

Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagogo come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro

Outdoor education in children's services: the pedagogical coordinator as an indispensable professional resource for looking to the future

Michela Schenetti

Associate Professor | Department of Educational Sciences | University of Bologna (Italy) | michela.schenetti@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Schenetti, M. (2022). Outdoor education in children's services: the pedagogical coordinator as an indispensable professional resource for looking to the future. *Pedagogia oggi*, 20(2), 71-78. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-08>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-08>

ABSTRACT

This contribution was drawn up starting from a first follow-up meeting related to a teacher professional development research path that investigated a three-year training process aimed at educators and teachers of 0-6 services, that was designed and co-built between a group of pedagogical coordinators and environmental educators of the Municipality of Bologna. At the basis of the initial training path was an emerging educational need: the need to sustain infant-toddler centers and preschools to consider outdoor spaces, both natural and urban, as privileged educational contexts, to encourage a sustainable development perspective and guarantee a dimension of well-being learning through recovering a relationship with the environment and in line with place-responsive education (Smith, 2002). In the eyes of pedagogues, outdoor education appears to be in line with the renewed pedagogical guidelines that focus on the need to promote collective and interinstitutional work to pay greater attention to the spaces and times in which education takes place. These directions are also set out in the PNRR and are essential for supporting the professional skills of educators and teachers who give, today more than ever, meaning to the actions of pedagogical coordinators.

Il presente contributo intende mettere in evidenza il ruolo cruciale della/del coordinatrice/ore pedagogica/o nell'avvio, nel sostegno e nel rilancio dei processi che prendono forma in ottica inclusiva e integrata tra servizi educativi, sociali e culturali inerenti al tema dell'educazione all'aperto. Il contributo è stato redatto partendo da un primo incontro di follow up relativo ad un percorso di Ricerca-Formazione che ha indagato un processo triennale di formazione rivolto ad educatori e insegnanti di servizi zero-sei progettato e co-costruito insieme ad un gruppo di coordinatori pedagogici ed educatori ambientali del Comune di Bologna. Alla base del percorso formativo iniziale vi era un bisogno educativo emergente: la necessità di accompagnare nidi e scuole dell'infanzia a considerare gli spazi esterni, naturali e urbani, come contesti educativi privilegiati per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile e garantire una dimensione di benessere dell'apprendere attraverso il recupero della relazione con l'ambiente e il territorio coerentemente con la *place-responsive education* (Smith, 2002). Attraverso lo sguardo dei pedagogisti, l'educazione all'aperto risulta essere in linea con le rinnovate linee pedagogiche incentrate sulla necessità di promuovere un lavoro collettivo ed interistituzionale per porre maggiore attenzione agli spazi e ai tempi dell'educazione. Direzioni tracciate anche dal PNRR ed essenziali per sostenere le competenze professionali di educatori e insegnanti che conferiscono, oggi più che mai, senso all'agire dei coordinatori pedagogici.

Keywords: Professionalism, Teacher professional development research, Outdoor learning, education for sustainability, innovation

Parole chiave: Professionalità, Ricerca-Formazione, educazione all'aperto, sostenibilità, innovazione

Received: September 1, 2022

Accepted: October 15, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Michela Schenetti, michela.schenetti@unibo.it

1. Competenze professionali *green* e ambito educativo

L'educazione all'aperto è un tema che negli ultimi dieci anni ha incrociato spesso la vita dei servizi educativi. Lo riconosciamo dal sensibile incremento delle pubblicazioni scientifiche e dal rinnovato interesse da parte dei servizi educativi e del mondo dell'educazione non formale e informale (associazioni educative, ambientaliste, gruppi di cittadini, ecc.) che si sono tradotti nell'organizzazione di numerosi convegni e seminari: per esempio una delle più recenti iniziative organizzata dalla Società Italiana di Pedagogia ha dedicato una sessione alle *competenze green* necessarie per svolgere al meglio le diverse professioni in ambito educativo. Numerose sono state altresì le richieste di formazione che negli anni hanno dato vita a specifici corsi di Alta Formazione universitari e richieste di formazione 'in servizio' che hanno coinvolto servizi educativi e scuole su tutto il territorio nazionale. Infine, il riconoscimento dell'educazione all'aperto all'interno delle recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*, promosse dalla Commissione nazionale per il Sistema di educazione e d'istruzione (MIUR, 2021), ha decisamente contribuito a rafforzare e approfondire questi temi. "All'aperto, attraverso l'osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi" (MIUR, 2021, pp. 27-28). L'utilizzo degli spazi esterni rappresenta un'importante occasione per condividere, problematizzare e riflettere con le famiglie sui benefici dell'educazione all'aria aperta fin dai primi anni di vita. Per questo l'esterno necessita di un progetto tanto curato e dettagliato quanto quello che si riserva agli spazi interni (MIUR, 2021, p. 41). Tutto ciò si rivela, inoltre, in linea con numerosi obiettivi per la scuola indicati dal PNRR su cui verranno investite ingenti risorse sia per quanto riguarda le infrastrutture da innovare con nuovi spazi inclusivi (non si fa riferimento alla necessità di spazi chiusi), sia per ciò che riguarda le competenze dei bambini strettamente e direttamente collegate a quelle delle e degli insegnanti.

