisce sempre un momento di crescita, ma diventa un'importante opportunità evolutiva se avviene nel rispetto di determinate condizioni.

Tale accompagnamento – fatto di scelte, stili, pensieri, azioni – mette in primo piano la relazione tra adulto e bambino ed è caratterizzato da:

- il riconoscimento del significato evolutivo di questa transizione;
- la fiducia nelle capacità del bambino;
- l'attenzione e l'ascolto del punto di vista del bambino, della sua cultura rispetto a questa transizione;
- il riconoscimento del gruppo di coetanei come riferimento affettivo e culturale importante per i bambini;
- la consapevolezza dei vissuti che questo passaggio suscita nei bambini che si traduce operativamente in un'azione di sostegno della loro curiosità, di ascolto e accoglienza delle emozioni e della promozione della capacità dei bambini di elaborarle;
- la progettazione di situazioni favorevoli (relazioni, ambienti, attività);
- l'attenzione a non attribuire e a non indurre nei bambini pensieri ed emozioni che invece sono degli adulti;
- la valorizzazione del gioco quale risorsa insostituibile per accogliere il bambino e permettere l'elaborazione dei vissuti legati al passaggio.

Tenendo presente questi aspetti, è possibile procedere verso progettazioni che possono prevedere momenti di incontro e scambio prima che il passaggio avvenga e di strategie per accogliere il bambino quando il passaggio si realizza. La continuità è poi un processo che deve tenere in considerazione un ultimo protagonismo dato dalle famiglie. Per i genitori, infatti, il passaggio alla Scuola dell'infanzia è un momento emotivamente importante sia nel caso abbiano già avuto esperienza di contesti educativi 0-3, sia che vi accedano per la prima volta. Nel primo caso i genitori lasciano un contesto significativo dal punto di vista affettivo ed educativo con il quale hanno affrontato la prima separazione dal loro bambino e la sua entrata in una vita sociale allargata. Nel secondo caso i genitori vanno incontro a una realtà tutta da conoscere che di fatto costituisce per l'intero nucleo familiare il primo accostamento all'istituzione educativa.

Il genitore può anche andare incontro alla Scuola dell'infanzia con vissuti ambivalenti: curiosità e aspettative positive per le opportunità di crescita che il nuovo contesto mette a disposizione, ma anche dubbi rispetto a come il bambino reagirà al passaggio e a come il nuovo contesto lo accoglierà. Siamo convinti che l'atteggiamento più o meno aperto e positivo con cui i genitori affrontano questo momento incide fortemente sul modo con cui lo affronta il bambino, quindi sulla possibilità che la transizione si configuri come un'occasione pienamente evolutiva.

È dunque naturale che Nido e Scuola dell'infanzia rivestono un ruolo importante nel creare i presupposti affinché i genitori vivano positivamente i momenti di passaggio. Affinché ciò avvenga, però, è necessario muovere dalle seguenti convinzioni:

- il genitore ha competenze educative diverse e complementari, ma non meno importanti rispetto a quelle di insegnanti e educatrici/educatori; il genitore ha il diritto di partecipare alle esperienze educative del proprio bambino;
- il genitore va considerato come un partner educativo alla pari, con il quale è necessario costruire un'alleanza.

Su queste basi si tratta di sviluppare con i genitori un rapporto che permetta di condividere con loro le idee legate alla continuità, avviando un processo quotidiano di co-costruzione di significati che dalla riflessione sul passaggio si estenda a valori educativi di fondo più trasversali (idea di bambino, di relazione educativa, ecc.).

Non solo. La partecipazione effettiva dei genitori richiede che possano contribuire progettualmente e fattivamente al processo di transizione, intervenendo in sinergia con le azioni messe in campo da insegnanti e educatrici/educatori.

## Conclusioni

Si ritiene utile concludere queste brevi riflessioni sottolineando la visione e le prospettive che le hanno accompagnate. Quanto riportato come idea di continuità non rappresenta ancora una realtà, ma solo un'auspicabile prospettiva. L'obiettivo non è quello di presentare una forma utopica di continuità, bensì una idea che per quanto non ancora pienamente realizzata ha in sé i presupposti della realizzabilità.

Ciò che stiamo cercando di costruire è una pista di lavoro in grado di fare da specchio alla riflessione culturale pedagogica maturata in questi ultimi anni, con l'auspicio che tale prospettiva stimoli ulteriori connessioni tra convincimenti e pratiche andando a sostenere l'esistente e migliorandolo. L'intento è quello di enucleare alcuni punti di attenzione la cui esplicitazione restituisca valore al possibile incontro tra Nido d'infanzia e Scuola dell'infanzia nella prospettiva 0-6; il fine è garantire unitarietà educativa allo sviluppo del bambino e una coerenza delle esperienze. Tutto ciò valorizzando le identità educative di entrambi i servizi coinvolti e indicando come imprescindibile il coinvolgimento di tutti i protagonisti della continuità, attraverso una progettazione partecipata che dia conto anche della dimensione affettiva legata al passaggio e quindi al riconoscimento e all'ascolto dei vissuti in gioco.

## Bibliografia

Balduzzi, L. (2021), *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Franco Angeli, Milano.

Bobbio, A., Grange Sergi, T. (2020), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, Scholé, Brescia.

Bovvio, A., Savio, D. (2019), *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Milano, Mondadori.

Cenerić, I., Hulpia, H. (2014), *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*, Brussels: European Commission.

Paradiso, L. (2023), *Progettare la giornata educativa nello 0-6. Tra routine, circle time, laboratori*, Mondadori, Milano.

Peters, S. (2010), *Literature review: Transition from early childhood education to school*, New Zealand, Report to the Ministry of Education.

Zaninelli, F.L. (2021), *La continuità educativa da zero a sei anni*, Roma, Carrocci.

Zaninelli, F.L. (2017), *Ripensare la continuità educativa tra i servizi per l'infanzia e le famiglie in prospettiva zero sei. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 185-198.



# Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zerosei: criticità e prospettive

**Maurizio Parente**, *Ricercatore Istituto degli Innocenti*

## **Verso un sistema educativo integrato 0-6: qualità, equità e governance nei servizi per l'infanzia**

Negli ultimi decenni, l'educazione e la cura dell'infanzia (Early Childhood Education and Care - ECEC) hanno assunto un ruolo centrale nelle politiche educative europee, in quanto ambiti fondamentali per la promozione dello sviluppo integrale del bambino e per la costruzione di una società equa e inclusiva. L'Unione europea ha riconosciuto la qualità dei servizi educativi per l'infanzia come leva strategica non solo per migliorare i risultati scolastici e sociali futuri dei bambini, ma anche per contrastare precocemente le disuguaglianze socioeconomiche e culturali (COM 66/2011).

In questa prospettiva, l'UE ha stabilito obiettivi quantitativi per l'accesso ai servizi: entro il 2030, almeno il 96% dei bambini tra i tre anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare a servizi ECEC. Inoltre, è previsto un incremento della copertura per i bambini sotto i tre anni, in particolare nei Paesi che non hanno ancora raggiunto il tasso minimo del 45%.

La qualità, tuttavia, non è riducibile a parametri meramente quantitativi. Essa implica una riflessione profonda su aspetti pedagogici, relazionali e organizzativi che richiedono un approccio sistemico. A tal fine, l'Unione europea ha sostenuto lo sviluppo di strumenti di autovalutazione e di monitoraggio qualitativo, come l'*European Quality Framework for ECEC* (trad. it. Lazzeri (2016) *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*) il cui scopo è quello di poter facilitare processi di cambiamento, a partire dal basso, orientando le scelte dei decisori politici su diversi piani, da quello locale, a quello regionale, fino ad arrivare al livello di governo nazionale, oppure il *Self-Reflection Tool* promosso dall'Agenzia europea per i Bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva, volto a promuovere l'autoanalisi critica da parte dei servizi educativi, o ancora il *Technical Support Instrument (TSI)*, grazie al quale diversi Paesi (ad esempio Bulgaria, Portogallo e Germania) hanno potuto implementare riforme orientate a rafforzare la *governance*, la valutazione degli esiti e la formazione del personale in ambito ECEC.

Tali iniziative hanno permesso di elaborare quadri pedagogici nazionali, definire indicatori di qualità e attuare modelli di monitoraggio sistemico.

Negli ultimi anni, l'Unione europea ha rivolto una crescente attenzione ai servizi educativi per l'infanzia, riconoscendone il valore cruciale nella costruzione di società più eque, inclusive e capaci di promuovere lo sviluppo integrale di ogni bambino fin dai primi anni di vita. L'educazione e la cura nella prima infanzia (ECEC – Early Childhood Education and Care) non vengono più considerate semplicemente un supporto alla conciliazione tra vita familiare e lavoro, ma un vero e proprio diritto dell'infanzia, oltre che una leva strategica per la riduzione delle disuguaglianze.

In questa prospettiva, le istituzioni europee hanno adottato una serie di raccomandazioni che delineano con chiarezza la visione, gli obiettivi e i criteri di qualità cui i servizi per l'infanzia dovrebbero ispirarsi. Tra questi documenti, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019 rappresenta un punto di svolta: essa definisce un quadro comune per sistemi ECEC di alta qualità, condiviso tra tutti gli Stati membri. Non si tratta solo di ampliare l'offerta di servizi, ma di garantire che questa sia realmente inclusiva, accessibile e centrata sui bisogni del bambino. Il quadro europeo della qualità, proposto in tale documento, si articola attorno a cinque dimensioni fondamentali: l'accessibilità, la professionalità del personale, la qualità pedagogica del curriculum, l'esistenza di sistemi di monitoraggio e valutazione e, infine, una *governance* efficace e ben finanziata. Si tratta di un modello che mira a promuovere servizi non solo ben strutturati, ma anche sensibili alle diversità culturali e sociali, capaci di rispondere in modo adeguato ai bisogni educativi di tutti i bambini, inclusi quelli in situazioni di vulnerabilità.

Questa visione è stata ulteriormente rafforzata dalla Raccomandazione del Consiglio dell'8 dicembre 2022, che ribadisce l'impegno degli Stati membri nel promuovere l'accesso universale ai servizi ECEC di qualità, fissando nuovi traguardi da raggiungere entro il 2030 e ribadendo l'importanza di avere ambienti sicuri, personale qualificato, un'attenzione allo sviluppo globale del bambino e un'offerta educativa che integri cura e apprendimento. Un aspetto particolarmente significativo di queste raccomandazioni è l'insistenza su un approccio inclusivo. L'Unione europea sottolinea infatti la necessità di garantire che tutti i bambini, indipendentemente dal loro retroterra socioeconomico, dalla lingua parlata in famiglia o da eventuali disabilità, possano accedere a servizi di qualità, in ambienti educativi accoglienti, equi e stimolanti.

L'enfasi posta sulla qualità educativa dei servizi per l'infanzia non può prescindere da un approccio sistemico che tenga conto della multidimensionalità dello sviluppo infantile. L'educazione precoce non è da intendersi come mera anticipazione della scolarizzazione formale, bensì come un'esperienza olistica e integrale, che promuove il pieno sviluppo delle potenzialità cognitive, emotive, sociali e relazionali del bambino. In tale prospettiva, il curriculum implicito ed esplicito dei servizi educativi deve fondarsi su pratiche pedagogiche intenzionali, riflessive e contestualizzate, capaci di coniugare competenza professionale e sensibilità relazionale.

### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

L'affermazione che «*l'educazione e la cura sono inseparabili*» rappresenta la matrice concettuale di riferimento per i moderni paradigmi pedagogici relativi alla prima infanzia. La cura (*care*), intesa non solo come soddisfacimento dei bisogni primari, ma come tessitura di relazioni autentiche, empatiche e significative, costituisce la base affettiva e sociale imprescindibile per ogni processo di apprendimento. Numerose evidenze provenienti dalle neuroscienze, dalla psicologia dello sviluppo e dalla pedagogia confermano che i bambini apprendono in modo più efficace in contesti relazionali sicuri, prevedibili e accoglienti, dove il senso di appartenenza e di riconoscimento individuale è quotidianamente coltivato attraverso pratiche di ascolto attivo, rispetto reciproco e valorizzazione della diversità (Altomonte, 2016; Oliviero, 2017).

In questo quadro, l'azione educativa si configura come un atto etico e politico, oltre che professionale, poiché implica una precisa assunzione di responsabilità nei confronti dell'altro in formazione. La centralità della relazione educativa non può essere ridotta a una dimensione accessoria o strumentale: essa è il fondamento epistemologico e operativo dell'agire pedagogico nei servizi per l'infanzia. È proprio nella qualità delle interazioni quotidiane, nella progettazione partecipata degli ambienti di apprendimento, nella cura dei tempi e degli spazi educativi, che si realizza il diritto del bambino a una crescita armonica e rispettosa della propria unicità.

Accanto a questi aspetti, l'accessibilità, l'inclusività e la sostenibilità dei servizi non sono meri requisiti organizzativi, ma principi strutturali che concorrono a delineare l'orizzonte etico e culturale dell'educazione dell'infanzia. Un servizio educativo di qualità è tale solo se in grado di rispondere in modo equo ed efficace alla pluralità dei bisogni e delle esperienze dei bambini e delle loro famiglie, promuovendo una cultura dell'infanzia fondata sul riconoscimento, la partecipazione e la giustizia sociale.

Un ultimo aspetto su cui è importante soffermarsi è costituito dalla continuità educativa la quale rappresenta un elemento cardine per la costruzione di un'offerta formativa di qualità, in particolare nei contesti educativi dell'infanzia e nei momenti di transizione tra i diversi ordini scolastici. Essa si configura come un processo intenzionale di coerenza pedagogica e progettuale, finalizzato a garantire ai bambini un percorso di apprendimento armonico, progressivo e personalizzato.

In tale prospettiva, la continuità educativa assume una valenza duplice: da un lato, sostiene il benessere psico-emotivo del bambino, offrendo ambienti stabili e relazioni educative significative; dall'altro, promuove la co-costruzione del sapere attraverso la valorizzazione delle esperienze pregresse e il riconoscimento della centralità del soggetto in apprendimento.

L'attivazione di pratiche orientate alla continuità – quali il raccordo tra personale educativo e insegnante, la partecipazione attiva delle famiglie, l'adozione di strumenti di documentazione condivisa – si configura dunque come un indicatore rilevante di qualità del sistema educativo. Inoltre, essa è coerente con le recenti Linee pedagogiche nazionali, che richiamano la necessità di un approccio integrato e sistemico nell'educazione da 0 a 6 anni.

## Qualità e continuità: un rapporto dialettico e inscindibile

La continuità educativa si configura come un principio strutturante dell'architettura pedagogica dei servizi per l'infanzia nella fascia 0-6 anni, nonché come dispositivo essenziale per la qualificazione dei contesti educativi. Essa non si limita alla mera facilitazione logistica e relazionale dei passaggi tra segmenti del percorso formativo — quali il Nido, la Scuola dell'infanzia e la successiva scolarizzazione — bensì si propone come orizzonte epistemologico e prospettiva etico-pedagogica entro cui concepire l'educazione come processo integrato, intenzionale e sistemico.

In questa prospettiva, la continuità non è semplicemente successione cronologica o coordinamento organizzativo, ma espressione di una visione olistica dello sviluppo infantile, fondata sul riconoscimento dell'identità del bambino come soggetto attivo, competente e portatore di storia, diritti e potenzialità in divenire. Essa esige che il sistema educativo accolga e valorizzi la complessità del percorso evolutivo del bambino, assicurando coerenza nelle pratiche, nelle intenzionalità educative e nelle relazioni intersoggettive che lo attraversano.

Ogni cambiamento porta con sé una dose di incertezza: nuovi spazi, nuovi adulti di riferimento, nuovi ritmi e nuove aspettative. Senza un'adeguata progettazione educativa, questi passaggi rischiano di interrompere bruscamente il filo delle esperienze precedenti, lasciando il bambino in una condizione di disorientamento. Al contrario, una transizione pensata e condivisa — con figure educative stabili, ambienti gradualmente familiari e momenti ponte tra un servizio e l'altro — consente ai bambini di trasportare con sé legami di fiducia, competenze acquisite e senso di continuità, sentendosi meno "sradicati" e più sicuri nel nuovo contesto.

