

Sul sentiero dei nidi di ragno.

La progettazione educativa in prospettiva 0-6

*On the Path to the Nest of Spiders.
The Educational Planning in 0-6 Perspective*

Valeria Rossini

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences, Psychology, Communication / University of Bari (Italy) / valeria.rossini@uniba.it

abstract

With the introduction of the integrated education system for 0 to 6 year olds, set out in Legislative Decree n. 65/2017, Italian early years education must address the challenge of the «continuity of the educational and scholastic course [...] by supporting the development of children in a unitary process». This article, based on national and international research on the promotion of a culture of childhood that takes into account the requirements of child protection as well as participation, care and emancipation, describes a research-training project that took place in an Apulian school, on the theme of “Educational design in 0-6 perspective”. The training course enabled participants to reflect on the need to develop tools and practices which promote the sharing of responsibility between educators, teachers and parents, on the one hand avoiding unnecessary rigidity and/or inconsistencies in the vertical design of the curriculum, and on the other, strengthening the educational function of childcare as a significant context of Education.

Keywords: *Early childhood education, Continuity, Educational design, Pre-school, Daycare*

Con l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni, prevista dal Decreto Legislativo n. 65/2017, la pedagogia dell'infanzia italiana è chiamata a riformulare la sfida della “continuità del percorso educativo e scolastico [...] sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario”. Il presente articolo, prendendo spunto dai contributi nazionali e internazionali alla promozione di una cultura dell'infanzia che tenga insieme i bisogni infantili di protezione e partecipazione, cura ed emancipazione, racconta un'esperienza di formazione realizzata in un Istituto paritario pugliese, sul tema “La programmazione educativa in logica 0-6”. Il percorso formativo ha consentito di riflettere sulla necessità di costruire strumenti e pratiche orientate alla corresponsabilità tra educatori, docenti e genitori, che riesca da un lato a evitare inopportune rigidità e/o incoerenze nella progettazione verticale del curriculum, e dall'altro a rafforzare la funzione educativo-didattica del nido quale contesto significativo di crescita identitaria e relazionale.

Parole-chiave: Pedagogia dell'infanzia, Continuità, Progettazione educativa, Scuola dell'infanzia, Nido

Sul *sentiero dei nidi di ragno*.

La progettazione educativa in prospettiva 0-6

1. Continuità educativa e formazione professionale degli educatori

Con l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni, prevista dal Decreto Legislativo n. 65/2017, la pedagogia dell'infanzia italiana si ritrova a esplorare le sfide emergenti da un nuovo modo di concepire la continuità del percorso educativo e scolastico infantile, quale prerequisito essenziale dello sviluppo unitario e armonico delle bambine e dei bambini. In sostanza, si tratta di riprendere la riflessione in corso nell'ambito della *early childhood education*, con uno sguardo specifico sui dispositivi applicativi del principio della continuità, alla luce delle recenti innovazioni legislative. Al comma 1 dell'art. 2 del suddetto decreto si legge infatti che “nella loro autonomia e specificità i servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia costituiscono, ciascuno in base alle proprie caratteristiche funzionali, la sede primaria dei processi di cura, educazione ed istruzione [...]”. Al fine di rafforzare le connessioni tra questi processi, bisogna quindi evitare sia rigide separazioni sia arbitrarie confusioni nel lavoro pedagogico a tutela dei diritti del bambino alla socializzazione, all'apprendimento e all'uguaglianza delle opportunità educative a partire dalla nascita.

In questa direzione, particolare attenzione va posta all'impostazione pedagogica della prima istituzione che va a integrarsi formalmente nel sistema educativo e scolastico: il nido d'infanzia, chiamato a dotarsi di strumenti educativi e didattici in grado di mantenere un dialogo proficuo con il segmento successivo. Abitare questo spazio dialogico non è tuttavia agevole, considerando che nido e scuola dell'infanzia sono sempre stati caratterizzati da una forte differenziazione ideologica e operativa, che attribuisce al primo essenzialmente compiti di cura e alla seconda funzioni più tipicamente didattiche.

Tale distinzione si fonda su rappresentazioni dei minori nei loro primi sei anni di vita che restano fortemente divise in zero-tre e tre-sei, come se il percorso evolutivo infantile fosse scisso in due fasi separate che non corrispondono di fatto né alle esperienze della vita reale dei bambini – normalmente abituati a convivere con bambini di altre età – né alle prospettive scientifiche che tratteggiano una visione olistica dello sviluppo.