L'educazione all'aperto offre l'occasione per recuperare la relazione con l'ambiente naturale e urbano, per valorizzare la relazione con il territorio e gli spazi esterni alla scuola e, soprattutto, incentivare le relazioni dei professionisti dell'educazione con altre professionalità che utilizzano i contesti aperti ed extrascolastici con finalità educative. I vantaggi di questa azione sono molteplici: creare un favorevole contesto di apprendimento in ottica interdisciplinare; promuovere processi partecipativi di continuità orizzontale e verticale che consentono di mettere in relazione servizi per l'infanzia diversi (pubblici e privati), che vedono nell'esperienza in natura un'opportunità essenziale per rispondere ai bisogni evolutivi dell'infanzia (Antonietti *et al.*, 2017); incoraggiare scambi e formazione professionali; dialogare con le amministrazioni comunali per rivedere e condividere pratiche di valorizzazione e messa in sicurezza correlate agli spazi esterni e pubblici. Questo il più delle volte offre l'opportunità di dare vita a tavoli di lavoro a volte promuovendo gruppi intersettoriali formalizzati tra enti locali, servizi educativi, scuole, genitori e terzo settore per progettare spazi e allestimenti in modo da garantirne un uso sicuro e non episodico (Schenetti, 2022).

Numerose sono le ricerche internazionali e nazionali che evidenziano in modo chiaro, seppur plurale e articolato, gli effetti benefici della presenza assidua in ambienti naturali di bambini e adulti (Humberstone *et al.*, 2016; Agostini, 2022). Cercare nei contesti oltre la scuola connessioni privilegiate per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile, innovare le pratiche didattiche tradizionali, garantire una dimensione di benessere dell'apprendere non può ovviamente prescindere dalla capacità professionale di chi anima i servizi educativi e di chi ne orienta i valori educativi e didattici. A questo proposito l'analisi dei dati OCSE 2016 mette al centro delle sfide per il nostro sistema educativo la necessità di restituire al corpo docente competenze in grado di affrontare le questioni complesse e di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative e didattiche intenzionali, sistematiche, aperte e flessibili. In diversi territori l'implementazione di pratiche educative e didattiche all'aperto nei servizi zero-sei rese ancora più necessarie e non estemporanee in seguito alla pandemia da Covid-19 sono state realizzate grazie all'attivazione di processi di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) che hanno messo in evidenza come uscire dalle sezioni sostenuti da una postura osservativa e di ricerca ha permesso a educatrici, insegnanti e figure di coordinamento di attivare processi di sviluppo professionale e innovazione didattica significativi. Sono ormai numerosi i percorsi promossi dai servizi educativi (Bortolotti, Schenetti, Telese, 2022; Antonietti, Ferrari, 2021; Mortari, Mussini, 2019) che mettono in evidenza come l'esperienza educativa 'all'aperto' sia generatrice di pratiche inclusive, incoraggi una prospettiva di sviluppo sostenibile, l'attivazione di comportamenti pro-attivi e la valorizzazione di competenze e interessi personalizzati.

Il motore di attivazione di questi processi efficaci e di lunga durata, nella maggior parte dei casi, è stato

rappresentato dalla figura della/del pedagogo, elemento chiave nella relazione privilegiata con i servizi, fondamentale per estendere la proposta in prospettiva 0-6, per qualificarla con importanti funzioni quali: il raccordo territoriale, la facilitazione di incontri collegiali e riflessivi, la promozione 'culturale ed emozionale di ampie vedute' (Campioni, 2022) in grado di sostenere e valorizzare la motivazione all'impegno educativo di educatori e insegnanti. In questa occasione si indagherà il contributo del pedagogo nel progettare e sostenere processi, pratiche e competenze professionali connesse al tema. In un contesto in cui le/i pedagogiste/i 'capofila' hanno saputo leggere i processi di cambiamento offrendo la propria chiave interpretativa ad amministratori e dirigenti per garantire al progetto che ha preso il nome di 'Educazione all'aperto' una continuità ed un'articolazione funzionale per perseguirne gli obiettivi e sostenerne la qualità dell'offerta educativa.