Ma la continuità non è solo un fattore di stabilità emotiva. È anche un potente strumento pedagogico. Quando educatori e insegnanti, pur operando in servizi diversi, condividono una visione comune del bambino, degli obiettivi educativi e delle modalità di lavoro, il percorso formativo assume una direzione chiara e coerente. In questo modo, si costruisce un curriculum verticale 0-6, in cui ogni tappa è valorizzata e collegata alle precedenti, evitando inutili ripetizioni o salti troppo bruschi, e riconoscendo nel bambino un protagonista attivo del proprio apprendimento.

La presenza di figure adulte che conoscono la sua storia educativa, le sue esperienze e le sue modalità relazionali favorisce nel bambino un profondo senso di sicurezza e appartenenza. Sa di essere visto, ascoltato, riconosciuto. Questo senso di fiducia è alla base della sua disponibilità ad aprirsi agli altri, ad apprendere, a mettersi in gioco. Anche le famiglie, sapendo che il passaggio tra i diversi servizi avviene in modo accompagnato e condiviso, si sentono più coinvolte e parte di un progetto educativo comune. Inoltre, la continuità rafforza il legame tra servizi educativi e territorio. Quando si costruisce una rete educativa in cui famiglie, educatori, insegnanti, servizi sociali e sanitari dialogano e collaborano, si crea una coerenza tra casa e scuola, tra ambiente educativo e contesto familiare. Si condividono osservazioni, esperienze e progettualità, creando un clima di corresponsabilità educativa che migliora la qualità percepita e vissuta del servizio.

Un altro aspetto molto importante è dato anche dal fatto che la continuità educativa stimola la crescita professionale del personale, che richiede incontri di confronto tra personale educativo e insegnante, osservazione congiunta, formazione condivisa, Coordinamento pedagogico. Tutto ciò rende il lavoro educativo più riflessivo, consapevole, orientato da una visione sistemica, contribuendo a costruire una cultura educativa comune.

Infine, una progettazione attenta alla continuità contribuisce in modo decisivo a contrastare le disuguaglianze. Bambini con bisogni speciali, o provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, possono essere meglio sostenuti se i servizi si parlano, si passano informazioni, costruiscono percorsi individualizzati. In questo modo, le fragilità non vengono ignorate né amplificate, ma affrontate con strumenti adeguati e in tempi utili, evitando che le disuguaglianze si trasformino in divari insormontabili nel percorso scolastico successivo.

In conclusione, la continuità educativa non è solo una buona pratica: è una condizione necessaria per garantire benessere, apprendimento e equità. Investire su di essa significa costruire un sistema educativo più solido, più umano e più giusto.

## **Strumenti e pratiche per garantire continuità e qualità**

Per integrare efficacemente i principi di qualità e continuità educativa all'interno dei servizi per l'infanzia 0-6, è necessario attivare dispositivi strutturali e culturali che vadano oltre l'organizzazione tecnica dei servizi educativi, per radicarsi in una prospettiva pedagogica intenzionale, riflessiva e sistemica (Bellucci, 2013). La qualità educativa non è una condizione data una volta per tutte, ma un processo in divenire, generato nella relazione tra soggetti, contesti e culture, e continuamente negoziato.

Come evidenziato dalla pedagogia contemporanea, il concetto di continuità implica una visione unitaria e dinamica dello sviluppo infantile, in cui il bambino è considerato «*un soggetto competente sin dalla nascita*» (Edwards, Gandini, Forman, 2014), portatore di diritti, esperienze e significati, che attraversa i diversi segmenti del sistema educativo non come tabula rasa, ma come costruttore attivo di senso.

Tra gli strumenti e le pratiche ritenuti centrali per sostenere tale integrazione, possiamo evidenziare:

- *Coordinamento pedagogico.* Il Coordinamento pedagogico rappresenta un dispositivo chiave per garantire coerenza tra progettualità, identità dei servizi e qualità delle relazioni educative. Non si limita alla supervisione organizzativa, ma svolge un ruolo di mediatore epistemologico, facilitando la riflessione professionale, la formazione in servizio e l'alleanza educativa con le famiglie (Catarsi, 2010). In questa prospettiva, il coordinatore è figura di pensiero, capace di attivare una pedagogia riflessiva fondata sul dialogo e sulla cura dell'altro come forma di responsabilità.
- *Progettazione curricolare integrata.* La progettazione curricolare integrata richiede la definizione condivisa di un quadro pedagogico comune, capace di attraversare le discontinuità tra Nido, Scuola dell'infanzia e Scuola primaria. Il curriculum non può essere

pensato qualità e la valutazione nei servizi educativi non devono essere concepiti come strumenti di controllo, ma come pratiche generative, orientate al miglioramento continuo e partecipato. Secondo Bondioli (2000), la valutazione autentica si fonda sull'autovalutazione critica, sull'osservazione sistematica e sulla documentazione educativa, intesa come pratica di consapevolezza e memoria dell'agire pedagogico.

- *Coinvolgimento delle famiglie e della comunità.* La promozione di una cultura educativa partecipativa implica il riconoscimento delle famiglie come soggetti attivi e corresponsabili nel processo formativo. In linea con l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1986), il contesto educativo è parte di un sistema più ampio di interazioni che coinvolgono famiglie, territorio e istituzioni. Attivare alleanze educative significa costruire relazioni dialogiche, basate sulla fiducia reciproca, sull'ascolto e sul riconoscimento dei saperi familiari come risorsa educativa.

In conclusione, l'integrazione tra qualità e continuità educativa nei servizi per l'infanzia 0-6 non può essere affidata al caso né affidata unicamente a riforme strutturali, ma richiede un impegno intenzionale, collettivo e riflessivo. Gli strumenti e le pratiche qui evidenziati – dal Coordinamento pedagogico alla progettazione curricolare integrata, dalle transizioni supportate alla valutazione partecipata, fino al coinvolgimento delle famiglie e della comunità – non rappresentano semplici accorgimenti tecnici, ma scelte pedagogiche e culturali che riflettono una precisa visione dell'infanzia, dell'educazione e della società.

Tale visione assume il bambino come soggetto competente e relazionale, portatore di diritti e protagonista attivo del proprio percorso di crescita. Promuovere continuità educativa significa quindi garantire coerenza e senso nei diversi passaggi del suo itinerario formativo, evitando fratture che possano minare la costruzione dell'identità e del benessere. Al tempo stesso, lavorare per la qualità implica adottare una postura professionale fondata sulla riflessività, sulla cura e sulla corresponsabilità, orientata non solo all'efficacia, ma anche all'equità, alla partecipazione e alla giustizia educativa.

In definitiva, costruire un sistema 0-6 realmente integrato significa coltivare una cultura pedagogica condivisa, in cui i servizi educativi diventino luoghi vivi di apprendimento, di ricerca e di democrazia, capaci di generare senso, appartenenza e futuro per ogni bambino e per l'intera comunità educante.

### **Per una pedagogia della continuità: il caso del sistema integrato 0-6 nel Comune di Sassari**

Nel contesto delle attuali trasformazioni delle politiche educative italiane, il decreto legislativo 65 del 2017 ha introdotto un cambio di paradigma fondamentale: la promozione di un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni. Tale impianto normativo non si limita a una riorganizzazione amministrativa, bensì afferma una visione pedagogica unitaria, capace di superare la tradizionale frammentazione tra i servizi educativi per la prima infanzia (0-3 anni) e le scuole dell'infanzia (3-6 anni), e di valorizzare il bambino come soggetto di diritti, portatore



di senso, capace di costruire attivamente il proprio sapere fin dai primi mesi di vita. In questa cornice teorico-normativa, l'esperienza avviata nel Comune di Sassari si configura come una concreta sperimentazione istituzionale e pedagogica, in grado di offrire spunti di riflessione significativi sul modo in cui i principi della continuità educativa possano essere tradotti in pratiche sostenibili, dialogiche e inclusive.

L'istituzione del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), avvenuta il 23 marzo 2023 attraverso un protocollo d'intesa tra il Comune, le scuole dell'infanzia statali e paritarie, e i servizi educativi privati convenzionati, rappresenta un passaggio cruciale nella costruzione di una *governance* educativa orientata alla qualità sistemica. Il CPT non si configura semplicemente come strumento di raccordo gestionale, ma come presidio di pensiero pedagogico, capace di garantire la coerenza progettuale, il dialogo tra professionisti, il monitoraggio delle prassi educative e la promozione di un curriculum integrato e riflessivo.

A completamento di questo disegno, il Comune ha redatto la Carta dei servizi 0-6, che assume il valore di un manifesto educativo: un documento che non solo fotografa l'offerta esistente, ma enuncia le finalità, le linee valoriali e le modalità operative del sistema, restituendo una visione corale e strutturata del progetto educativo territoriale.

Questi elementi hanno costituito il substrato per procedere, nel tessuto educativo sassarese, a un progressivo consolidando di alcune pratiche che testimoniano l'effettiva volontà di trasformare il principio della continuità in azione pedagogica:

- *Formazione professionale congiunta*, quale strumento di costruzione di una comunità professionale inter-istituzionale. I percorsi attivati dal Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) non si limitano all'aggiornamento tecnico o all'acquisizione di competenze, ma si configurano come spazi di pensiero collettivo, in cui educatrici e insegnanti sono chiamate a mettere in discussione le proprie posture professionali, a decostruire le rigidità verticali che spesso separano il Nido dalla Scuola dell'infanzia, e a co-costruire saperi condivisi a partire dall'esperienza concreta. Particolare rilevanza hanno assunto i laboratori dedicati agli spazi, ai materiali, ai tempi e alle modalità relazionali, che si sono trasformati in veri e propri luoghi di dialogo epistemico. In essi, il confronto tra soggetti provenienti da diversi contesti istituzionali si è trasformato in un'esperienza generativa, in cui le differenze non sono state appianate, ma riconosciute come risorsa. Qui si è iniziato a sviluppare linguaggi comuni, ad elaborare grammatiche condivise della cura, alimentando una pedagogia dell'ascolto intesa non come semplice tecnica relazionale, ma come atto etico e politico, che riconosce nell'altro — bambino, collega, genitore — un interlocutore degno di parola.
- *Sperimentazioni di continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia*, che costituiscono veri e propri laboratori di transizione. Attraverso esperienze congiunte, progetti-ponte e percorsi di accompagnamento condiviso, si intende garantire al bambino un "attraversamento" fluido e significativo dei passaggi dal Nido alla Scuola dell'infanzia, in cui la sua storia relazionale e cognitiva venga riconosciuta e valorizzata. Le sperimentazioni attivate dal Comune — attraverso esperienze

congiunte, progetti-ponte, scambi di équipe educative e percorsi di accompagnamento condiviso — si fondano su una visione dell'infanzia come soggetto portatore di storia, di memorie affettive, di tracce cognitive che devono essere accolte, riconosciute e valorizzate nel nuovo contesto educativo. Le sperimentazioni attuate dal Comune di Sassari si offrono dunque come pratiche generative, capaci di interrogare anche l'assetto istituzionale dei servizi educativi, spingendo verso modelli sempre più integrati, interprofessionali e porosi. In esse, la continuità educativa non è semplicemente una buona prassi, ma un principio etico-politico: quello di non interrompere la narrazione dell'infanzia, di non disperdere il patrimonio relazionale e cognitivo già costruito, di accompagnare ogni soggetto, sin dai primi anni, dentro una storia di riconoscimento e di senso.

- *Stabilità relazionale nei servizi 0-3*, assicurata da un'organizzazione dei gruppi che favorisce la continuità degli adulti di riferimento, elemento fondamentale per il benessere affettivo e la sicurezza esplorativa del bambino. L'organizzazione dei gruppi nei servizi 0-3, fortemente orientata a preservare la continuità relazionale, non è dunque una mera scelta gestionale, ma un atto pedagogico intenzionale, che testimonia un'etica della cura fondata sulla responsabilità dell'adulto verso i bambini. In tale prospettiva, anche il rispetto dei rapporti numerici regolamentati tra educatori e bambini assume un significato che va oltre la norma: esso rappresenta una condizione necessaria per garantire la qualità della presenza, la possibilità di uno sguardo attento, di una parola sintonica, di un gesto che accompagna senza invadere.



In questo senso, il coinvolgimento attivo delle famiglie non è accessorio, ma essenziale: la loro partecipazione rende la transizione un atto corale e condiviso, rafforzando quella corresponsabilità educativa che costituisce la base di una comunità educante solida e coesa. È nel dialogo tra genitori, educatori e insegnanti che si delinea un'alleanza capace di sostenere il bambino, non solo nella logica del cambiamento, ma nella sua elaborazione esistenziale: nel poter raccontare, ricordare, anticipare, trasformare.

- *Inclusione come orizzonte etico*, che attraversa tutte le azioni del sistema integrato. Inclusione come orizzonte etico, che attraversa tutte le azioni del sistema integrato. Il Comune di Sassari si impegna esplicitamente a contrastare disuguaglianze territoriali, economiche e culturali, ponendo la questione della giustizia educativa al centro della progettazione. I fondi regionali e nazionali sono orientati non solo alla riqualificazione strutturale, ma anche al sostegno del personale e alla stabilizzazione delle sezioni primavera, strategiche per l'inclusione dei bambini tra i due e i tre anni. Inclusione come orizzonte etico, che attraversa tutte le azioni del sistema integrato. Il Comune di Sassari si impegna esplicitamente a contrastare disuguaglianze territoriali, economiche e culturali, ponendo la questione della giustizia educativa al centro della progettazione. I fondi regionali e nazionali sono orientati non solo alla riqualificazione strutturale, ma anche al sostegno del personale e alla stabilizzazione delle sezioni primavera, strategiche per l'inclusione dei bambini tra i due e i tre anni.
- *Supporto alla genitorialità*. Il Comune di Sassari, nell'ambito delle proprie politiche educative rivolte alla prima infanzia, promuove e sostiene azioni strutturate di supporto alla genitorialità che si configurano non soltanto come strumenti di accompagnamento, ma come vere e proprie pratiche educative riflessive, tese a generare una cultura condivisa dell'infanzia e della cura. In un'ottica pedagogica integrata e sistemica, tali interventi non si limitano a fornire risposte immediate ai bisogni delle famiglie, ma mirano a costruire un patto educativo tra genitori, servizi e comunità. Si tratta di percorsi e incontri rivolti a genitori di bambini nella fascia 0-6 anni, nei quali viene favorita la riflessione condivisa sui temi dell'educazione, del crescere e del convivere, riconoscendo la famiglia come primo soggetto educativo e il contesto dei servizi educativi e della Scuola dell'infanzia come spazio di co-costruzione dei saperi e delle relazioni.
- *Monitoraggio e qualità educativa*. Nel quadro di un'impostazione pedagogica fondata sull'etica della responsabilità e sulla tensione verso il miglioramento continuo, il Comune di Sassari ha affidato al Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) un ruolo centrale nel monitoraggio e nella valutazione della qualità educativa dei servizi rivolti all'infanzia. Tale processo non si riduce a una mera raccolta di dati, ma si configura come una pratica riflessiva e dialogica, orientata a generare consapevolezza, rigore professionale e tensione trasformativa all'interno dei contesti educativi. L'azione di monitoraggio svolta dal CPT si sviluppa su due direttrici complementari: da un lato, un'analisi quantitativa, che prende in esame i principali indicatori strutturali e organizzativi (capienza dei servizi, rapporto numerico

educatore-bambino, frequenza, accessibilità, ecc.); dall'altro, una lettura qualitativa dei processi pedagogici, centrata sull'osservazione delle pratiche, sulla documentazione educativa e sull'analisi dei bisogni formativi degli operatori.