Oltre alle ambivalenze teoriche e pratiche legate alla complessità dei percorsi educativi infantili, ancora oggetto di una cesura dicotomica tra *natura* e *cultura*, *innato* e *acquisito*, le difficoltà di attuazione di una reale integrazione 0-6 a livello di sistema sono dovute anche al fatto che in Italia la gestione dei servizi per la prima infanzia è tradizionalmente basata su una organizzazione mista, che vede sempre più spesso diversi soggetti privati e del privato sociale e confessionale affiancarsi agli enti pubblici. È dunque importante tratteggiare un quadro unitario di obiettivi, valori e approcci pedagogici che possa sorreggere una progettualità di ampio respiro, non sclerotizzata su modalità convenzionali o consuetudinarie di educare l'infanzia.

Sebbene la letteratura sia concorde nell'attribuire alle variabili relative al contesto familiare un'influenza maggiore nell'orientare lo sviluppo dei bambini rispetto a quella che possono avere le caratteristiche del nido (Shpancer, 2006), è innegabile che il nido rappresenti un contesto fondamentale in cui i bambini sperimentano relazioni di attaccamento indipendenti da quelle genitoriali e fruiscono di opportunità di crescita diverse da quelle vissute a casa (Berry *et alii*, 2016).

La pedagogia dell'infanzia può contare oggi su paradigmi teorici diversificati che orientano le teorie e le pratiche educative verso modalità più attente alle relazioni e ai processi, e meno fossilizzate sui traguardi o sui contenuti. Di certo in linea con questa prospettiva, il presente discorso mira tuttavia a non trascurare l'importanza di un'attenta progettazione dell'azione educativa e didattica al nido, attraverso la consapevolezza della relatività dello sguardo dell'adulto sull'infanzia, e della necessità di affinarlo con strumenti costruiti consapevolmente e collegialmente. Se lo sguardo psicologico e sociologico non possono da soli sostenere quello pedagogico, perché la pedagogia dell'infanzia non può trasformare gli stadi evolutivi o le condizioni ambientali in regole per l'azione, si tratta di valorizzare la speci-

ficità della visione pedagogica del lavoro al nido, in funzione di una determinata idea della persona che il bambino vuole essere e che l'adulto aiuta a promuovere. Se da un lato è ovviamente impensabile concepire il bambino come figura astratta, da assoggettare a una sequenza lineare di tappe e mete da superare, dall'altro deve esistere una *natura infantile* che emerge dalla voce dei bambini e che va rispettata, se noi adulti impariamo ad ascoltarla.

Da qui, un primo passo importante è rappresentato dalla conoscenza della cultura e del sapere sull'infanzia che gli educatori hanno elaborato e che utilizzano quale guida, a volte implicita, del loro agire. Conseguentemente, “occorre cogliere quali scopi educativi sono considerati importanti per la crescita dei bambini e perché e come i bambini raggiungono tali obiettivi” (Bondioli, 2017, p. 61).

Si tratta di una sfida davvero ardua, se si considera che nei nostri nidi e nelle nostre scuole dell'infanzia si incontrano bambini con età, personalità, stili di apprendimento, appartenenze familiari, sociali, etniche differenti, e pertanto difficilmente aggregabili intorno a un unico modello di servizio e/o di pratiche pedagogiche. In questa direzione, bisogna allora investire nella qualificazione professionale del personale educativo, che deve usufruire durante la carriera lavorativa di occasioni formative finalizzate alla condivisione di idee e metodologie di osservazione, riflessione, progettazione basate sulla collegialità.

A tutti i livelli, la formazione degli operatori è del resto considerata indicatore essenziale della qualità del servizio e della sua offerta. Al comma 3 dell'articolo 1, il decreto n. 65/2017 afferma infatti espressamente che il Sistema integrato di educazione e di istruzione “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”.

Se la necessità di qualificare il profilo degli educatori del nido prima dell'ingresso in servizio è garantita ora dalla loro istruzione universitaria, quella di monitorare l'ampliamento delle competenze professionali nel corso dell'attività lavorativa resta ancora poco coperta, per diverse ragioni. Di fatto, nel nostro Paese la formazione degli operatori della prima infanzia è sempre stata frammentata e priva di organicità.