2. Il percorso di Ricerca-Formazione assume i tratti di un percorso di ricerca longitudinale

L'esperienza di R-F qui presentata può essere definita *precursiva* perché iniziata quando ancora l'educazione all'aperto non era un tema dibattuto e può assumere oggi il carattere di ricerca *longitudinale* in quanto ne sono state analizzate e documentate le diverse fasi con un'attenzione specifica rivolta al ruolo e alle competenze delle diverse professionalità educative coinvolte. La collaborazione tra Università di Bologna, Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna e Fondazione Villa Ghigi – una struttura di eccellenza della rete dei centri di educazione alla sostenibilità della regione Emilia-Romagna che con il progetto 'La scuola nel bosco' ha avviato la sperimentazione dando slancio ai percorsi sul tema descritti (Schenetti, Salvaterra, 2021) – nasce dalla necessità emersa durante la compilazione dello strumento regionale di autovalutazione della qualità del servizio. Gli esiti della rilevazione mettevano in evidenza un utilizzo scarso – se non nullo – degli spazi verdi dei servizi educativi. A partire da questa constatazione che i coordinatori pedagogici hanno ritenuto rilevante, anche se emersa in un momento storico in cui il tema dell'educazione all'aperto non era ancora considerato di centrale interesse come invece è oggi, nasce la collaborazione con l'Università, per la quale quale partire dagli spazi ha rappresentato l'occasione per concentrarsi sulle pratiche educative complessive e impostare un percorso di Ricerca-Formazione comune.

Il contributo offerto dalla ricerca ha preso dunque il via da una domanda delle coordinatrici pedagogiche: *come si possono accompagnare i servizi educativi in un percorso che parta da alcune criticità d'uso degli spazi individuati dagli educatori e coordinatori stessi e ponga al centro la necessità di ripensare i servizi?*

Lo sguardo della Pedagogia Fenomenologica (Bertolini, 1958) ha suggerito di osservare e riflettere sulle esperienze di relazione tra l'adulto e l'ambiente naturale per capire i significati che ne stavano alla base e come condizionavano il loro stile educativo e di conseguenza le loro pratiche. Ricondurre lo sguardo delle coordinatrici sulle professionalità educative, ha significato chiedersi cosa potesse rappresentare per educatori e insegnanti educare all'aperto e che valore potesse avere per loro la trasformazione dei giardini da luoghi occasionali di svago in *laboratori di esperienze complementari agli spazi interni*. Si trattava quindi di ragionare sul significato, in termini educativi e didattici, della dilatazione della sezione all'esterno e sul ripensamento del tutto come unico spazio educativo.

I primi percorsi di R-F realizzati sono nati dall'esigenza di implementare pratiche di didattica attiva all'aperto focalizzandosi sul tema dell'innovazione e dello sviluppo professionale e si sono articolati nel quinquennio 2013-2018 contando la partecipazione della quasi totalità di servizi di nido e scuole dell'infanzia del Comune di Bologna, che sono stati coinvolti progressivamente negli anni in modo che l'ambito dei servizi zero-sei potesse contare su un percorso almeno biennale sul tema. In modo coerente con i principi della R-F, elaborati dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018), sono state esplicitate le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una ricerca condivisa tra pratici e ricercatori. Adottare un approccio di R-F è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: 1. contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica sul tema; 2. indurre cambiamenti nelle azioni didattiche; 3. rompere le routine cristallizzate nel lavoro dei pedagogisti, degli educatori e degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi; 4. generare apprendimenti trasformativi.