Nel delineare il percorso di costruzione del sistema integrato per l'infanzia nel territorio di Sassari, accanto alle azioni di valore e alle pratiche innovative già avviate, emergono con chiarezza alcuni nodi critici e sfide aperte che richiedono un approfondimento teorico e un impegno progettuale continuo. Si tratta di elementi che non solo segnalano fragilità strutturali e culturali, ma che, se non affrontati in modo sistemico e riflessivo, rischiano di compromettere l'efficacia dell'intero impianto educativo avviato.

Una delle criticità più evidenti riguarda la disparità nell'offerta educativa tra centro e periferia, sia in termini di accessibilità, sia per quanto riguarda la qualità degli ambienti e delle opportunità formative. Tale squilibrio si configura non come una semplice mancanza logistica, ma come una forma di disparità nell'offerta qualitativa di un servizio educativo, profilando un'asimmetria che, in modo invisibile, può compromettere le traiettorie educative di bambini che crescono in contesti marginalizzati.

Nonostante le sperimentazioni avviate, la continuità verticale tra Nido e Scuola dell'infanzia presenta ancora delle incertezze e fatica a tradursi in pratiche quotidiane strutturate e condivise. Il passaggio tra i diversi segmenti educativi rimane troppo spesso una soglia incerta, priva di ritualità pedagogica, di strumenti comuni e di linguaggi condivisi.

Perché la verticalità educativa non sia solo un principio astratto, è necessario istituzionalizzare la progettazione integrata, rendere sistematico il passaggio della documentazione pedagogica, curare la coerenza degli spazi e delle routine educative, costruire cornici simboliche che sostengano il bambino nel suo percorso identitario. In altri termini, occorre pensare la continuità non come somma di fasi, ma come processo unitario dell'esperienza educativa.

Nel prossimo futuro sarebbe importante promuovere un sistema strutturato di monitoraggio ed etero-auto-valutazione longitudinale in grado di porre il sistema educativo in grado di apprendere da sé stesso. Senza strumenti adeguati, si rischia di operare in una progettazione cieca, priva di ancoraggi empirici e incapace di riflettere criticamente sugli esiti delle azioni intraprese.

Secondo Bondioli (2015), la valutazione dovrebbe essere concepita non come controllo esterno, ma come processo generativo, capace di alimentare la riflessione pedagogica, la cultura della documentazione e la trasformazione delle pratiche. In questa accezione, il monitoraggio e la valutazione diventano parte integrante dell'agire educativo: un atto conoscitivo che riflette e orienta, che interroga e accompagna, che permette al sistema di diventare auto-riflessivo.

La formazione del personale, pur presente, deve essere consolidata con pratiche strutturate e programmate nel tempo sulla base di una precisa analisi dei bisogni formativi del personale. È comunque doveroso riconoscere che l'impegno nel garantire tali processi è ancora reso difficile anche dalla presenza di un turnover del personale educativo che, in molti

### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

casi, compromette non solo la stabilità relazionale con i bambini, ma anche la costruzione di una comunità professionale coesa e riflessiva. Una professione educativa riconosciuta, stabile e accompagnata è il fondamento indispensabile per garantire continuità, qualità e innovazione nei servizi. In assenza di un investimento strutturale sulla formazione permanente e sul riconoscimento contrattuale della figura educativa, ogni progettazione corre il rischio di poggiare su fondamenta fragili.

L'etica della cura non può fiorire in un contesto lavorativo precario: la dignità dell'infanzia passa attraverso la dignità di chi se ne prende cura.

Un'ulteriore sfida riguarda il coinvolgimento delle famiglie, oggi ancora prevalentemente confinato a momenti informativi o a partecipazioni episodiche. Perché la partecipazione sia autentica e trasformativa, occorre un salto di paradigma: dalla comunicazione unidirezionale alla co-progettazione educativa, dalla presenza formale all'alleanza educativa strutturata. In linea con l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1986), la qualità dell'esperienza educativa non è mai solo il prodotto dell'azione interna al servizio educativo o alla Scuola dell'infanzia, ma il risultato dell'interazione tra microsistemi interconnessi: famiglia, scuola, territorio. Solo attraverso una sinergia effettiva tra questi attori è possibile costruire ambienti educativi capaci di sostenere lo sviluppo integrale dei bambini.

### **Prospettive future: verso un sistema dialogico, generativo, riflessivo**

Alla luce dei percorsi intrapresi e delle criticità emerse, il cammino del Comune di Sassari verso un sistema educativo integrato 0-6 non può essere inteso come semplice implementazione tecnica di un modello predefinito, ma si configura come una vera e propria impresa culturale.

Una trasformazione profonda che chiama in causa le istituzioni, i professionisti dell'educazione, le famiglie e la comunità territoriale in un processo dialogico, generativo e riflessivo, capace di mettere al centro l'infanzia come bene comune e la continuità educativa come orizzonte di senso.

Per queste ragioni è auspicabile che per il futuro si lavori su:

- rendere **sistematiche le sperimentazioni** di continuità 0-6, estendendole a tutte le aree cittadine. La continuità educativa, per divenire reale e non soltanto auspicata, deve trasformarsi da eccezione sperimentale a dispositivo strutturale, diffuso su tutto il territorio cittadino e radicato nelle prassi quotidiane. È necessario rendere sistematiche le sperimentazioni 0-6, estendendole a tutte le aree urbane, affinché nessun bambino sia escluso da un'esperienza educativa continua, coerente e rispettosa della sua biografia. Questo significa superare definitivamente le barriere storiche tra Nido e Scuola dell'infanzia, non solo sul piano amministrativo, ma soprattutto su quello culturale e simbolico. La continuità, infatti, non è la somma di due tempi, ma la narrazione unitaria di un'esperienza infantile che si dispiega nel tempo, sostenuta da adulti capaci di custodirne le tracce e di onorarne la memoria;



- rafforzare gli **ambienti educativi** come “terzo educatore”, luoghi che narrano la continuità attraverso materiali, arredi, segni e relazioni. In tale contesto, si impone la necessità di rafforzare il ruolo dell'ambiente educativo come “terzo educatore”, secondo l'intuizione di Loris Malaguzzi. Gli spazi non sono neutri contenitori, ma dispositivi narranti, capaci di raccontare appartenenze, valori, relazioni. Ogni arredo, ogni materiale, ogni segno visibile o invisibile diventa testimone della continuità educativa, ponte tra esperienze passate e nuove possibilità di apprendimento. Investire negli ambienti significa riconoscerne il potere generativo, la loro capacità di offrire ai bambini contesti di senso, di libertà e di relazione. Un ambiente pensato non solo “per” l'infanzia, ma **“con”** l'infanzia, in dialogo costante con i suoi linguaggi, i suoi bisogni, le sue immaginazioni;
- istituire un **sistema di indicatori locali**, trasparente e condiviso, per monitorare qualità, equità e partecipazione. Parallelamente, appare sempre più urgente istituire un sistema di indicatori locali, costruito in modo trasparente e partecipato, che permetta di monitorare i livelli di qualità, equità e partecipazione nei servizi educativi. Si tratterebbe non tanto di un sistema di controllo, quanto di un processo di apprendimento collettivo, capace di interrogare le pratiche, dare visibilità alle trasformazioni, rendere leggibili gli esiti delle azioni educative. In questa direzione, la valutazione si configura come pratica epistemica e pedagogica, non come verifica esterna, ma come momento generativo di pensiero, come opportunità per alimentare una cultura della documentazione che restituisca senso all'esperienza e legittimità al sapere educativo;





### Tra continuità e trasformazione:

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

- promuovere una **formazione continua** che sia spazio di pensiero pedagogico e non solo di aggiornamento tecnico. La formazione continua del personale educativo, per essere realmente trasformativa, deve emanciparsi dalla logica dell'aggiornamento tecnico e assumere pienamente il ruolo di spazio di pensiero pedagogico. Un luogo in cui gli educatori e gli insegnanti possano interrogarsi, riflettere, confrontarsi, generare nuove ipotesi di lavoro, coltivare una professione intellettuale fondata sul dubbio, sull'ascolto e sulla ricerca. Formarsi significa, in questo senso, abitare la complessità dell'educare, accettare l'incompletezza del sapere e la provvisorietà delle soluzioni. È in questi spazi riflessivi che prende forma una comunità educante viva, capace di rispondere alle sfide del presente senza smarrire la propria dimensione etica e progettuale;
- consolidare il **sostegno politico, normativo ed economico** per evitare che il sistema integrato sia una conquista precaria o episodica. Infine, affinché il sistema integrato non resti una conquista fragile o episodica, è fondamentale consolidare il sostegno politico, normativo ed economico a favore dei servizi educativi per l'infanzia. Ciò significa garantire continuità nelle risorse, chiarezza nella *governance*, visibilità nelle scelte pubbliche. Ma, ancor prima, significa riconoscere simbolicamente il valore dell'educazione nella prima infanzia come atto fondativo della cittadinanza, come investimento sul presente e sul futuro della collettività. Senza un impegno politico solido e coerente, ogni innovazione rischia di restare confinata nell'eccezione o nella buona volontà dei singoli. Solo attraverso una visione politica strutturata e lungimirante sarà possibile dare stabilità e durata a ciò che oggi è in fermento.

## Conclusioni

Alla luce di quanto condiviso fino a questo momento, penso sia un convincimento condiviso il fatto che la qualità educativa, intesa come costruzione relazionale e collettiva di senso, non possa che fondarsi su una continuità autentica, che riconosca il bambino come soggetto di diritti, come narratore della propria storia educativa. Il Comune di Sassari, attraverso il proprio impegno nel sistema integrato 0-6, mostra una direzione promettente: una pedagogia della continuità che si fa etica della cura, responsabilità condivisa, dialogo tra visioni e pratiche.

Come ci ricorda Loris Malaguzzi, «*il bambino ha cento lingue... e il cento c'è*». Ma perché queste lingue possano esprimersi pienamente, è necessario che i servizi educativi siano in grado di ascoltarle lungo tutto il percorso di crescita, senza interruzioni, senza fratture, nella continuità di uno sguardo che accompagna.

## Bibliografia

Altomonte, A. (2016), *Le neuroscienze e processi di apprendimento. Il punto di vista della psicologia dell'educazione*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 54(2016)2, p. 243-260.

Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., Gariboldi, A. (2009), *La qualità negoziata. Idee guida del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.

Bellucci, M.T. (2013), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Carocci, Roma.

Bondioli, A. (2015), *Valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.

Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.

Catarsi, E. (2010) (a cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.

Commissione Europea COM. 66/2011 definitivo, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, Bruxelles, 17-02-20

Consiglio d'Europa, Raccomandazione del Consiglio, del 8 dicembre 2022, in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030, (2022/C 484/01).

Consiglio d'Europa, Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, (2019/C 189/02).

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.

Lazzeri, A. (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, ZeroseiUp, Città di Castello (PG).

Oliviero, A. (2017), *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze.

Winnicott, D.W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

# Costruire professionalità educative nello zerosei attraverso la formazione

Nice Terzi, *Psicologa ZeroseiUp e Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*

I percorsi formativi possono essere importanti strumenti di costruzione e di implementazione delle professionalità, quando facilitano l'approfondimento e la condivisione dei significati insiti nelle idee, nelle teorie e nelle pratiche di lavoro.

Nei gruppi di lavoro sono presenti storie, percorsi ed esperienze professionali diverse. I valori che orientano l'azione educativa sono alla base della progettazione: *«progettare è un pensiero degli adulti che anticipano gli effetti che si vorrebbero produrre tenendo conto delle peculiarità dei bambini, dell'organizzazione dei contesti e delle relazioni che in esse si manifestano»* (MIM, 2022, p. 33), ma i valori che orientano l'azione educativa sono condivisi a livello generale e vengono realizzati spesso in tante forme differenziate.

I documenti ministeriali e la letteratura scientifica costituiscono un corpo teorico e normativo che deve orientare il lavoro educativo e deve anche aiutare ad esplorare e analizzare alcuni concetti trasversali impliciti nella mente di molti educatori e insegnanti, che affidano a essi gran parte dei loro interventi educativi. È necessario confrontarsi, conoscere questi criteri impliciti esplicitando i pensieri, le emozioni, e i punti di vista che muovono le pratiche di ciascuno, con l'obiettivo di pervenire a un patrimonio elaborato e posseduto da tutti. Ma questo processo deve attivare una riflessione che non resti esclusivamente sul piano teorico e generale, ma che deve approdare all'esperienza e quindi declinarsi nelle specifiche situazioni concrete di lavoro, cioè nei modi in cui ciascuno interpreta i riferimenti culturali rispetto alle proprie teorie pedagogiche interne, costruite in base alle proprie esperienze professionali e di vita, ai propri pensieri e ai propri sentimenti. La formazione, pertanto, si deve strutturare come riflessione tra teoria e pratica, vale a dire come lettura della coerenza tra le intenzioni e i valori fondanti e tra il dichiarato e l'agito; deve affiancare e accompagnare il lavoro del gruppo o dei singoli nella pratica quotidiana e pertanto caratterizzarsi come tempo e spazio di riflessione e di pensiero sull'attività lavorativa. Quest'ultima funzione definisce conseguentemente l'ambito dei contenuti, l'architettura, l'impianto organizzativo e la metodologia degli interventi formativi.

Ad esempio, una condizione organizzativa e metodologica basilare è rappresentata dalla strutturazione di contenitori fissi e stabili, cioè luoghi e tempi sicuri e garantiti, affinché i pensieri trovino un ascolto fatto di disciplina, di rigore osservativo, di distanziamento e di contenimento.

Tempi e spazi programmati diventano appuntamenti sicuri su cui contare.

È proprio nella sistematicità e nella continuità degli incontri che si struttura e prende corpo il metodo di lavoro, il clima di gruppo e la disponibilità all'ascolto. Si tratta di contesti reali e simbolici che diventano significativi, nella pratica e nell'intenzionalità dei partecipanti, solo dopo che essi si sono effettivamente rivelati come utili opportunità produttive di pensiero.

La formazione non ha l'obiettivo di fornire soluzioni precostituite ai problemi, ma di dare strumenti per comprendere la complessità e la direzione dell'intervento educativo in tutte le sue declinazioni. Si tratta di attivare strategie orientate a promuovere nelle educatrici e nelle insegnanti processi sia di analisi critica del proprio pensiero e dei propri interventi, sia di lettura del contesto in cui operano. Si sviluppa così la capacità di leggere e valutare le situazioni, di fermarsi a osservare per capire meglio affinché da loro stesse possa emergere una comprensione autonoma del loro operato. È attraverso questi passaggi che si possono costruire atteggiamenti mentali autentici piuttosto che adesioni superficiali e transitorie, e questo lavoro richiede continuità e non interventi sporadici e improvvisazioni.

Nella formazione, inoltre, il formatore è nelle condizioni di cogliere anche le capacità implicite per promuovere comportamenti non ancora in atto, ma già presenti in potenza e quindi di valorizzare le competenze possedute implementando il livello di consapevolezza del proprio agire e delle sue motivazioni. In altre situazioni, invece, può essere sufficiente anche solo esplicitare il valore e il senso di un intervento agito ma ritenuto consueto o irrilevante («...già lo fai, ma non ci pensi»), per rendere evidente che gli interventi educativi acquistano significato e spessore dalla nostra intenzionalità consapevole e non sono necessariamente eventi straordinari, fuori dalla quotidianità, ma normalmente si collocano proprio in essa.

## Una cultura condivisa per costruire la coerenza 0-6

Apro una parentesi sul concetto di condivisione di cultura dell'infanzia ma, in riferimento alla condivisione, mi sembra utile sottolineare, piuttosto, l'importanza di condividere un percorso perché al suo interno ogni esperienza che facciamo appartiene a tutti. Uno stesso percorso sostiene un'esperienza in cui possiamo chiarire i significati che via via attribuiamo alle azioni e alle ragioni che le muovono, in cui possiamo riconoscerci, e in questo modo essa diventa lo strumento che ci consente di elaborare una cornice culturale sufficientemente condivisa.

Nel lavoro educativo la condivisione è fondamentale. Comprendere ciò che ciascuno pensa significa conoscere i pensieri di chi lavora con noi, sapere su quali aspetti, su quale collaborazione si può contare, ma anche contemporaneamente cosa non si condivide e per quali ragioni.