Oggi, essa è lasciata alla libera iniziativa delle strutture e degli enti di formazione, con una conseguente difformità dei percorsi, dovuta anche alla differente collocazione nella dimensione pubblica o privata, laica o religiosa, dei nidi d'infanzia italiani.

All'interno di tale situazione pluralistica, si colloca il corso di formazione che ho coordinato e che è stato promosso da una Fondazione di ispirazione religiosa responsabile della gestione di una struttura paritaria pugliese. Entrare direttamente nel vivo di questa esperienza costringerà senza dubbio a dare per scontate le basi epistemologiche e teoriche della pedagogia dell'infanzia su cui l'intero percorso va a innestarsi. In ogni modo, si spera che questa incursione idiografica possa essere letta come un *pretesto* per cercare di rispondere ad alcune domande cruciali che investono non solo il mondo dei servizi, ma la stessa idea di infanzia e la qualità della vita dei bambini in generale.

Tra le tante, abbiamo cercato di rispondere a questa: "Come si può porre la questione di un curriculum zero-sei e di una rappresentazione condivisa di bambino da zero a sei anni in situazioni come questa in cui esistono diverse figure di coordinamento, gruppi di lavoro distinti e separati che non sperimentano mai occasioni sistematiche e continuative di lavoro in comune?" (Zuccoli, Infantino, 2018, p. 43).

La domanda affronta un aspetto fondamentale della formazione professionale degli educatori della prima infanzia, che non può prescindere da una riflessione approfondita sul senso da attribuire alla collegialità. Il lavoro collegiale diventa ora, anche formalmente, un impegno comune di tutti gli attori dei servizi 0-6 e incrocia il tema della professionalità degli educatori con quello della continuità (orizzontale e verticale) dei servizi in cui deve esplicarsi. Al fine di renderlo sempre più efficace, si tratta di ripensare il modo di essere *gruppo in formazione*, ponendo al centro la persona del professionista e la relazione con l'altra persona (il bambino). La continuità del gruppo è speculare a quella della relazione, inquadrandosi all'interno di una concezione estremamente dinamica dello sviluppo infantile, che trova un punto fermo proprio nel concetto di crescita identitaria della persona in formazione e dei servizi deputati ad accoglierla.

Ragionare in un'ottica di continuità consente di contenere il rischio di schiacciamento sul presente in cui una pedagogia del nido, attenta alle sacrosante dimensioni dell'immediatezza della relazione e

della situazionalità del contesto, può incorrere. Per scongiurare questo rischio, è allora opportuno investire sulla formazione degli educatori, affinché essa stessa si configuri come un *progetto*, ossia come proiezione della professionalità in un tempo futuro. L'educazione 0-6 anni richiede in sostanza una postura professionale orientata non soltanto a ciò che al bambino serve oggi, ma anche e soprattutto a ciò che a quel bambino di oggi servirà domani (Schenetti, 2013).

Sulla base di questa idea di continuità, il nido diventa terreno di confluenza di strategie di raccordo volte a modulare la separazione graduale del bambino dal suo ambiente familiare e, nello stesso tempo, a mantenere una connessione con la sua esperienza di vita pregressa e presente.

Di conseguenza, il dispositivo della continuità educativa va oltre una visione stereotipata o semplicistica che la riduce a un passaggio di informazioni da un gruppo di educatrici del nido alle colleghe della scuola dell'infanzia, rispetto ai profili cognitivi e comportamentali dei bambini in uscita. La continuità è piuttosto da leggersi come luogo di costruzione e ricostruzione delle pratiche dell'accoglienza, dell'educazione individualizzata e personalizzata, della cura e della condivisione di assologie, intenzionalità e stili pedagogici.

Essa è occasione di riflessione sull'identità delle istituzioni, dei bambini, delle famiglie, dei processi apprenditivi e relazionali. La continuità rappresenta il dispositivo che consente di avere cura dei bisogni educativi fondamentali della persona, nella sua tensione verso il perfezionamento; ed è inoltre impalcatura di sostegno per lo sviluppo professionale degli operatori, nelle dimensioni del coordinamento, dell'animazione, della collaborazione, della proattività (Bobbio, Grange Sergi, 2011).