I percorsi intrapresi possono essere riassunti nelle seguenti fasi:

1. composizione del gruppo di lavoro (ricercatori universitari, coordinatori referenti del progetto e educatori ambientali), rilevazione e analisi delle domande di ricerca degli insegnanti e dei ricercatori;
2. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti alla *place-based education* e all'*outdoor learning*;
3. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti sul tema specifico presenti in letteratura e/o in uso, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della domanda e della metodologia di ricerca, dei processi da attivare e prodotti da realizzare (co-costruzione di strumenti osservativi);
4. costituzione di gruppi di formazione composti da figure di coordinamento e una rappresentanza di educatori di nido e insegnanti di scuole dell'infanzia in modo da attivare processi di scambio tra i diversi servizi educativi e lavorare per obiettivi comuni in ottica 'continuità zero-sei';
5. sostegno all'attivazione di azioni trasversali comuni: organizzazione di eventi cittadini sul tema con il coinvolgimento della pediatria di comunità, coinvolgimento della partecipazione dei genitori in diverse forme, promozione della continuità educativa (che ha portato anche all'avvio della Rete Nazionale delle scuole pubbliche);
6. monitoraggio intermedio (dopo ciascuna annualità) e finale (dopo il triennio) del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di ricerca-formazione (docenti e ricercatori) mediante la somministrazione di questionari semi-strutturati;
7. restituzione in plenaria dei dati raccolti a seguito delle fasi di monitoraggio (in occasione di un Convegno annuale dedicato);
8. conduzione di focus-group per la valutazione dell'impatto della ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale di educatori, insegnanti e pedagogisti a 4 anni di distanza.

I processi messi in atto sono stati discussi ricorsivamente all'interno del gruppo di lavoro (composto da ricercatori, coordinatori pedagogici, educatori ambientali) attraverso l'analisi delle pratiche educative e delle produzioni dei diversi gruppi formativi, la restituzione collegiale al gruppo allargato dei pedagogisti e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione sulla base dei bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito dei diversi percorsi accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) ed implementare azioni di miglioramento.

3. Bilanci e nuove prospettive tra le riflessioni dei coordinatori pedagogici

Per riflettere sulle esperienze di R-F svolte, a distanza di 4 anni dalla conclusione dei percorsi, è stato effettuato un primo focus group con un gruppo di coordinatori pedagogici referenti che ad oggi ricoprono funzioni specifiche sul progetto che è proseguito oltre i confini della R-F. È stato scelto il focus group come strumento di rilevazione dei dati in quanto permette di costruire un ambiente interattivo, consente ai partecipanti di sentirsi a proprio agio, di approfondire problemi, trattare temi e criticità da condividere e ricercare soluzioni (Duggleby, 2005). Il percorso avviato (gli stessi partecipanti hanno suggerito di coinvolgere altri coordinatori pedagogici, figure di sistema e interlocutori in focus successivi) ha l'obiettivo di valutare l'impatto di processo, prodotti e consapevolezze che emergono come esiti dell'esperienza di R-F e capire come l'implementazione di pratiche di educazione all'aperto in linea con la più ampia progettazione pedagogica zero-sei possano diventare 'durevoli e sostenibili' e mantenere la caratteristica di essere generatori di cambiamenti professionali. Una prima analisi è stata condotta all'interno di una prospettiva qualitativa utilizzando il modello di codifica della *Grounded Theory* (Strauss, Corbin, 1990).

Per le finalità del presente contributo non è possibile presentare approfonditamente gli esiti percorrendo le diverse fasi di codifica dei dati (in coerenza con il modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI) ma verranno presentati mettendo in evidenza le prospettive di *prodotto* (PQ2), considerato come l'insieme degli apprendimenti professionali e dei cambiamenti conseguiti come esiti tangibili della R-F, e *consape-*

volezza (PQ3), considerata come l'insieme di posture di ricerca e prospettive riflessive riscontrate e riconducibili alla partecipazione, agli apprendimenti, alla trasferibilità degli stessi nella pratica e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente (Agrusti, Dodman, 2022).

Tra gli elementi costitutivi del percorso inteso come *prodotto* (PQ2) le coordinatrici hanno riconosciuto la rilevanza del *definire il progetto come 'progetto di scuola'* e "costruire un bagaglio di conoscenze comuni che va oltre il turn over". Incentrare il progetto pedagogico sul tema dell'educazione all'aperto e cogliere ogni occasione per ribadire lo stile educativo adottato e gli obiettivi concordati, crea una conoscenza diffusa che non può essere messa in discussione facilmente. La coordinatrice CM afferma "quando io sono *subentrata nel coordinamento di un nuovo servizio educativo, ho potuto affiancarmi al loro lavoro perché c'era già un percorso e si dichiaravano come un nido che lavora all'aperto*". Un altro elemento significativo ricorrente che caratterizza il percorso come PQ2 è il *ruolo attivo delle famiglie*. Laddove hanno partecipato attivamente ai percorsi "con un forte interesse che ha sostenuto la scelta di educare all'aperto e l'ha rafforzata", le coordinatrici riferiscono essere stato un elemento essenziale per garantire la continuità del progetto e un sereno clima di lavoro nell'equipe. Inoltre, viene rilevato come la *realizzazione di attività concrete da svolgere insieme* "come scavare uno stagno con genitori e con gli esperti del Centro di Educazione ambientale Villa Ghigi" abbiano lasciato una forte impronta e siano state generative di molteplici nuove iniziative in connessione con il territorio.