Riguardo ai comportamenti distanti, non condivisi, è utile cercare di capirne le ragioni prima di generare conflitti. Quando si constata che una collega ha un'opinione diversa o fatica ad accettare certe scelte, si può cercare di comprendere i suoi atteggiamenti in modo più profondo.

Può darsi che poi, continuando a parlare con chi ha pensieri diversi dai nostri, ci si avvicini, ma comunque occorre conoscere i confini reali di una condivisione possibile.

Se fare un percorso insieme significa per tutti vivere un'opportunità per costruire e definire un vocabolario unitario, un insieme di significati che costruiscono una cornice di senso per tutti, tale percorso all'interno di gruppi misti 0-6 ha anche il valore di facilitare la conoscenza tra educatrici e insegnanti che raramente hanno occasioni per farlo, e così avviare un confronto a partire dalla concretezza delle esperienze all'interno di contesti diversi per storia e per consuetudini.

È importante partire dai contesti, perché essi costituiscono uno dei primi punti su cui si fondano tutte le azioni e la vita dei servizi. Per contesti intendiamo spazi, ambienti, arredi, materiali, adulti e bambini.

Il confronto tra esperienze nella fascia 0-6 anni consente di approfondire cosa si intende per coerenza, perché richiede di confrontare le intenzioni e di capire quanto queste sono coerenti tra loro e con i valori fondanti, pur nelle specificità delle diverse età. Dunque è importante che ciascuno espliciti i propositi che ha o che ha avuto nel realizzare una determinata esperienza o una certa azione educativa o una certa organizzazione in funzione di un gioco o di momenti di quotidianità. Di conseguenza ci si può chiedere quanto quei contesti sostengano quelle intenzioni e quindi come intervenire per renderli più coerenti a esse, sia per quanto riguarda ciascuna fascia d'età, sia per quanto riguarda l'insieme dello 0-6.

Non dimentichiamo tuttavia che in alcuni casi approfondire e condividere dei significati può comportare anche la decostruzione di alcuni percorsi, di alcune modalità e di processi obsoleti ormai consolidati o che si sono progressivamente distanziati dall'obiettivo. Il lavoro relativo ai contesti, come del resto il lavoro educativo e formativo in generale, poggia sulla consapevolezza che si raggiungono e si definiscono traguardi temporanei, provvisori e mai definitivi: questo implica pertanto una ricorsività nel tempo, in quanto la realtà, storicamente connotata, è in continua evoluzione.

## **Dimensioni della professionalità**

Una professione presuppone la consapevolezza di essere parte di un sistema organizzato in cui il proprio ruolo e la propria funzione non sono disgiunti dai vincoli istituzionali: le norme, le gerarchie, le scelte del servizio, i documenti di indirizzo valoriale e organizzativo.

La professione educativa necessita di un sapere multi disciplinare: tutti questi aspetti rendono evidente il suo carattere non autoreferenziale, non "improvvisato". Anche l'intervento individuale deve comporsi all'interno del gruppo di lavoro dove i diversi stili personali non confliggono, ma si ridefiniscono all'interno di pensieri che vengono costruiti e condivisi col contributo del gruppo, della coordinatrice e della formazione.

I documenti che approfondiscono alcune dimensioni della professionalità (il gesto educativo di cura nel quotidiano, favorire la partecipazione dei bambini, sostenere i bambini nelle loro attività, riconoscere e sostenere la socialità, parlare con i bambini) (MIM, 2022) descrivono i comportamenti dell'adulto in modo non generico ma caratterizzato da una specificità, da una minuziosità, da un'attenzione allo specifico singolo bambino/a, al valore di ogni parola, di ogni azione e rendono evidente come i pensieri e le emozioni modulano i gesti, le parole, le posture, i comportamenti.

È una ri-considerazione dei dettagli che vuole esaminare gli aspetti di natura più tecnica-didattica con gli aspetti emozionali che non possono essere tenuti separati, significa perciò connettere gli aspetti organizzativi con quelli emozionali. Talvolta il rischio è che ci si posizioni esclusivamente sugli aspetti emozionali o esclusivamente sugli aspetti di natura didattica. Il problema è di tenere insieme queste due dimensioni perché questi aspetti sono sempre compresenti.

La coerenza, che è il punto centrale del confronto tra realtà istituzionali apparentemente distanti, trova concretezza nel concetto di inseparabilità di cura ed educazione, concetto ben descritto nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (MIM, 2021, p. 19): «*L'intreccio di educazione e cura. La relazione educativa è sempre accompagnata da un atteggiamento di cura nella consapevolezza che: in questa fascia di età, educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un'attenzione simultanea; la cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore ("tu per me sei importante")*». Declinare il senso del binomio "cura-educazione" nella concretezza degli interventi quotidiani rende evidente quanto questi siano occasioni preziose per riconoscere e sostenere l'identità e l'individualità di ciascuno e ciascuna.

Ad esempio, prendiamo il tema "valorizzare e sostenere l'autonomia" di un bambino o una bambina di tre mesi, di 2 anni e di 5 anni; come questo sostegno si articola? Quali sono i valori fondanti su cui si costruisce la coerenza? Sono garantire il protagonismo del bambino, delle sue intenzioni, dei suoi gesti che vanno visti e riconosciuti, accompagnati pur in modi differenziati, ma con la discrezione che rende evidente la volontà dell'adulto di rispettare tale protagonismo: un bambino di quattro mesi può esprimere delle intenzioni, dei bisogni, ma il ruolo dell'adulto nel rispondergli non sarà quello di sostituirsi, pur in modo sollecito, al suo gesto quanto piuttosto di fermarsi a promuovere o accompagnare la sua azione; allo stesso modo di come farebbe o potrebbe fare con un bambino di 5 anni.

Anche il caso del gioco aiuta a riconoscere le coerenze possibili. Il gioco infatti assume forme diverse tra bambini molto piccoli e bambini più grandi dove ancora una volta il ruolo dell'adulto è di mantenere il protagonismo del bambino e dei suoi interessi e di accompagnarlo con discrezione e con modalità diversamente articolate rispetto all'età sempre promuovendo la sua azione, il suo pensiero e sostenendo il suo interesse.

**Tra continuità e trasformazione:**  
progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

## Funzioni e compiti del Coordinamento pedagogico

L'efficacia della formazione rispetto alla crescita della professionalità non è una partita che coinvolge semplicemente il formatore e i partecipanti al percorso formativo, ma coinvolge e chiama in causa il sistema nel suo insieme e in particolare i coordinatori pedagogici e territoriali, perché una parte fondamentale sta nella loro competenza professionale di raccogliere, approfondire, rilanciare e far tradurre nella pratica gli spunti, i contenuti e le proposte presenti nella formazione.

In una parola "presidiare" la formazione per farla elaborare dal personale e far comprendere le criticità ancora presenti, i nuovi temi che si profilano, gli interrogativi e le questioni che il percorso fatto apre e può aprire. Ciò consentirà di continuare un dialogo col personale per leggere e approfondire insieme tali questioni, in modo che ciascuna partecipante abbia maggiore consapevolezza dei propri bisogni formativi allo scopo di riformulare il piano della formazione successiva in un clima di rinnovata collaborazione.

### Bibliografia

MIM (2022), Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>

MIM (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>





02.

**La continuità  
educativa zerosei  
in pratica:  
esperienze  
a confronto**



# Una comunità che accoglie: primi passi per un linguaggio comune tra Nido e Scuola dell'infanzia<sup>1</sup>

**Emanuela Fois**, Coordinatrice Nido d'infanzia Comunale via Onida

**Daniela Spano**, Referente Scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo Li Punti

## Introduzione

La presente sperimentazione è stata realizzata nel quartiere di Li Punti a Sassari e ha riguardato il Nido d'infanzia Comunale, di recente edificazione, e i plessi scolastici del medesimo Istituto Comprensivo.

Per meglio comprendere il contesto demografico, entro il quale è nata la sperimentazione, è stato utile compiere una riflessione sui dati forniti dall'ufficio statistica del Comune di Sassari che mostrano la significativa presenza della popolazione 0-6 e giustificano la costante richiesta di servizi nella comunità di Li Punti.

## Alcuni dati demografici di contesto

Il quartiere di Li Punti sorge agli inizi degli anni '50 e la sua crescita demografica appare costante con un significativo incremento nel corso degli anni '80 e '90, quando molte giovani coppie lo scelgono per viverci attratte da prezzi delle abitazioni più vantaggiosi rispetto a quelli praticati nei quartieri di provenienza.

È un quartiere popoloso, è infatti il quinto in ordine di grandezza, sui ventisette presenti in città, dopo quelli di Monte Rosello, Luna e Sole, Centro Storico e San Giuseppe (tavola 1).

<sup>1</sup> Hanno contribuito alla realizzazione della sperimentazione: Giuseppina Bassu, Renata Casu, Ilenia Deliana, Maria Valentina Marras, Nadia Piliu, Maria Emanuela Sechi, Sara Rosa Maria Uras.

Tavola 1. Totale della popolazione suddivisa per quartieri

	Totale	%
Monterosello	21.292	17,24%
Luna E Sole	15.943	12,91%
Centro Storico	9.743	7,89%
San Giuseppe	7.509	6,08%
Li Punti	7.109	5,76%
Carbonazzi	6.664	5,40%
Latte Dolce	6.242	5,05%
Rizzeddu	6.183	5,01%
Santa Maria Di Pisa	5.778	4,68%
San Giovanni	4.814	3,90%
Cappuccini	4.773	3,87%
Sant’orsola	4.197	3,40%
Sassari Centro	4.099	3,32%
Porcellana	3.702	3,00%
Caniga	3.643	2,95%
La Landrigga	3.107	2,52%
Ottava-Pian De Sorres	3.088	2,50%
Bancali	2.235	1,81%
Tottubella-Rumanedda	730	0,59%
La Corte	584	0,47%
Campanedda	577	0,47%
Palmadula	504	0,41%
Baratz-Villassunta	362	0,29%
Canaglia	214	0,17%
Biancareddu	137	0,11%
La Pedraia	126	0,10%
Argentiera	59	0,05%
<i>non classificati</i>	77	0,06%
<b>Totale</b>	<b>123.491</b>	<b>100%</b>

Si caratterizza per avere una popolazione residente complessivamente più giovane rispetto ad altri quartieri e all’intera città.

Di seguito si riportano alcune tabelle di dati che avvalorano quanto affermato.

**Tavola 2.** Incidenza fasce d'età sulla popolazione del quartiere

	<b>fino a 5 anni</b>	<b>6 - 14</b>	<b>15 - 18</b>	<b>19 - 35</b>	<b>36 - 55</b>	<b>56 - 67</b>	<b>68 e oltre</b>	<b>Totale</b>
<b>Li Punti</b>	275	546	260	1.285	2.133	1.302	1.308	<b>7.109</b>
	3,87%	7,68%	3,66%	18,08%	30,00%	18,31%	18,40%	
<b>Sassari</b>	4.186	8.538	4.311	20.964	36.213	23.362	25.917	<b>123.491</b>
	3,39%	6,91%	3,49%	16,98%	29,32%	18,92%	20,99%	

I dati della tavola 2, relativi alla composizione per fasce d'età della popolazione residente a Li Punti, mostrano come l'incidenza percentuale delle fasce più giovani registri valori sempre superiori rispetto ai dati cittadini, in particolar modo l'incidenza della fascia d'età 0-6 sul totale della popolazione del quartiere (3,87%) è maggiore rispetto ai dati dell'intera città (3,39%).

La tavola 3 illustra l'incidenza in valori assoluti e in valori percentuali della fascia di età 0-6 sul totale della popolazione residente a Sassari.

Si rileva in merito che Li Punti si trova al quarto posto dopo i quartieri di Monte Rosello, Luna e Sole e Centro storico.

**Tavola 3.** Incidenza fasce di età 6-14 sul totale della popolazione residente a Sassari

	<b>0-5</b>	<b>6-14</b>	<b>15-18</b>	<b>19-35</b>	<b>36-55</b>	<b>56-67</b>	<b>68 e oltre</b>	<b>Totale</b>
<b>Monterosello</b>	723	1.517	825	3.600	6.213	4.447	3.967	21.292
	0,59%	1,23%	0,67%	2,92%	5,03%	3,60%	3,21%	17,24%
<b>Luna e sole</b>	453	994	511	2.252	4.341	2.960	4.432	15.943
	0,37%	0,80%	0,41%	1,82%	3,52%	2,40%	3,59%	12,91%
<b>Centro storico</b>	419	604	281	2.128	3.283	1.757	1.271	9.743
	0,34%	0,49%	0,23%	1,72%	2,66%	1,42%	1,03%	7,89%
<b>Li punti</b>	275	546	260	1.285	2.133	1.302	1.308	7.109
	0,22%	0,44%	0,21%	1,04%	1,73%	1,05%	1,06%	5,76%
<b>Latte dolce</b>	237	466	273	998	1.804	1.243	1.221	6.242
	0,19%	0,38%	0,22%	0,81%	1,46%	1,01%	0,99%	5,05%
<b>Carbonazzi</b>	221	432	208	957	1.873	1.217	1.756	6.664
	0,18%	0,35%	0,17%	0,77%	1,52%	0,99%	1,42%	5,40%
<b>Santa Maria di Pisa</b>	192	408	201	973	1.566	1.138	1.300	5.778
	0,16%	0,33%	0,16%	0,79%	1,27%	0,92%	1,05%	4,68%
<b>Rizzeddu</b>	182	396	191	901	1.709	1.034	1.770	6.183
	0,15%	0,32%	0,15%	0,73%	1,38%	0,84%	1,43%	5,01%

	0-5	6-14	15-18	19-35	36-55	56-67	68 e oltre	Totale
<b>San Giuseppe</b>	230	391	196	1.285	2.223	1.315	1.869	7.509
	0,19%	0,32%	0,16%	1,04%	1,80%	1,06%	1,51%	6,08%
<b>San Giovanni</b>	182	389	178	815	1.459	894	897	4.814
	0,15%	0,32%	0,14%	0,66%	1,18%	0,72%	0,73%	3,90%
<b>Cappuccini</b>	130	336	180	744	1.417	933	1.033	4.773
	0,11%	0,27%	0,15%	0,60%	1,15%	0,76%	0,84%	3,87%
<b>Sant'Orsola</b>	148	333	195	742	1.344	877	558	4.197
	0,12%	0,27%	0,16%	0,60%	1,09%	0,71%	0,45%	3,40%
<b>Caniga</b>	115	321	148	815	1.107	640	497	3.643
	0,09%	0,26%	0,12%	0,66%	0,90%	0,52%	0,40%	2,95%
<b>Ottava-Pian de Sorres</b>	116	283	128	536	1.000	504	521	3.088
	0,09%	0,23%	0,10%	0,43%	0,81%	0,41%	0,42%	2,50%
<b>La Landrigga</b>	113	241	131	532	956	572	562	3.107
	0,09%	0,20%	0,11%	0,43%	0,77%	0,46%	0,46%	2,52%
<b>Sassari centro</b>	140	229	107	768	1.143	772	940	4.099
	0,11%	0,19%	0,09%	0,62%	0,93%	0,63%	0,76%	3,32%
<b>Porcellana</b>	106	214	85	662	1.002	662	971	3.702
	0,09%	0,17%	0,07%	0,54%	0,81%	0,54%	0,79%	3,00%
<b>Bancali</b>	81	195	97	388	683	429	362	2.235
	0,07%	0,16%	0,08%	0,31%	0,55%	0,35%	0,29%	1,81%
<b>Campanedda</b>	26	56	23	93	167	117	95	577
	0,02%	0,05%	0,02%	0,08%	0,14%	0,09%	0,08%	0,47%
<b>Tottubella-Rumanedda</b>	22	48	23	142	197	141	157	730
	0,02%	0,04%	0,02%	0,11%	0,16%	0,11%	0,13%	0,59%
<b>La Corte</b>	25	42	16	96	163	120	122	584
	0,02%	0,03%	0,01%	0,08%	0,13%	0,10%	0,10%	0,47%
<b>Palmadula</b>	18	40	22	111	138	86	89	504
	0,01%	0,03%	0,02%	0,09%	0,11%	0,07%	0,07%	0,41%
<b>Baratz-Villassunta</b>	8	25	12	50	108	88	71	362
	0,01%	0,02%	0,01%	0,04%	0,09%	0,07%	0,06%	0,29%
<b>La Pedraia</b>	3	12	5	22	31	25	28	126
	0,00%	0,01%	0,00%	0,02%	0,03%	0,02%	0,02%	0,10%

	0-5	6-14	15-18	19-35	36-55	56-67	68 e oltre	Totale
<b>Canaglia</b>	9	11	9	33	68	32	52	214
	0,01%	0,01%	0,01%	0,03%	0,06%	0,03%	0,04%	0,17%
<b>Biancareddu</b>	2	6	4	19	40	33	33	137
	0,00%	0,00%	0,00%	0,02%	0,03%	0,03%	0,03%	0,11%
<b>Argentiera</b>	0	0	0	5	14	18	22	59
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,01%	0,01%	0,02%	0,05%
<i>Non classificati</i>	10	3	2	12	31	6	13	77
	0,01%	0,00%	0,00%	0,01%	0,03%	0,00%	0,01%	0,06%
<b>Totale Sassari</b>	<b>4.186</b>	<b>8.538</b>	<b>4.311</b>	<b>20.964</b>	<b>36.213</b>	<b>23.362</b>	<b>25.917</b>	<b>123.491</b>

La successiva tavola 4 mostra il quadro dettagliato della suddivisione per aree di competenza e/o di attività, evidenziando che, nel quartiere di Li Punti l'area più numerosa, oltre a quella di conciliazione lavoro e famiglia che racchiude un'ampia fascia di età (20 -59), è quella relativa alla cura dell'infanzia e dell'adolescenza.