La continuità educativa si deve intendere quindi come un progetto pedagogico da condurre insieme, garantendo al gruppo di lavoro congiunto alcune condizioni di praticabilità, che Bordogna identifica in: motivazione professionale, vicinanza o convivenza nella medesima struttura edilizia, analogia di interessi e gusto per la ricerca. Se queste condizioni sono assicurate, può prendere avvio un lavoro che preveda "il confronto professionale come strumento di scambio, il metodo osservativo come terreno di incontro e la programmazione educativa come dispositivo operativo" (Bordogna, 1988, p. 104).

Nell'attività formativa descritta¹, che ha coinvolto 15 soggetti di sesso femminile (educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia) in servizio presso lo stesso istituto paritario di una città pugliese sul tema "La programmazione educativa in logica 0-6", abbiamo cercato di rispettare questi criteri, disegnando un percorso formativo ricorsivo e reticolare che tenti di intrecciare il concetto di continuità con quello di progettazione, in una trama resistente e avvolgente come la tela del ragno.

2. La progettazione educativa 0-6 sul *sentiero dei nidi di ragno*

Nel romanzo di Calvino intitolato *Il sentiero dei nidi di ragno*, si legge che "trasformare dei fatti in parole non vuol dire cedere alla retorica dei fatti, né cantare il bel canto. Vuol dire mettere nelle parole tutta la vita che si respira a questo mondo, comprimercela e martellarla".

Indipendentemente dai suoi contenuti, assai distanti dal presente discorso², questo romanzo offre nel titolo un'utile metafora per una concezione della progettazione educativa che non intende ingabbiare la realtà, o edulcorarla. Al contrario, una progettazione che si snodi come il *sentiero dei nidi di ragno* si serve delle parole (pensate, scritte e agite) allo scopo di apportare un cambiamento positivo in un contesto intenzionalmente costruito per rendere appunto migliore la vita dei bambini. In quest'ottica, chi lavora nei servizi 0-6 dovrebbe avere una disposizione a scorgere e accogliere i punti di debolezza, le aree di fragilità, le percezioni di insoddisfazione che giorno dopo giorno possono rallentare il cammino verso il miglioramento professionale.

"Generare o rigenerare consapevolezza sulle condotte più ovvie rappresenta quindi un'esigenza mai definitivamente soddisfatta del lavoro di un'equipe educativa e comporta, di conseguenza, far emergere

- 1 Il corso ha avuto una durata di 16 ore e si è svolto in due giornate nei mesi di marzo e aprile 2018. È stato condotto dalla scrivente insieme alla dott.ssa Maria Susanna Defidio, che ha curato la parte laboratoriale.
- 2 *Il sentiero dei nidi di ragno* è il primo romanzo di Italo Calvino. Pubblicato nel 1947 da Einaudi, è ambientato in Liguria all'epoca della seconda guerra mondiale e della Resistenza partigiana.

e condividere il significato di azioni che si riproducono in modo quasi automatico, implica un lavoro costante, il ritornare ricorsivamente e riflessivamente sugli atti e contesti che connotano l'agire quotidiano" (Gariboldi, Pugnaghi, 2017, p. 61).

L'esperienza di formazione ha consentito di tratteggiare un progetto di continuità orizzontale e verticale volto a costruire strumenti e pratiche orientate alla corresponsabilità tra educatori, docenti e genitori nella comune impresa dell'educazione della prima infanzia, partendo dall'ingresso nel nido. Anche se con qualche resistenza, la cultura della progettazione e della valutazione è entrata a pieno titolo nella dimensione educativa del nido, dando vita a dispositivi didattici molto interessanti, anche e forse in ragione delle loro ambivalenze. Considerando che il lemma *didattica* richiama etimologicamente l'insegnamento diretto e collettivo all'interno di contesti formali di istruzione, l'idea di didattica appare incompatibile con le caratteristiche pedagogiche dei contesti per la prima infanzia.

In particolare, è in evidente contraddizione con la struttura educativa del nido che, già nella sua denominazione, rimanda metaforicamente a pratiche di cura legate alla quotidianità e alla vita (bio)sociale (Calidoni, 2016).

Nei servizi educativi per la prima infanzia, inizialmente, l'introduzione della dimensione didattica è apparsa espressione di una concezione sperimentale della scolarizzazione infantile, che produce da un lato un controllo scientifico delle strutture prescolastiche, e dall'altro una anticipata educazione intellettuale. Tale concezione sperimentale, anziché essere vista come antidoto allo spontaneismo attraverso la legittimazione di pratiche di ricerca e di organizzazione pedagogica che mettano al centro la relazione tra il bambino (i suoi interessi e bisogni) e il sapere (le forme della conoscenze e le visioni antropologiche), è stata oggetto di avversione e intolleranza fino a un recente passato (Frabboni, 1980).