Uno degli obiettivi della R-F è quello di realizzare cambiamenti a livello di sistema, in questo senso il tema del coinvolgimento delle famiglie non solo si inserisce nella progettazione pedagogica complessiva ma si collega al ruolo del pedagogo come 'ponte' tra servizi, società civile e istituzioni e alla proposta dell'educazione all'aperto che vede il territorio come patrimonio collettivo. In alcuni percorsi svolti in prossimità di spazi verdi pubblici sono state organizzate formazioni cittadine che hanno coinvolto, come definisce SV "un grande gruppo di adulti convinti e determinati a portare avanti il progetto". Procedendo in questo senso, in una direzione bottom-up, la presenza del Comune come ente promotore e aggregatore che è stato autenticamente parte del progetto a partire dalla convinzione dell'Assessorato, che lo ha sostenuto e promosso, è indicato come elemento di grande rilevanza da mantenere, pena l'impoverimento dei processi.

Le riflessioni sul percorso in termini di consapevolezza (PQ3) si concentrano prevalentemente su due elementi principali: 1. la percezione di uno stato di 'benessere' che viene ricondotto esplicitamente al percorso e 2. Il cambiamento dello sguardo professionale del pedagogo in relazione a se stessi e ai gruppi di lavoro. Sul tema del benessere nello svolgere la propria professione e sugli effetti benefici che ciò comporta, tema al centro di numerose ricerche nazionali e internazionali, le parole delle coordinatrici sono state eloquenti: "Ho percepito molto benessere e compreso che quando si attiva un percorso di 'stare fuori in modo diverso' con continuità e intenzionalità educative, si sta meglio. Raccontarlo sembra riduttivo ma non lo è, lo ho riscontrato in molti gruppi. Questa per me è stata una scoperta". Dalle testimonianze emerge come il processo di R-F non abbia agito soltanto sulle conoscenze, bensì sull'interesse e la motivazione personale delle figure pedagogiche "la prima cosa che ho messo in gioco è stata la mia motivazione, io ero contenta, mi sentivo parte di questo processo ed ero lì spesso e questo mi sono accorta abbia avuto un grande valore per le insegnanti". In merito al "modo di porsi che produce un cambiamento anche nel mio sguardo" le parole hanno fatto emergere dimensioni di successo del processo inaspettate "Oltre che benessere produce apprendimenti significativi, perché l'esterno è un ambiente di apprendimento molto ricco anche per noi coordinatori". È stata più volte, infatti, messa in evidenza la dinamicità dei gruppi che lavorano all'aperto e la necessità di un confronto costante con le coordinatrici pedagogiche le quali si sentono riconosciute in uno degli elementi essenziali del loro ruolo. In questa direzione le loro parole testuali si rivelano molto chiare: "I servizi che lavorano all'aperto non si fermano mai nella progettazione...c'è sempre qualcosa di nuovo che succede ogni anno. Vedo processi che rinnovano il gruppo e tengono acceso il pensiero'. [...] 'I gruppi che lavorano all'aperto hanno maggiore necessità di riflettere e di farlo con me' [...] è un gruppo più flessibile a livello di pensiero e credo che c'entri lo stare fuori [...] ho abbandonato i lavoretti, stare fuori genera un cambiamento lento ma stabile, un cambiamento che rimane, che porta ad una riflessione anche se non sempre si trova il tempo di esprimerla'.