All'interno di quest'area la fascia di età 0-6, con un numero di minori pari a 275, registra una percentuale più alta (3,87%) rispetto ai dati relativi all'intera città (3,39%).

**Tavola 4.** Aree di competenza

	Età	Li Punti		Tot. Sassari	
<b>Area di cura infanzia e adolescenza (0 - 19)</b>	0 - 5	275	3,87%	4.186	3,39%
	6 - 14	546	7,68%	8.538	6,91%
	15 - 19	321	4,52%	5.424	4,39%
		1.142	16,06%	18.148	14,70%
<b>Area di conciliazione lavoro e famiglia (20 - 59)</b>	20 - 29	745	10,48%	11.862	9,61%
	30 - 39	787	11,07%	13.491	10,92%
	40 - 59	2.317	32,59%	39.358	31,87%
		3.849	54,14%	64.711	52,40%
<b>Area di assistenza e supporto (60 - 79)</b>	60 - 69	974	13,70%	17.967	14,55%
	70 - 79	787	11,07%	13.578	11,00%
		1.761	24,77%	31.545	25,54%
<b>Area di cura anziani (80 e oltre)</b>	80 - 89	300	4,22%	7.585	6,14%
	≥ 90	57	0,80%	1.502	1,22%
		357	5,02%	9.087	7,36%
<b>Totale</b>		<b>7.109</b>	<b>100%</b>	<b>123.491</b>	<b>100%</b>

I dati raccolti giustificano l'edificazione, nel tempo, di sempre nuovi complessi scolastici fino alla realizzazione di un nuovo Nido d'infanzia Comunale aperto al territorio dal settembre 2023 a completamento dell'offerta educativa garantita, fino a quel momento, dal privato convenzionato con tre Nidi per la fascia 0-3. Il Nido d'infanzia Comunale, coinvolto nella sperimentazione, accoglie 61 bambini distribuiti in tre sezioni (piccoli, medi e primavera) con 15 educatrici e il coordinatore interno, è aperto dal lunedì al venerdì dalle ore 7.30 alle ore 16.30. La sezione interessata alla sperimentazione è stata la sezione primavera che accoglie 15 bambini con 5 educatori. Il Nido è situato in via Onida a circa 600 mt dal plesso scolastico della Scuola dell'infanzia di via Era e a 800 mt da quello di via Camboni. La sua nuova edificazione, molto attesa dalla comunità, ha indotto il personale (con esperienza pluriennale) a voler esplorare il quartiere in un'ottica di relazione e di raccordo con i servizi per l'infanzia preesistenti nel territorio.

Le Scuole dell'infanzia della comunità di Li Punti, viceversa, sono sempre state capillarmente distribuite sia nell'area centrale del territorio che nelle borgate limitrofe; il contesto in cui opera la Scuola dell'infanzia dell'I.C. Li Punti è ad alta complessità, dovuta non solo alla presenza di sezioni con elevati numeri di bambini e bambine ma anche alla dislocazione dei plessi e alla tipologia degli edifici che presentano caratteristiche strutturali specifiche e talvolta delle criticità. L'Istituto Comprensivo statale di Li Punti vanta, infatti, ben cinque plessi scolastici, tutti coinvolti nella presente sperimentazione, distribuiti come di seguito indicato:

- Li Punti – Via Camboni accoglie 8 sezioni a tempo normale (40 h settimanali) con mensa (8.00-16.00) dal lunedì al venerdì, per un totale di 163 bambini e 20 insegnanti;
- Li Punti – Via Era accoglie 2 sezioni a tempo ridotto (25 h settimanali) senza mensa (8.00-13.00) dal lunedì al venerdì, per un totale di 31 bambini e 2 insegnanti;
- Ottava – Via Diana accoglie 2 sezioni a tempo normale (40 h settimanali) con mensa (8.00-16.00) dal lunedì al venerdì, per un totale di 39 bambini e 3 insegnanti;
- Villa Gorizia – Via De Martini accoglie 1 sezione a tempo normale (40 h settimanali) con mensa (8.00-16.00) dal lunedì al venerdì, per un totale di 22 bambini e 2 insegnanti;
- Viziliu – Via Viziliu accoglie 2 sezioni a tempo normale (40 h settimanali) con mensa (8.00-16.00) dal lunedì al venerdì, per un totale di 43 bambini e 4 insegnanti.

Il progetto denominato *Una comunità che accoglie: primi passi per un linguaggio comune tra Nido e Scuola dell'infanzia* è nato dalla necessità di definire, attraverso una serie di azioni concordate e condivise, un percorso di continuità tra Nido Comunale di via Onida e Scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo di Li Punti a Sassari, a partire da una spontanea necessità di incontro tra le due dimensioni educative della comunità. Partendo da un percorso già avviato nel CPT e da esperienze di formazione che, a cascata, avevano iniziato a coinvolgere sempre più operatori dei servizi, si è ritenuto necessario avviare un lavoro di continuità che potesse arrivare ai bambini muovendo dal ruolo dell'adulto nei contesti educativi.



Un adulto con competenze professionali specifiche (insegnanti ed educatori) e un adulto portatore di un proprio sapere genitoriale (la famiglia). Prima di offrire soluzioni organizzative che potessero facilitare le aperture, i raccordi, i passaggi da un servizio all'altro, il presente percorso si è configurato quale luogo di riflessione sui linguaggi e sulle azioni che sottendono le prassi educative degli adulti affinché si potesse iniziare a parlare un linguaggio comune, riconoscendo il lavoro prioritario della condivisione e dell'ascolto professionale e dei saperi educativi.

## **Contenuti e obiettivi del progetto**

Il gruppo di lavoro di questa sperimentazione si è costituito con l'intento di promuovere la conoscenza reciproca dei servizi educativi della comunità di Li Punti con l'obiettivo di avviare una collaborazione continua nel tempo dalla quale, a partire dalla riflessione di adulti professionisti dell'educazione (insegnanti ed educatori), potessero emergere azioni di continuità riconoscibili agli occhi di bambini e famiglie. Il percorso, già dalle prime fasi di avvio, ha posto in evidenza la necessità di dover far maturare, negli educatori e negli insegnanti, la consapevolezza che, per avviare piccole azioni di raccordo, occorresse superare i limiti dell'episodicità degli eventi (solitamente circoscritti ai mesi di aprile e maggio), ed entrare nei reciproci contesti educativi con atteggiamento non giudicante e con lo sguardo di chi accompagna il medesimo itinerario educativo dei bambini. Per queste ragioni il gruppo di lavoro, in rapporto all'annualità della sperimentazione, ha ritenuto dover partire dalla riflessione sulla qualità delle pratiche educative e ha individuato nel tempo dell'accoglienza quotidiana il *focus* dell'osservazione reciproca, escludendo il coinvolgimento diretto dei bambini e facendo in modo che l'osservazione e il dialogo avvenissero prioritariamente tra educatori e insegnanti. L'obiettivo finale di questa annualità è stato rivolto all'individuazione di stili educativi congiunti, riconoscibili per i bambini che passano dal Nido alla Scuola dell'infanzia, relativamente all'accoglienza. A conclusione del lavoro il team della sperimentazione ha ritenuto quasi implicita la prosecuzione del presente percorso, in possibili annualità successive, come sviluppo naturale di un'educazione zerosei per il territorio di Li Punti.

## **La continuità in pratica**

Abbiamo suddiviso l'esperienza in fasi progettuali in modo da tracciare il percorso e rendere visibile a tutti i partecipanti come si sarebbe potuto declinare l'impegno, con quali tempi e modalità.

La **fase iniziale** ha avuto avvio nel mese di ottobre 2024 con i primi contatti tra la Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Li Punti e il Coordinamento Pedagogico del Comune. Abbiamo, quindi, individuato i reciproci referenti e dato avvio alla collaborazione. Alla fine del mese di novembre e nella prima settimana del mese di dicembre 2024, prima ancora che il gruppo di lavoro s'incontrasse, il Nido ha invitato le insegnanti dei plessi della Scuola dell'infanzia di Li Punti agli incontri di presentazione della progettualità annuale, rivolti ai genitori dei bambini delle tre sezioni del Nido, quasi per

suggellare l'avvio di un nuovo percorso insieme. L'incontro si è, quindi, concretizzato in un'azione di contatto tra adulti (educatori e insegnanti) e le famiglie dei bambini del Nido: due insegnanti (via Era e Ottava il 28 novembre 2024) hanno partecipato alla riunione di presentazione della progettualità annuale per le famiglie della sezione medi; due insegnanti (Villa Gorizia e Viziliu il 3 dicembre 2024) hanno partecipato alla riunione di presentazione della progettualità annuale per le famiglie della sezione primavera; due insegnanti (via Camboni 10 dicembre 2024) hanno partecipato alla riunione di presentazione della progettualità annuale per le famiglie della sezione piccoli. Dagli incontri sono emersi alcuni punti di contatto tra Nido e Scuola dell'infanzia che sono stati narrati dagli insegnanti ai genitori presenti: anche i bambini della Scuola dell'infanzia si sporcano (come quelli del Nido) e sarebbe meglio che i genitori chiedano di ritirarli sporchi, «*significa che hanno giocato!*»; le classi sono organizzate sia per fasce di età omogenee che eterogenee. Quest'ultima connotazione organizzativa favorisce il lavoro di tutoraggio fra il grande e il piccolo (come accade al Nido tra bambini); il tempo della quotidianità è scandito da rituali prevedibili e riconoscibili allo stesso modo del Nido; anche le scuole, rappresentate dalle insegnanti presenti, hanno ampi spazi all'aperto che consentono una progettazione di attività in *outdoor*. Emergono, comunque, elementi di diversità che, una volta andati via i genitori, le insegnanti esprimono agli educatori del Nido: viene riscontrata la problematica relativa agli arredi molto datati e sovente regalati dalle famiglie; i tempi destinati ai colloqui con i genitori sono notevolmente ridotti rispetto a quelli del Nido; le famiglie, a volte, manifestano forti remore all'uso dello spazio esterno d'inverno e al materiale di recupero, ritenuto pericoloso e non "a norma"; si riscontra disomogeneità fra plessi rispetto al coinvolgimento del personale ATA relativamente al filtro di accesso alla scuola nella quotidianità. La fase iniziale si conclude, quindi, con il mese di gennaio 2025 e con l'avvio dell'operatività del progetto. Il 28 gennaio 2025, infatti, tutti i referenti dei plessi scolastici dell'Istituto Comprensivo di Li Punti, la Dirigente scolastica e le educatrici del Nido, referenti per la sperimentazione, la coordinatrice interna e la coordinatrice pedagogica del Comune, s'incontrano presso la sede centrale dell'Istituto Comprensivo per concordare le modalità operative di conduzione del percorso per i mesi successivi. Durante l'incontro i membri del gruppo s'impegnano a costruire e sottoscrivere il progetto, come da indicazioni dell'Istituto degli Innocenti. A livello metodologico si decide di utilizzare uno strumento di comunicazione, agile per la condivisione dei documenti (Google drive); si sceglie, inoltre, di proseguire la sperimentazione con il coinvolgimento esclusivo degli adulti (educatori e insegnanti), promuovendo momenti di osservazione nei reciproci contesti (Nido/Scuola dell'infanzia). S'individua il *focus* dell'accoglienza come unico momento di reciproca osservazione e, quindi, di confronto e raccordo sul quale riflettere. Si adotta una scheda di osservazione che, mutuata dai servizi 0-3, permetta di rilevare gli elementi di qualità di una buona prassi di accoglienza al Nido e alla Scuola dell'infanzia. La scheda di osservazione centra l'attenzione sulla funzione dell'adulto dentro i contesti di accoglienza in relazione a spazi, tempi e materiali. Il gruppo di lavoro decide, per l'annualità di sperimentazione, di promuovere, al momento, lo scambio fra Nido d'infanzia e plessi scolastici ma non dei plessi fra loro.

Durante i momenti di osservazione si sceglie d'incrementare la documentazione anche attraverso la produzione di materiale fotografico degli spazi e degli ambienti osservati. Sulla base del *focus* di osservazione si individua la sezione del Nido (sezione primavera) e, analogamente, una sezione per i plessi della scuola coinvolta. Gli spazi sia del Nido che dei plessi delle Scuole dell'infanzia, vengono scelti in relazione agli attori coinvolti nel percorso sperimentale (di norma le sezioni delle insegnanti coinvolte e la sezione primavera del Nido più prossima alla Scuola dell'infanzia).

S'individuano altre due fasi, intermedia e finale, del progetto, al termine delle quali effettuare una revisione parziale del percorso e mettere in atto eventuali rilanci. A conclusione dell'intero percorso di osservazione si decide di promuovere un ulteriore momento di confronto/scambio dei partecipanti.

La **fase intermedia** è stata realizzata nei mesi di febbraio/aprile 2025. In questo tempo, con l'utilizzo dello strumento di osservazione adottato, le insegnanti dei diversi plessi scolastici si sono recate al Nido (dalle ore 8.00 alle ore 9.00) per osservare il momento dell'accoglienza della sezione primavera al Nido nelle date 06 febbraio (insegnanti di via Camboni), 14 marzo (insegnante e tirocinante di Ottava), 03 aprile (insegnante di Viziliu), 8 aprile (insegnante di via Era), 11 aprile (insegnante di Villa Gorizia). Contestualmente le educatrici del Nido di via Onida, sempre con l'utilizzo dello strumento di monitoraggio, hanno osservato i momenti di accoglienza di bambini e famiglie dei diversi plessi scolastici nelle seguenti date: 10 febbraio visione di via Camboni, 26 marzo visione di Ottava, 09 aprile visione di Viziliu, 10 aprile visione di via Era, 15 aprile visione di Villa Gorizia. Relativamente al momento dell'accoglienza del plesso di via Camboni, che ha visto come osservatori le educatrici del Nido, sono emerse le seguenti riflessioni:

- le insegnanti non possono effettuare le osservazioni al Nido se non in un tempo libero dagli impegni scolastici;
- alcuni criteri della scheda non sono rilevabili durante l'osservazione e prevedono un rimando alla progettazione dei contesti reciproci;
- le progettazioni della scuola di via Camboni cambiano per ogni sezione, così come le indicazioni date a bambini e genitori rispetto alla gestione dell'accoglienza;
- i presupposti della qualità dei servizi 0-3, contenute nella scheda, sono diversi da quelli della Scuola dell'infanzia (anche tra sezioni della stessa scuola s'individuano scelte differenti);
- non sembra emergere uno stile condiviso che caratterizzi il plesso scolastico.