Anche oggi, si può dire che la sedimentazione della dimensione didattica al nido sia ostacolata dalla difficoltà di conciliare cura e apprendimento nell'esperienza educativa con i piccolissimi. "La cura va ripensata non come relazione intimistica, diadica, ma come atteggiamento dell'adulto che si occupa e si preoccupa della circolarità delle menti adulto-bambino/i, e tra bambini. Un adulto che si prende cura dell'in-

telligenza dei bambini (e degli altri adulti) attraverso ascolto, dialogo, empatia, ricerca condivisa, desiderio di incontro e valorizzazione delle reciproche differenze di ogni soggettività” (Cagliari, 2017, p. 16).

Dando per acquisiti tutti i contributi volti a valorizzare il ruolo della relazione educativa e del clima accogliente nella *early childhood education* (Phillips, Lowenstein, 2008), si tratta di “individuare quali caratteristiche fisiche, simboliche, sociali sostengono e favoriscono o al contrario inibiscono l’impegno dei bambini in attività e in interazione con l’ambiente circostante, in costruzioni di conoscenza sempre più sofisticate e progressivamente più complesse” (Barone, Zaninelli, 2017, p. 110).

Ovviamente, sostenere l’apprendimento non significa focalizzarsi esclusivamente sulla dimensione intellettuale o sui contenuti del sapere. Più che al *cosa*, l’interesse è rivolto al *come*, ma sempre con l’impegno a ritrovare un filo conduttore tra le diverse modalità del fare e del pensare. Ognuno di noi, soprattutto nelle prime fasi della vita, apprende con la mente, ma anche con il corpo, con i sensi, con le emozioni. Ci sono cento modi per imparare, che sono utilizzati contemporaneamente, in successione o alternativamente. Possiamo apprendere attraverso la memorizzazione, la ripetizione, l’imitazione, la ricerca, il *problem solving*, lo scambio, l’esplorazione, la sperimentazione, la riflessione (Cagliari, 2017). Questa pluralità e multiformità dei percorsi apprenditivi non consegnano però all’educatore e all’insegnante un’assoluta libertà di impostare e attuare le proposte didattiche; piuttosto, li richiamano alla responsabilità di realizzare e documentare *insieme* a colleghi, genitori e allievi stessi, ciò che si intende fare e si fa.

Questa esigenza diviene particolarmente importante in prospettiva 0-6, e quasi urgente date le evidenti difficoltà di costruzione di una progettazione verticale e integrata del curricolo. A livello progettuale, la continuità verticale soffre infatti di una incoerenza di fondo che indebolisce la possibilità di prevedere un itinerario comune e/o ricorrente di esperienze da leggersi anche in termini di contenuti di apprendimento. Con riferimento a questi ultimi, nei servizi 0-6 i contenuti non attengono alle nozioni da acquisire, ma ai *campi di esperienza*, intesi come tracce culturali per gli educatori e luoghi dell’agire dei bambini (Freschi, 2016). Se concepiti non come discipline anticipate, ma come dimensioni della crescita individuale e sociale, i

campi di esperienza rappresentano lo sfondo progettuale comune all'interno dei servizi per l'infanzia, e possono essere utilizzati anche al nido come strumenti per ordinare i modi di vivere il rapporto con i linguaggi e i saperi, attraverso l'azione concreta nel mondo oggettuale, simbolico e relazionale.

Tuttavia, come richiama opportunamente Paparella, i campi di esperienza acquisiscono senso solo antepo- nendo la nozione di esperienza rispetto a quella di campo, perché altrimenti si rischia di introdurre nella progettualità educativa forme di discontinuità che frammentano il percorso di apprendimento.

Nell'ottica della continuità, la costruzione delle competenze e la loro gestione personale da parte del bambino richiedono senza dubbio la valorizzazione dei diversi modi con cui una certa competenza si presenta e si manifesta, ma anche l'individuazione di una comune radice dinamica di competenze che a prima vista possono apparire diverse e distinte. Si tratta di un compito molto difficile, poiché non è possibile ridurre – come spesso si fa – le competenze alla sola considerazione delle conoscenze fruite dalla persona e delle abilità poste in atto nel corso delle sue esperienze, dovendo pensare ad implicazioni ben più vaste, riferibili cioè anche alla dimensione della continuità orizzontale (Paparella, 2011).