Ragionare in termini di PQ3 va nella direzione di far emergere quanto la R-F abbia favorito l'attitudine alla problematizzazione, in questa direzione le coordinatrici fanno particolarmente riferimento alla gestione, elaborazione e narrazione delle emozioni e all'utilità che ha per gli educatori/insegnanti poterle condividere

in direzione di una proficua rielaborazione. Le emozioni scatenate dai progetti di educazione all'aperto a volte sono forti. La paura per esempio, dei genitori o di alcuni educatori, necessita di un tempo dedicato per essere affrontata e ciò favorisce il dialogo e il tornare 'ai sensi' dell'educazione all'aperto. Anche la pratica dello 'scambio educativo' risulta essere valorizzata *“perché stando fuori insieme non sei nella tua sezione al chiuso dove qualsiasi cosa tu faccia nessuno la vede e questo favorisce il confronto, la riflessione, il dubbio”*. In ultimo, tra le riflessioni di terzo livello (PQ3) il FG ha portato le partecipanti a riflettere sulla condizione odierna e sui cambiamenti intercorsi a conclusione dei processi formali di R-F. L'elemento che sembra mancare maggiormente è il gruppo di lavoro composto da figure professionali differenti (coordinatori, educatori ambientali e ricercatori) in cui poter discutere, valutare, rilanciare esperienze connesse al progetto.

4. Il fondamentale ruolo della/del Pedagogista nei processi di innovazione

Dalle parole dei coordinatori emerge quanto l'educazione all'aperto abbia offerto negli anni l'occasione di assumere come elemento prioritario “l'essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di “sapere di non sapere”, stimolando la motivazione di mettersi in ricerca, non da soli ma assieme ai colleghi e alle altre Istituzioni”, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci. Dalle testimonianze raccolte emerge come l'educazione all'aperto abbia permesso ai coordinatori di ritornare dentro ai servizi per poterli aprire al territorio, di ripensare le progettazioni complessive. Grazie ai processi di R-F avviati hanno potuto “recuperare la relazione con educatori e insegnanti” e tornare a quello che definiscono essere il senso del proprio lavoro ovvero alla capacità di comunicare, condividere conoscenze, favorire e valorizzare una collegialità allargata e diffusa che comprende diverse figure: il personale del nido e/o delle scuole dell'infanzia, le famiglie, i colleghi, gli amministratori, i dirigenti, le professionalità educative del territorio. Tutto questo richiama alla riconosciuta centralità, anche nel panorama europeo (Quality Framework, 2014), della figura del coordinatore pedagogico “nel sostenere processi di miglioramento, e nel promuovere il valore dell'auto-riflessione e nell'incoraggiare educatori e insegnanti a rivedere costantemente il loro agito professionale per farlo evolvere e consolidarlo” (Lazzari, 2016, p. 58).

Il ruolo delle figure di coordinamento in questo senso si rivela essenziale, promotore e garante della qualità educativa dei servizi. Una professionalità in divenire, rafforzata dal riconoscimento di essere costantemente “messa in relazione”, con i soggetti, con i luoghi, con i bisogni formativi da cui assume forma e valore. Sullo sfondo, l'immagine che prende forma non si riferisce alla mera applicazione di procedure, ma sottolinea con forza la necessità che i coordinatori abbiano una padronanza di conoscenze, abilità e competenze da finalizzare in modo critico e pertinente. Emerge dunque come la responsabilità chiave del coordinatore risieda non tanto nel disporre di una formazione specifica capace di garantire il possesso di adeguati strumenti professionali ma, anche e soprattutto, nel riconoscere la necessità di integrarli con ‘esperienze sul campo’ nutrite dalla riflessione e dal confronto con colleghi.

E se riconosciamo in questa tensione formativa continua un requisito indispensabile per rimanere all'interno di quella complessità plurale e in continua evoluzione che caratterizza la società e i servizi di oggi non possiamo fare a meno di sostenere la diffusione di esperienze ‘fuori dall'ordinario’; riconoscere i coordinamenti pedagogici territoriali come snodi nevralgici; promuovere percorsi di ricerca e formazione comuni per co-costruire un sapere pedagogico contestualizzato e condiviso e sostenere, in ottica multidisciplinare e partecipativa, la professionalità e la complessa funzione culturale e sociale del coordinatore pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Agresti G., Dodman M. (2021). Valutare l'impatto della R-F sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13, 2: 75-84.
- Agostini F. (2022). Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli (Ed.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61-77). Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Antonietti M., Ferrari A. (2021). *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bortolotti A., Schenetti M., Telese V. (2020). L' Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8: 417-433.
- Campioni L. (2022). Realizzare il sistema integrato 0-6: quali le funzioni del coordinatore pedagogico? In M.A. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Duggleby W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15: 832-840.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.) (2016). *Routledge International handbook of outdoor studies*. London: Routledge.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Roma: MIUR.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Mortari L., Mussini I. (2019). *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Schenetti M., Salvaterra I. (2021). La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole. In S. Chistolini (Ed.), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità* (pp. 270-283). Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti M. (Ed.) (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Smith G. (2002). Place-based education. Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83, 8: 584-594.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.