Si rileva comunque, da parte delle insegnanti, una forte volontà a condividere un percorso a prescindere dalla remunerazione e dal riconoscimento, l'interesse a procedere seguendo le indicazioni che il gruppo ha condiviso e che si era dato, la consapevolezza che si tratti di un percorso che si definirà negli anni a venire e, infine, un bel clima di accoglienza tra bambini e famiglie. Rispetto al momento dell'accoglienza del plesso di Ottava che ha visto come osservatori le educatrici del Nido, emergono le seguenti riflessioni:

- alcuni criteri della scheda non sono rilevabili durante l'osservazione e prevedono un rimando alla progettazione dei contesti reciproci;
- il momento dell'accoglienza delle famiglie non è rilevabile in quanto queste ultime non possono entrare nell'atrio (il filtro viene effettuato dal personale ATA e le stesse non hanno la possibilità di comunicare direttamente con le insegnanti);
- le progettazioni del plesso di Ottava cambiano per ogni sezione, così come le indicazioni date a bambini e genitori rispetto alla gestione dell'accoglienza;
- non sembra emergere uno stile condiviso che caratterizzi il plesso scolastico.

Si rileva inoltre che i bambini, una volta entrati a scuola, vengano accolti dall'insegnante di classe e svolgano le prime attività in autonomia, il clima generale del plesso sia sereno e lo spazio, per quanto piccolo, sia strutturato in contesti di apprendimento dove i bambini si muovono liberamente. Relativamente al momento dell'accoglienza del plesso di Viziliu, che ha visto come osservatori le educatrici del Nido, emergono le seguenti riflessioni:

- le insegnanti comunicano che la progettazione contiene un pensiero condiviso rispetto alle modalità relazionali tra insegnanti, bambino e famiglia;
- durante il momento dell'accoglienza, il genitore non accede all'interno della struttura; i bambini sono accolti dalla collaboratrice. Osserviamo come questa figura sia riconosciuta da tutti i bambini e mostri modalità accoglienti, interagendo con essi e supportandoli nelle autonomie;
- le insegnanti stanno all'interno delle classi; tuttavia, considerato lo spazio contenuto, riescono ad avvicinarsi alla porta dell'aula per accogliere i bambini;
- i bambini con qualche difficoltà al distacco dal genitore vengono accolti dall'insegnante, chiamata dalla collaboratrice;
- le insegnanti accolgono il bambino stando in piedi ma, se necessario, accolgono il bisogno dei bambini, prendendoli in braccio. Le insegnanti del plesso si mostrano sorridenti, attente all'utilizzo del tono della voce.

Si rileva, inoltre, che i bambini una volta entrati, vengano accolti dall'insegnante e si muovano all'interno della classe, in autonomia; lo spazio è strutturato in contesti di apprendimento. Il clima generale del plesso è sereno. Rispetto al momento dell'accoglienza del plesso di via Era, che ha visto come osservatori le educatrici del Nido, emergono le seguenti riflessioni:

- le insegnanti comunicano che esiste una progettazione condivisa relativa al momento dell'accoglienza;
- al momento dell'accoglienza la coppia genitore-bambino si ferma all'esterno della struttura; la collaboratrice apre la porta d'ingresso, il bambino entra e si dirige verso l'appendiabiti, si sveste in autonomia. Successivamente, entra in un'aula comune, dove è presente l'insegnante (questo momento coinvolge i bambini di entrambe le sezioni). I bambini all'interno di questa stessa aula, restano seduti sulle panche e aspettano l'arrivo dei compagni. L'insegnante presente sta seduta di fronte ai bambini;

### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

- i bambini relazionano con il compagno vicino;
- le insegnanti riferiscono che, nel caso in cui un bambino manifesti difficoltà al distacco dal genitore, queste ultime vengano chiamate dalla collaboratrice per raggiungere l'ingresso (la distanza è breve);
- il clima appare sereno.

Relativamente al momento dell'accoglienza del plesso di Villa Gorizia, che ha visto come osservatori le educatrici del Nido, emergono le seguenti riflessioni:

- le insegnanti comunicano sia predisposta una progettazione condivisa, relativa al momento dell'accoglienza;
- al momento dell'accoglienza la coppia genitore-bambino può entrare nella struttura; la collaboratrice apre la porta d'ingresso, il bambino entra e si dirige verso l'appendiabiti, si sveste in autonomia, i genitori possono sostare nell'atrio comune. L'insegnante accoglie i bambini e le famiglie e modula la postura sulla base dei bisogni;
- il momento dell'accoglienza avviene in un ambiente sereno e con toni di voce bassi;
- il clima appare disteso.

Per ciò che riguarda le osservazioni svolte dalle docenti della Scuola dell'infanzia sul Nido d'infanzia di via Onida si rimanda alle seguenti riflessioni, specifiche per ogni plesso. La prima attività di osservazione è stata svolta, il 18 marzo, dalla docente della Scuola dell'infanzia di via Camboni, Renata Casu, dalle ore 8.00 alle ore 9.00; emerge che:

- l'osservazione al Nido ha consentito di avere un quadro generale del momento dell'accoglienza dei bambini e delle bambine;
- le educatrici accolgono la docente e illustrano la predisposizione degli spazi della sezione primavera;
- risulta chiara l'adozione di metodologie didattiche e organizzative che connotano il mondo del Nido, apparso ben strutturato e accogliente;
- sono presenti angoli specifici, centri d'interesse, anche con materiale strutturato, dove si svolgono attività diverse per le età dei bambini e delle bambine;
- si riconoscono gli stessi comportamenti che i bambini del Nido mettono in essere al momento dell'arrivo nei piccoli che quest'anno hanno fatto l'ingresso nella sez. F del plesso di via Camboni. L'esperienza, senza dubbio, molto positiva e interessante, ha rappresentato un'opportunità preziosa, da socializzare all'interno dell'intera realtà scolastica della Scuola dell'infanzia di via Camboni.

La seconda esperienza di osservazione sul Nido d'infanzia di Via Onida è stata svolta dall'insegnante Emanuela Sechi, referente della Scuola dell'infanzia di Ottava, accompagnata, in questa circostanza, dalla tirocinante, il giorno venerdì 28 marzo 2025.

Dai dati osservativi emersi si riscontra:

- un'ottimale predisposizione del contesto di apprendimento e dell'importante possibilità di libera esplorazione offerta a ogni bambino e bambina al proprio arrivo;

- un elemento rilevato a cui è stata data particolare importanza e attenzione è il momento dell'accoglienza rivolta ai genitori, presupposto fondamentale nella realizzazione della comunità educante che le nostre scuole devono essere; elemento peraltro non riscontrabile, attualmente, nella Scuola dell'infanzia di appartenenza, a seguito delle norme post pandemiche, alcune delle quali sono ancora in essere e che rappresentano una criticità su cui riflettere;
- l'accoglienza, partecipata e condivisa con i genitori, aiuta a creare una relazione di fiducia tra scuola e famiglie, favorendo la comunicazione e la collaborazione, supportando e favorendo inoltre la fiducia anche nel bambino, attraverso una pedagogia partecipativa indubbiamente positiva per il suo percorso scolastico;
- esiste una progettazione comune, relativa alle modalità relazionali educatore, bambino e famiglia, definita e condivisa da tutte le figure educative presenti;
- l'accoglienza avviene con la porta aperta e con la possibilità di ingresso da parte dei genitori, per tempi non troppo lunghi;
- l'ambiente appare tranquillo e attento; si osserva, infatti, l'utilizzo di toni e postura adeguati;
- tutto il contesto è teso al coinvolgimento sul senso/significato dello specifico momento di accoglienza, sia dei bambini che delle figure genitoriali.





### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

La terza osservazione sul Nido d'infanzia di via Onida è stata svolta dall'insegnante Giuseppina Bassu, referente del plesso di Via Era, dalle 8.00 alle 9.00; si rileva che:

- la sezione dove si svolgono le osservazioni è quella dei bambini/e dell'ultimo anno (sezione primavera);
- tutto il personale si mostra gentile, disponibile e molto professionale; la docente viene affiancata da una educatrice che le fa visitare l'intera struttura;
- gli spazi interni ed esterni sono molto ampi, ben strutturati e i materiali e gli arredi in ottimo stato;
- ogni angolo, ordinato e ben organizzato, appare adatto ad accogliere i bambini e le bambine che si muovono all'interno, con disinvoltura e spontaneità;
- il personale educativo accoglie, sempre sorridente, i bimbi e le rispettive famiglie in diversi ingressi e spazi della struttura, mostrandosi disponibile in caso di eventuali comunicazioni e/o chiarimenti, dando supporto a coloro che manifestino esigenze particolari (emotive, affettive ecc.);
- un educatore, quindi, sempre presente e attento nel gestire i tempi e gli equilibri emotivi sia dei bimbi sia dei genitori;
- nell'ingresso che accoglie i "grandi" gli accompagnatori (genitori o nonni) aiutano i bambini a togliere i giubbini e nel cambio delle scarpe e li salutano, consegnandoli serenamente all'educatrice presente;
- il momento dell'accoglienza prosegue in giardino dove altre educatrici hanno cura di accompagnare il nuovo o la nuova arrivata all'incontro con gli altri che giocano liberamente;
- il clima appare sereno sia per gli adulti che per i bambini e le bambine; tutto il contesto riflette un'attenta organizzazione;
- si rileva, poi, che il rapporto educatore, famiglia, bambino sia il riflesso di una progettazione comune nella quale i genitori sono stati coinvolti sul senso/significato dell'accoglienza.

La quarta esperienza di osservazione sul Nido d'infanzia di via Onida è stata fatta dall'insegnante Ilenia Deiana, referente del plesso di Viziliu, in data 03 aprile, dalle 8.00 alle 9.00, sul gruppo dei bimbi dell'ultimo anno di frequenza. La sintesi dei dati raccolti evidenzia:

- la docente viene accolta dalle educatrici, disponibili, gentili e professionali che accompagnano la stessa nello spazio dove avviene l'ingresso dei bambini, insieme ai propri genitori;
- i genitori hanno la possibilità di soffermarsi, aiutando i bambini a togliere giubbini e cambio delle scarpe;
- le educatrici accolgono i bambini col sorriso e sono disponibili in caso di eventuali comunicazioni e/o chiarimenti;
- la sezione appare strutturata in angoli ordinati e ben organizzati e i bambini e le bambine presenti si muovono con disinvoltura e spontaneità;
- poco dopo aver fatto l'ingresso al Nido, i primi bambini si spostano nel giardino e, man mano accolgono gli altri, affiancati dalle educatrici;



- l'ambiente appare sereno e tranquillo;
- si comprende come il rapporto adulto/insegnante/bambino/famiglia; sia la risultante di una progettazione comune in cui i genitori sono stati coinvolti sul senso/significato dell'accoglienza.

L'ultima osservazione sul Nido d'infanzia di Via Onida è stata svolta dall'insegnante Spano Daniela, referente della Scuola dell'infanzia di Villa Gorizia, in data 11 Aprile, dalle 8.00 alle 9.00, nella sezione primavera; dai dati registrati emerge che:

- esistono ingressi differenziati dove vengono accolti i bambini, accompagnati dai genitori; l'accoglienza viene fatta anche dai bambini già presenti a coloro che, invece, arrivano al Nido;
- le educatrici accolgono con gesti affettuosi sia le mamme e i papà che i bimbi e le bimbe; i genitori hanno un piccolo spazio dove sostano per salutare i propri figli;
- è chiaro come gli stessi siano stati coinvolti sul senso/significato dell'accoglienza;
- l'insegnante ha l'opportunità di prendere visione della progettazione dove emerge il pensiero comune relativo alle modalità relazionali educatore/insegnante/bambino/famiglia;
- i bambini possono portare alcuni giochi da casa e, in autonomia, li ripongono dentro un singolo cestino, in corrispondenza della loro foto: si deduce che esista, a livello collettivo una regola condivisa sulla gestione dei giochi portati da casa e che le educatrici agiscano per responsabilizzare il genitore su questo aspetto;
- mentre i bambini iniziano a utilizzare il materiale presente (scatole di cartone, tappi di omogeneizzati) le educatrici sono accanto e conversano con loro; l'ambiente appare tranquillo e sereno e i toni di voce bassi;
- un gruppetto di tre bambini si sposta per accedere ai servizi igienici, seguito dall'educatrice mentre un'altra bimba si sposta dove è posizionata la cucina: le educatrici riescono a vigilare (sguardo d'insieme) sulla sicurezza dei bambini; poco dopo, le educatrici, insieme ai bambini presenti, accedono agli spazi esterni, in giardino, ampio e curato e dove è presente materiale di recupero e sussidi di varia natura;
- si osserva, nel comportamento di tutti i bambini, autonomia e naturalezza; se ne deduce, quindi che svolgere attività in *outdoor* sia un'abitudine consolidata.

### **Buone prassi da percorrere per la Scuola dell'infanzia:**

- accoglienza partecipata e condivisa con i genitori in ogni plesso della Scuola dell'infanzia;
- costruzione di un linguaggio comune attraverso la condivisione di stili educativi congiunti e di buone prassi con le famiglie (come obiettivo a lungo termine);
- ripensare l'agire quotidiano, alla luce delle criticità emerse nei dati rilevati.

### Tra continuità e trasformazione:

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

In termini numerici l'esperienza della sperimentazione ha coinvolto complessivamente 11 insegnanti della Scuola dell'infanzia e 99 bambini della stessa con la seguente articolazione:

- plesso di via Era: 18 bambini e 1 insegnante;
- plesso di via Camboni: 19 bambini e 3 insegnanti;
- plesso di Villa Gorizia: 22 bambini e 2 insegnanti;
- plesso di Ottava: 18 bambini e 2 insegnanti;
- plesso di Viziliu: 22 bambini e 3 insegnanti.

Rispetto al Nido d'infanzia di via Onida l'esperienza di sperimentazione ha coinvolto 21 bambini della sezione primavera e 5 educatrici di sezione, 2 educatrici designate dal gruppo per il lavoro degli adulti rispetto alla sperimentazione e il coordinatore del servizio.

Concluse le reciproche osservazioni, il percorso di sperimentazione passa alla **fase finale**, realizzata nei mesi di maggio/giugno 2025. Il 14 maggio infatti, come da calendario definito in sede di progettazione, il gruppo di lavoro si riunisce per una valutazione complessiva del percorso effettuato. Si procede alla definizione del titolo del progetto e si affida a un sottogruppo di lavoro la stesura dei contenuti della sezione dell'articolo, parte della pubblicazione dell'intero lavoro, riferito al biennio conclusivo del sistema integrato 0-6 per la città di Sassari. Dopo un primo bilancio di ciò che l'esperienza ha dato rispetto agli obiettivi attesi, il sottogruppo, incontratosi nel mese di giugno 2025, definisce, in sintesi, i risultati emersi dalla sperimentazione.



## Risultati emersi dalla sperimentazione

Il raffronto tra l'esperienza di accoglienza del Nido d'infanzia e quella effettuata nei diversi plessi della Scuola dell'infanzia coinvolti è stato necessario affinché, a partire dalla riflessione critica, dei partecipanti, potesse essere possibile tracciare precisi itinerari congiunti da seguire: la sperimentazione ha fatto emergere la necessità di concentrare l'attenzione su tre macroaree di congiunzione (i collaboratori, spazi/tempi/materiali e famiglie), sulle quali lavorare nei prossimi anni educativi/scolastici, al fine di agire stili educativi, riconoscibili per bambini e famiglie.

### *I collaboratori*

Figure fondamentali nella Scuola e nel Nido d'infanzia, particolarmente nei momenti di accoglienza quotidiana delle famiglie e dei bambini.

- **Al Nido d'infanzia:** sono informati rispetto alle scelte educative del gruppo di lavoro, hanno mansionario specifico a sostegno delle attività educative, sono supervisionati dalla coordinatrice interna, fanno parte di un gruppo, partecipano a momenti formativi collettivi. Rispetto all'accoglienza, al mattino, hanno compito di aprire la porta, di rispondere alle telefonate delle famiglie, di intervenire rispetto all'igienizzazione dello spazio, ricorrono sempre all'educatore di turno per le relazioni dirette con i bambini e i genitori. Il progetto del Nido prevede l'ingresso di bambini e genitori in uno spazio specifico, deputato all'accoglienza.
- **Alla Scuola dell'infanzia:** hanno mansionario specifico rispetto a compiti di vigilanza e di pulizia degli spazi scolastici, arredi e pertinenze della scuola/plesso; il loro coinvolgimento rispetto alle scelte educative dei docenti è diversificato a seconda del plesso e, a volte, non si riscontra nel contesto osservato. Da quanto dichiarato dalle insegnanti, non hanno momenti educativi collettivi, non hanno supervisione di un coordinatore del gruppo di lavoro anche se fanno riferimento, comunque al referente del plesso. Diversa anche la gestione dell'accoglienza al mattino: hanno il compito di aprire la porta, di accogliere famiglie e bambini nell'atrio o di fare da filtro rispetto all'ingresso degli stessi. In alcuni plessi curano direttamente alcuni aspetti organizzativi e relazionali con le famiglie e, al contempo, filtrano l'approccio con le docenti. Nei diversi plessi viene interpretata, con modalità diverse, una circolare scolastica che attribuisce precisi compiti di vigilanza e filtro all'ingresso.

### **Buone prassi da percorrere:**

- condivisione del progetto educativo di accoglienza tra adulti, (collaboratori/educatori/insegnanti);
- partecipazione a momenti formativi collettivi.

### *Spazi, tempi e materiali*

Se ne riconosce il valore al Nido come alla Scuola dell'infanzia tuttavia la gestione è diversificata nei diversi plessi e rispetto al Nido.

- **Alla Scuola dell'infanzia:** gli spazi dell'accoglienza sono diversamente gestiti nei singoli plessi scolastici, generalmente atri con arredi minimali e datati (alcuni donati dai genitori), destinati anche allo svolgimento di

attività motorie (polifunzionali nei plessi piccoli) e con pareti colorate o con cartelloni e/o disegni elaborati dai bambini. L'accoglienza si svolge nello spazio all'aperto laddove è possibile viste anche alcune criticità strutturali degli spazi stessi. Il tempo destinato a questo momento così importante accomuna tutti i plessi (dalle 8 alle 8.45) ma è gestito in maniera differente a seconda delle scelte delle insegnanti: ingresso direttamente in sezione dei bambini, con affissione di un contrassegno della presenza, in corrispondenza della foto di ciascuno/a, *circle time* in attesa dell'ingresso di tutti i bambini, gioco libero in aula, canzoncine...

- **Al Nido d'infanzia:** gli spazi dell'accoglienza sono facilmente riconoscibili e definiti nella progettazione. Arredi specificatamente studiati con immagine del bambino per postazione, sacchetta per il cambio e alloggio per il cambio delle scarpe, piccolo pouf per il genitore. Nelle pareti sono presenti le bacheche della comunicazione e la documentazione fotografica relativa allo specifico momento dell'attività annuale. Il tempo destinato all'accoglienza è di un'ora e mezza (dalle 7.30 alle 9.00) e prevede l'esplorazione libera dei bambini negli spazi organizzati per centri d'interesse. È prevista l'accoglienza anche nello spazio all'aperto, indipendentemente dalla stagione. Il materiale è riconoscibile e accessibile ai bambini.

#### **Buone prassi da percorrere:**

- individuazione di uno o più standard di qualità da perseguire rispetto alla gestione del momento dell'accoglienza (reperimento fondi per arredi e materiali, individuazione di spazi e materiali riconoscibili per bambini e famiglie, condivisione del tempo "giusto" per i bambini così da indicare uno stile educativo che contraddistingua il nido e la scuola nella sua interezza, utilizzo del personale di potenziamento);
- sicurezza degli spazi relativi all'accesso (atri) liberi per i bambini ed eventualmente per gli spazi esterni.

#### **Coinvolgimento delle famiglie**

La pratica educativa dell'accoglienza, oltre a possedere precise regole di funzionamento, deve avere il carattere della **coopartecipazione** attiva delle famiglie affinché possa diventare un naturale rituale, prevedibile per i bambini e una certezza nella relazione tra adulti. Per queste ragioni il coinvolgimento delle famiglie, nei contesti di accoglienza, è riconosciuto fondamentale per entrambe le dimensioni educative.

- **Al Nido d'infanzia:** i genitori sono informati rispetto al significato dell'accoglienza al mattino attraverso incontri specifici e negli scambi quotidiani (importanza di un tempo contenibile per il bambino, gestione dei giochi portati da casa, centralità del bambino nello scambio tra adulti). Laddove si presenti la necessità di maggiore riservatezza le famiglie sanno che sia possibile individuare uno spazio e un tempo da dedicare al loro specifico bisogno; ciò è possibile anche quando è necessario dare e ricevere comunicazioni che meritano maggiore privacy al momento dell'accoglienza.
- **Alla Scuola dell'infanzia:** i genitori non sempre possono accedere direttamente alla struttura; ciò presuppone che ci siano stati contatti antecedenti con le famiglie, con esplicitazione del valore, del significato

e delle prassi dell'accoglienza per ciascun plesso. Questi aspetti sono curati durante gli open day e gli incontri, nel mese di settembre, prima dell'inizio dell'anno scolastico, nel corso dei quali le famiglie vengono informate non solo sulle modalità organizzative del progetto accoglienza ma, anche, sul significato e sul valore di tempi adattabili e modificabili, in relazione allo «*stare bene dei bambini*» (ciò non è stato sempre desumibile durante le osservazioni estemporanee). Il filtro quotidiano delle operatrici scolastiche non sempre favorisce il contatto diretto tra le famiglie e insegnanti; è auspicabile, perciò, che, per sopperire a queste criticità, ci siano ulteriori momenti di scambio, diversi dall'accoglienza, nei quali gli insegnanti abbiano modo di confrontarsi con i genitori (colloqui personali e/o di gruppo in tutti i plessi scolastici).

### **Buone prassi da percorrere:**

- condivisione del progetto educativo e coinvolgimento delle famiglie in specifici momenti educativi che vedano la loro partecipazione;
- colloqui individuali, momenti quotidiani più frequenti;
- formazione per le famiglie;
- formazione estesa, nelle annualità, a tutti i docenti della Scuola dell'infanzia.

### **Ripensare la continuità in prospettiva futura**

L'esperienza vissuta con la sperimentazione del Nido e la Scuola dell'infanzia di Li Punti indica varie direzioni da percorrere a favore della continuità e nella prospettiva del sistema integrato 0-6. La conclusione di un lavoro segna anche il punto di partenza per un nuovo avvio a partire da buone prassi agite proprio durante la sperimentazione che sinteticamente vengono di seguito indicate:

- nel triennio di avvio del sistema integrato 0-6, il Dirigente della Scuola dell'infanzia di Li Punti, ha costituito una specifica commissione e ha incaricato un docente cui destinare un monte ore dedicato al lavoro di continuità. Ci si auspica che anche in futuro possa essere confermata la medesima scelta;
- partire dagli adulti e individuare momenti di reciproca osservazione prima di coinvolgere direttamente i bambini è la direzione da percorrere per individuare stili educativi condivisi;
- utilizzare uno strumento di osservazione consente di canalizzare l'attenzione su uno specifico aspetto e diventa metodologia utile da esportare negli anni a venire e per altri servizi del territorio;
- allargare le maglie della condivisione dell'esperienza ad altri insegnanti della stessa scuola per ripensare al progetto di continuità in una prospettiva concretamente centrata sul contesto;
- contribuire alla realizzazione di un Coordinamento pedagogico dedicato alla Scuola dell'infanzia;
- favorire la realizzazione di un Polo per l'infanzia.

# Progetto continuità 0-6: a braccia tese<sup>2</sup>

**Claudia Cappai**, Coordinatrice Nido d'infanzia Piccoli Passi  
**Rossana Pirino**, Referente sistema integrato 0-6 I.C. Pertini Biasi

## Introduzione

Il progetto di continuità sperimentale tra il Nido d'infanzia Piccoli Passi e la sezione B della Scuola dell'infanzia Pertini Biasi intende valorizzare la continuità verticale del servizio 0-6 creando un raccordo "A braccia tese" tra due realtà molto diverse. Il Nido, infatti, pur essendo convenzionato col Comune di Sassari dal 2010 è un servizio privato, dotato di cucina interna, di un piccolo cortile e di tre spaziose sezioni con diversi ambienti di apprendimento pensati per accogliere i bimbi piccoli, medi e grandi mentre la Scuola dell'infanzia è pubblica non ha la cucina interna, ha il giardino e all'ingresso un grande ambiente sul quale si affacciano le aule che ospitano le quattro sezioni eterogenee accanto alle quali sono presenti le aule utilizzate nel momento del pasto.

Il progetto vuole essere un valido strumento metodologico che supera il concetto di continuità inteso come quell'insieme di azioni volte a sostenere, accogliere e favorire l'ambientamento dei bambini nella fase di passaggio dal Nido alla Scuola dell'infanzia. Si propone di costruire un percorso che si delinea partendo dalla conoscenza reciproca e dall'osservazione, attraverso la condivisione fino alla co-progettazione. A tal fine educatrici e insegnanti hanno realizzato il progetto in tre fasi.

La prima fase ha favorito la conoscenza tra educatrici e insegnanti che si sono più volte incontrate nei due ambienti formativi. Da questi momenti di incontro sono scaturite una serie di osservazioni e conseguenti consigli utili ad ottimizzare gli spazi in cui si trovano a operare. Questo è stato il punto di raccordo per pianificare le successive fasi.

Nella seconda fase abbiamo dato spazio alla modifica di alcuni spazi nella sezione B della Scuola dell'infanzia coinvolgendo direttamente anche le famiglie dei bimbi coinvolti nella sperimentazione nido/infanzia attraverso momenti di condivisione informali e formali sulla progettualità in via di sperimentazione.

<sup>2</sup> Hanno contribuito alla realizzazione della sperimentazione: Maria Grazia Casu, Miriana Cossu, Ilaria Paddeu, Marta Pais, Tina Petretto, Ornella Sanna, Noemi Simula, Maria Carmela Ticca.

La terza e ultima fase ci ha visto realizzare attività in comune da svolgere in sezione coinvolgendo i bimbi già frequentanti e successivamente rendendo protagonisti anche i bimbi del Nido Piccoli Passi.

### **Soggetti coinvolti, ore di lavoro diretto e indiretto impiegate**

I destinatari sono stati i bambini della sezione B della Scuola dell'infanzia Pertini Biasi così composta: n. 14 bimbi di 5 anni, n. 2 bimbi di 4 anni e n. 4 bimbi di 3 anni al momento della sperimentazione.

I bambini dell'ultimo anno del Nido Piccoli Passi che avevano già formalizzato l'iscrizione per il prossimo anno alla Scuola dell'infanzia Pertini Biasi: n. 8 bimbi di 2-3 anni al momento della sperimentazione, per un totale di 28. I due servizi si trovano nel comune di Sassari nel quartiere di Prunizedda a una distanza di circa 150 metri.

Durante il percorso di sperimentazione sono intervenuti diversi soggetti oltre ai 28 bimbi e le loro famiglie: 5 insegnanti di cui una referente (hanno recuperato ore dalle 40+40 del non frontale), 4 educatrici, la Dirigente scolastica e la coordinatrice del Nido. Per la parte inerente alla modifica del servizio mensa, 3 addetti, 1 referente e 1 nutrizionista. Le ore dedicate alla progettazione sono state 15 e quelle di attività 23.

### **Contenuti e obiettivi**

Durante la fase relativa alla conoscenza e all'osservazione reciproca degli spazi, tempi e modalità operative è presto nata la necessità di finalizzare le tante idee in obiettivi concreti e reali da poter attuare nei pochi mesi a disposizione. Tra i principali obiettivi che ci siamo poste citiamo:

- favorire una reciproca conoscenza fra personale educativo del Nido e personale insegnante della Scuola dell'infanzia;
- osservare gli spazi in cui entrambe le professionalità operano;
- individuare punti di forza e criticità negli ambienti a disposizione;
- modificare/realizzare angoli idonei al benessere del bambino in prosecuzione con le prassi educative/didattiche del Nido d'infanzia;
- pianificare e attuare azioni di continuità progettuale condivisa e partecipata, dove educatrici e insegnanti possano lavorare fianco a fianco per costruire un percorso comune di esperienze accompagnando il bambino nella costruzione del suo sé;
- definire una chiara progettualità che accompagni e sostenga le figure parentali durante la transizione tra i due diversi tipi di scuola;
- promuovere il passaggio tra i due ordini di scuola come un momento naturale sviluppando, nel bambino, il benessere emotivo e favorendone il percorso di apprendimento;
- promuovere la collaborazione tra Nido d'infanzia e Scuola dell'infanzia attraverso la messa in atto di attività che coinvolgano i bambini, le educatrici e le insegnanti.





Attraverso gli incontri, la reciproca osservazione di spazi e modalità, tra le educatrici e le insegnanti è iniziata la pianificazione delle attività da svolgere insieme. L'analisi di ogni singolo obiettivo ha comportato il rinforzarsi reciproco della conoscenza e anche un dialogo sulle diverse azioni e routine che si attuano tra le due realtà.

Una tra le differenze più significative emerse è stata quella legata alla gestione del momento del pranzo e dei pasti in generale.

Il Nido ha una mensa interna che non è presente nella Scuola dell'infanzia. Inoltre, fa vivere questo momento come un'esperienza unica dove il bambino diventa protagonista attivo in tutti i momenti salienti (apparecchiare, sparecchiare, versare l'acqua, impiattare, ecc.)

Considerata la differenza importante su questo aspetto, insegnanti ed educatrici hanno subito convenuto che fosse prioritario garantire una continuità metodologica fondata sull'estensione, anche alla Scuola dell'infanzia del pranzo educativo con una revisione delle diverse fasi di questo momento e un maggior protagonismo dei bambini.

Tutte le figure si sono trovate concordi sul fatto che coinvolgere i bambini nelle pratiche educative della routine del pranzo fosse importante non solo per le ricadute che tale momento ha sulla crescita e sullo sviluppo fisiologico di ciascun bambino, ma anche per le molteplici interazioni che si possono sviluppare tra bambini stessi l'importanza del rispetto del ruolo dell'altro, l'attesa del proprio turno e il valore del lavoro svolto dai compagni. Da queste riflessioni è scaturito un *planning* di lavoro così suddiviso e rinominato:

### **La continuità in pratica**

Tra la fine di gennaio e il mese di febbraio si sono svolti sei incontri di osservazione reciproca tra le educatrici del Nido d'infanzia e le insegnanti della Scuola dell'infanzia, distribuiti su tre settimane consecutive.

Ogni incontro ha avuto una durata di due ore, per un totale complessivo di 12 ore di osservazione diretta. A queste si sono aggiunte altre 6 ore dedicate al lavoro indiretto, necessario per la pianificazione condivisa delle attività tra Nido e Scuola dell'infanzia. Questa fase iniziale ha avuto come obiettivo principale la conoscenza reciproca tra gli adulti coinvolti — educatrici, operatori e professionisti — che operano in ruoli diversi ma

complementari all'interno del Nido e della Scuola dell'infanzia. Attraverso osservazioni sistematiche, incontri periodici e continui scambi di idee e opinioni, si è arrivati a una maggiore consapevolezza delle esigenze dei bambini nel passaggio tra i due servizi educativi. In particolare, è emersa la necessità di intervenire per modificare alcuni spazi fisici, come l'angolo simbolico e quello grafico-pittorico, e di rivedere alcuni momenti educativi e di routine, quali la merenda e il pranzo. Lo scopo era creare un ambiente più accogliente e familiare per i bambini, facilitando così un passaggio più sereno e graduale dalla dimensione del Nido a quella della Scuola dell'infanzia, valorizzando spazi e metodologie che risultassero a loro già conosciuti.

Una volta condivise le idee principali, si è passati concretamente a mettere in discussione alcuni aspetti tradizionali della scuola statale, con l'intento di adattarli meglio alle esigenze educative emerse dal lavoro congiunto.

Il 26 febbraio, presso il Nido Piccoli Passi, si è svolto un incontro importante tra la coordinatrice del Nido, le educatrici e le insegnanti della Scuola dell'infanzia. Durante questa riunione si è progettato e pianificato un intervento di riqualificazione e riorganizzazione di alcuni spazi all'interno della sezione della Scuola dell'infanzia, in vista del miglioramento dell'accoglienza e della continuità educativa.

Nei giorni successivi, il 21 e il 27 marzo, un'educatrice e la coordinatrice del Nido si sono recate direttamente presso la Scuola dell'infanzia per collaborare con le insegnanti e mettere in atto le modifiche concordate.

L'intervento più significativo ha riguardato l'angolo simbolico, che in origine era disposto lungo una parete e privo di una precisa organizzazione e delimitazione degli spazi tematici. Grazie alla collaborazione, è stato possibile predisporre un angolo cucina ben definito, seguito da uno spazio dedicato alla nanna. È stata allestita anche una "scatola cosmica", contenente terra, piantine, piccole pietre e animali, per stimolare la curiosità e il contatto con la natura. Inoltre, sono stati creati spazi dedicati ai giochi di ruolo, come i mestieri del medico e della parrucchiera, e uno scaffale specifico è stato destinato a vari giochi con diversi personaggi, come cassette e piste per le macchinine, favorendo così il gioco simbolico e la socializzazione.

Anche l'angolo grafico-pittorico è stato riorganizzato: lo scaffale che conteneva il materiale (cartelle con i lavori dei bambini, fogli bianchi, pastelli, pennarelli) è stato ruotato e posizionato perpendicolarmente alla parete. Questa disposizione ha permesso di liberare uno spazio centrale, utilizzato per creare un'area dedicata alle costruzioni. Inoltre, ha favorito l'emergere di piccole "tane" naturali, luoghi di gioco spontaneo e rifugio per i bambini.

Il riposizionamento dei mobili ha portato anche a modifiche non previste in fase progettuale, quali la rimozione di due tavolini, della cattedra e di alcune panche, con l'obiettivo di rendere l'ambiente più flessibile e adatto alle diverse attività. Parallelamente agli interventi sugli spazi, si è lavorato in stretto raccordo con l'ente locale. La Dirigente Scolastica ha promosso un incontro organizzato presso la Scuola dell'infanzia, al quale hanno partecipato l'insegnante referente, un'educatrice e la coordinatrice del Nido. L'obiettivo di questo incontro è stato quello di rendere il momento del pasto nella Scuola dell'infanzia più coerente e affine alle strategie

### **Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

educative adottate nel Nido. Tra le modifiche proposte e successivamente implementate vi è stata l'introduzione di piatti in melamina e posate in acciaio, sostituendo così l'uso di materiali usa e getta, per una maggiore sostenibilità e rispetto dell'ambiente. Inoltre, è stato previsto un ruolo attivo per i bambini durante il pasto: alcuni di loro assumono il ruolo di "camerieri", contribuendo così allo sviluppo di autonomia, responsabilità e senso di comunità.

Il lavoro ha comportato un impegno totale di ore di attività dirette scuola-nido pari a n. 6 ore; attività indirette per progettazione e pianificazione pari a n. 5 ore; un incontro *ad hoc* con l'ente locale della durata di 1 ora.

Una volta condivise le linee strategiche, apportati i primi cambiamenti, ottenute le necessarie autorizzazioni in data 10 aprile vi è stato un vero e proprio coinvolgimento con le famiglie. Un momento condiviso tra scuola - famiglia (iscritti infanzia e iscritti al nido in uscita) insegnanti - educatrici, Dirigente Scolastica e Coordinatrice Nido per presentare la progettualità e le azioni di sperimentazione.

La Dirigente Scolastica ha illustrato ai genitori i cambiamenti in essere a livello normativo; ha sollecitato il confronto cercando di cogliere le emozioni e le attese degli stessi. Ha condiviso la sperimentazione in essere soffermandosi su alcuni cambiamenti circa le modalità del pasto e della merenda che avrebbero riguardato i bimbi già in sezione. La Coordinatrice ha raccontato le tappe che i bimbi del Nido avrebbero fatto per la creazione di un raccordo tra il Nido e la Scuola dell'infanzia. I genitori (sia dei bimbi di passaggio che dei bimbi accoglienti) si sono espressi in maniera positiva ed entusiasta. Alcuni hanno esternato il timore per il cambiamento, apprezzando la possibilità di partecipare alla sperimentazione. L'insegnante referente e le colleghe hanno poi mostrato ai genitori gli spazi della sezione.

La terza e ultima fase del progetto è iniziata il 3 maggio con l'avvio effettivo delle attività di sperimentazione, in particolare della nuova routine del pasto per gli alunni della Scuola dell'infanzia. In questa fase si è concretizzato un cambiamento significativo nella gestione del momento del pasto: i bambini sono diventati protagonisti attivi, assumendo un ruolo sociale e responsabilizzante, senza attendere passivamente di essere serviti dal personale ausiliario.



Proprio come avviene nella sezione dei grandi del Nido, anche nella Scuola dell'infanzia i bambini, a turno, hanno vestito i panni del cameriere, prendendo parte sia al pranzo che alla merenda. Le insegnanti hanno inoltre predisposto un cartellone, realizzato insieme ai bambini e ispirato a quello utilizzato al Nido, che illustra in modo chiaro gli incarichi che ogni bambino può assumere. I ruoli previsti sono i seguenti:

- cameriere della merenda;
- cameriere del pranzo;
- servizio dell'acqua;
- riordino dei tavoli, con particolare attenzione alla raccolta differenziata.

In collaborazione con le famiglie, ai bambini è stato fornito un camice da cucina, per rendere ancora più concreto e partecipativo il loro ruolo.

Il 30 maggio e il 3 giugno si è svolta una sperimentazione congiunta tra Nido e Scuola dell'infanzia. Due educatrici, insieme alla coordinatrice del Nido, hanno accompagnato otto bambini in uscita dal Nido presso la sezione accogliente della Scuola dell'infanzia, dove hanno fatto una piccola passeggiata e vissuto momenti di routine come la merenda, seguiti da momenti di gioco libero sia all'interno della sezione che nello spazio-gioco comune con le altre sezioni della Scuola dell'infanzia.

Questi incontri hanno rappresentato un'importante occasione di scambio e conoscenza reciproca tra i bambini più piccoli del Nido e quelli della Scuola dell'infanzia, permettendo ai bimbi in uscita di familiarizzare con alcuni aspetti fondamentali della Scuola dell'infanzia, come la divisione in sezioni, i momenti di gioco libero e la maggiore numerosità degli alunni. Hanno inoltre ritrovato la suddivisione degli spazi simile a quella del Nido, riconoscendo gli elementi di continuità tra i due ambienti educativi.

Il tempo complessivo dedicato a questa fase è stato di 4 ore per le attività svolte dai bambini all'interno della Scuola dell'infanzia, oltre a 2 ore destinate alla progettazione delle attività e alla preparazione di due piccoli questionari rivolti a genitori e bambini coinvolti nella sperimentazione.

L'ultima fase è stata dedicata all'analisi dei risultati e dei punti di forza emersi durante l'esperienza. Tra gli aspetti più positivi è stata riscontrata una maggiore serenità nei bambini e nelle loro famiglie, con numerose richieste da parte dei piccoli del Nido di poter tornare alla Scuola dell'infanzia. Dal punto di vista delle professionalità coinvolte, è emerso un forte riconoscimento reciproco e la consapevolezza che il lavoro svolto ha rappresentato un importante passo in avanti sia a livello formativo che personale. Si è però anche sottolineato che questo è solo l'inizio di un percorso che dovrà continuare a partire da settembre, sviluppandosi nell'arco dell'intero anno scolastico attraverso una progettazione comune, condivisa e continuativa. Rimangono tuttavia alcune criticità e perplessità, soprattutto legate all'impossibilità di istituire un Polo 0-6 riconosciuto dalla Regione Sardegna. Attualmente, infatti, le normative regionali impongono come requisito la contiguità degli spazi, mentre il regolamento comunale presenta vincoli che impediscono l'affidamento diretto di alcune aree inutilizzate della Scuola dell'infanzia. Questa situazione limita la possibilità per i soggetti coinvolti nella sperimentazione di partecipare al bando regionale per l'accreditamento come Polo 0-6, impedendo così di consolidare e ampliare il lavoro fin qui svolto.

## Riflessioni finali

In conclusione, l'esperienza di collaborazione e sperimentazione tra il Nido e la Scuola dell'infanzia si è rivelata un percorso significativo e ricco di insegnamenti, capace di mettere in luce l'importanza di un approccio educativo integrato e centrato sulle esigenze dei bambini e delle loro famiglie. Il progetto ha permesso di costruire un legame solido tra due realtà educative spesso percepite come distinte, favorendo la continuità educativa attraverso il dialogo, la condivisione di spazi, attività e metodologie. Il coinvolgimento attivo dei bambini nel momento del pasto e nella gestione degli incarichi, ispirato alle pratiche già consolidate nel Nido d'infanzia, ha contribuito a rafforzare il senso di responsabilità e di appartenenza, stimolando l'autonomia e la partecipazione attiva. Questo cambiamento ha trasformato momenti della giornata tradizionalmente passivi in occasioni di apprendimento sociale e di sviluppo di competenze trasversali.

Il lavoro congiunto di educatrici e insegnanti, attraverso incontri di progettazione, osservazioni reciproche e sperimentazioni condivise, ha favorito un maggiore riconoscimento reciproco delle professionalità coinvolte, stimolando un confronto continuo e costruttivo che ha arricchito la pratica educativa di entrambe le realtà. La sperimentazione ha inoltre offerto ai bambini del Nido la possibilità di avvicinarsi gradualmente alla Scuola dell'infanzia, conoscendone gli spazi, le modalità di gioco e la composizione del gruppo, riducendo così l'ansia e le difficoltà legate al passaggio. Nonostante i risultati positivi, permangono alcune criticità di natura normativa e amministrativa che limitano le possibilità di consolidare e ampliare questo modello. L'assenza di un riconoscimento ufficiale come Polo 0-6 da parte della Regione Sardegna, dovuto alla mancanza di contiguità fisica degli spazi e ai vincoli del regolamento comunale, rappresenta un ostacolo significativo. Questi limiti impediscono ai soggetti coinvolti di partecipare ai bandi regionali per l'accreditamento, rallentando il processo di integrazione e sviluppo del progetto.

Tuttavia, l'esperienza ha dimostrato che la volontà e l'impegno delle persone possono rappresentare un motore potente per innovare e migliorare l'offerta educativa, anche in presenza di difficoltà strutturali. È dunque fondamentale che, a partire dal prossimo anno scolastico, si continui a investire in questo percorso, promuovendo una progettazione comune, continuativa e condivisa tra Nido e Scuola dell'infanzia, in cui siano coinvolte in modo attivo tutte le componenti della comunità educativa, comprese le famiglie. Solo attraverso un lavoro sinergico e costante sarà possibile superare gli ostacoli attuali e costruire un sistema educativo integrato che risponda alle esigenze formative e relazionali dei bambini nella fascia 0-6 anni. Un sistema capace di valorizzare la continuità educativa, la centralità del bambino e il ruolo fondamentale delle figure educative, promuovendo così uno sviluppo armonioso, inclusivo e sostenibile della prima infanzia.

In definitiva, questo progetto rappresenta non solo un importante punto di partenza, ma anche un invito a riflettere sull'importanza di politiche educative più flessibili e innovative, capaci di rispondere alle sfide contemporanee e di valorizzare le esperienze virtuose nate dal basso, a beneficio di tutta la comunità scolastica e sociale.

# Conclusioni

Riflettere sulla continuità educativa nel sistema integrato zero-sei significa, in ultima analisi, interrogarsi su che cosa intendiamo per educazione, per comunità e per infanzia.

La narrazione che si dipana in queste pagine – fatta di analisi, pratiche, visioni e sperimentazioni – ci restituisce un’immagine viva e plurale dell’educazione come processo relazionale e trasformativo, radicato in un territorio e al tempo stesso capace di superarne i confini materiali.

Nella cornice della città di Sassari, e più ampiamente nel contesto sardo, il lavoro educativo assume una valenza particolare: esso si intreccia con una storia collettiva fatta di tensioni tra centro e periferia, tra tradizione e innovazione, tra appartenenza e apertura. È dentro queste tensioni che si colloca l’impegno delle istituzioni scolastiche, degli enti locali, dei servizi per l’infanzia e delle famiglie: uno sforzo comune per costruire un sistema educativo inclusivo, coeso e orientato al benessere dei bambini e delle bambine fin dai loro primi giorni di vita.

Le esperienze qui raccontate ci mostrano che la continuità educativa non è un semplice passaggio lineare tra un segmento scolastico e l’altro, ma un orizzonte pedagogico in cui si realizza la possibilità di dare senso all’esperienza del bambino, riconoscendone i diritti, le potenzialità e la dignità esistenziale. In questo senso, la continuità si configura come un atto etico, prima ancora che organizzativo: è un prendersi cura della traiettoria biografica dell’infanzia, un assumersi la responsabilità di accompagnarla senza fratture, senza cesure imposte da logiche burocratiche o da discontinuità professionali. Il territorio di Sassari, grazie al lavoro sinergico tra il Comune, i Coordinamenti Pedagogici, i Dirigenti scolastici e gli operatori dei servizi educativi, si sta facendo laboratorio di questa visione. I progetti descritti – dal dialogo tra Nido e Scuola dell’infanzia alle formazioni condivise, dalle sperimentazioni didattiche al rafforzamento del sistema integrato – rappresentano semi di una cultura educativa che mette al centro la relazione, l’ascolto e il tempo dell’infanzia.



**Tra continuità e trasformazione:**

progettare il sistema educativo 0-6 come spazio di coerenza e innovazione

In un'epoca in cui la rapidità dei cambiamenti sociali rischia di impoverire la qualità del tempo educativo, Sassari sceglie di fermarsi ad ascoltare l'infanzia, e di farlo in modo corale, promuovendo una progettazione educativa lenta, riflessiva e profondamente rispettosa dei ritmi evolutivi di ciascuno.

Questa prospettiva implica anche un ripensamento del ruolo dell'adulto: educatori, insegnanti, famiglie e amministratori sono chiamati ad abitare uno spazio di corresponsabilità educativa che va oltre i confini istituzionali. È in questo spazio – fatto di cooperazione, di narrazioni condivise e di professionalità in dialogo – che si realizza la vera continuità: non solo tra servizi, ma tra persone, comunità e visioni del mondo.

Il sistema integrato zero-sei non è dunque un semplice dispositivo normativo o amministrativo: è una sfida culturale che interpella tutti noi e ci chiede di immaginare l'educazione come un bene comune, un diritto da garantire e un orizzonte etico su cui costruire il futuro.

A partire da Sassari, e dalle sue esperienze, possiamo immaginare un'educazione che non separa, ma connette; che non trasmette, ma accompagna; che non uniforma, ma accoglie la diversità dei vissuti e delle storie.

In conclusione, questa raccolta di pensieri e pratiche vuole essere un invito alla riflessione, ma anche all'impegno concreto. Un invito a continuare a tessere legami tra persone, servizi e istituzioni, affinché ogni bambino e ogni bambina possa attraversare il proprio cammino educativo con continuità, senso e cura.