Accompagnare lo sviluppo del bambino nei primi sei anni di vita significa allora costruire occasioni di contatto con elementi culturali e contenitori contestuali che richiedono un'impostazione progettuale da parte degli adulti basata su una visione situazionista dell'attività conoscitiva umana. Legare i campi di esperienza alle attività pratiche realizzate nel mondo sociale rende possibile ad esempio la progettazione di percorsi comuni a bambini di età diverse (e anche di segmenti scolastici diversi), attraverso il monitoraggio attento della progressione evolutiva che i bambini svolgono nel gioco e nelle interazioni reciproche. “Ciò che si può o non si può fare a due o tre anni è scritto più nelle relazioni e nei sistemi di attività a cui si partecipa che non nella testa e nell'età cronologica dei bambini” (Fabbri, 2016, p. 94).

Superata la concezione custodialistica e assistenzialistica del nido, che nel passato fondava la sua ragione di essere sulla *manca nza* (della figura materna, dello spazio domestico, della cura esclusiva), si tratta in sostanza di rafforzare la funzione di facilitazione che caratterizza la

didattica del nido, rispetto alle *opportunità* offerte al bambino di sviluppare la propria autonomia e agire in modo intenzionale e creativo sul contesto, in vista di traguardi evolutivi auspicabili e prefigurabili, anche se non in modo rigido o assoluto.

Il richiamo costante all'immagine del bambino *competente* non significa infatti schiacciare lo sguardo solo su ciò che il bambino sa fare, ma invita ad accogliere l'esigenza di guidarlo verso una sempre maggiore partecipazione alle proprie esperienze quotidiane, attraverso percorsi di *autonomy support* (Côté-Lecaldare, Joussemet, Dufour, 2016). In questa prospettiva, il costrutto di competenza non fa riferimento a una catena lineare di stadi nella loro prevedibile successione, ma a un sistema reticolare interconnesso tramite feedback e movimenti imprevedibili. "La competenza si presenta come la caratteristica psicogenetica dell'infanzia attraverso cui si manifesta il carattere provvisorio dei modelli strategici di scoperta che ogni bambino modifica di volta in volta attraverso l'autocorrezione delle procedure di interazione con il proprio contesto fisico, sociale ed affettivo" (Fornasa, Barbetta, 1988, p. 23).

Su tali basi, si delinea una concezione di progettazione educativa che può e deve essere pensata e realizzata in vista di un percorso unitario 0-6, senza però confusioni organizzative e istituzionali. Durante l'attività formativa, si è discusso pertanto dell'opportunità di elaborare una progettualità che non abbia un punto di partenza e un punto di arrivo definiti da una sequenza ininterrotta, ma che sappia svolgersi e riavvolgersi continuamente su se stessa, in una circolarità di idee e iniziative. Di fatto, la condivisione degli spazi tra nido e scuola dell'infanzia e il contatto quotidiano tra educatrici e insegnanti hanno reso possibile l'ideazione di un curriculum verticale incentrato su *sentieri di sviluppo*, immaginati come ragnatele.

Il percorso formativo è stato articolato intorno a cinque parole-chiave, che sono state utilizzate quali lenti di lettura dell'attuale quadro normativo e quali bussole per la costruzione del sentiero dei nidi di ragno. Esse sono: equità, continuità, inclusione, corresponsabilità, qualità. Dopo un brainstorming volto a definire le sfide del nido e di conseguenza le priorità formative delle educatrici in funzione di tali parole-chiave, è stata avviata la co-progettazione di percorsi di apprendimento per piccoli gruppi di lavoro.

Non disponendo di orientamenti ministeriali per la fascia 0-3, la scelta degli obiettivi è stata effettuata facendo riferimento alle *finalità educative* esplicitate nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 (tenendo conto delle integrazioni apportate dal documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018).

Suddivisi in piccoli gruppi misti, formati da educatrici del nido e da insegnanti di scuola dell'infanzia, le partecipanti hanno tracciato un percorso che da ciascun campo di esperienza giungesse a identificare alcuni *obiettivi di apprendimento* comuni.

Il processo di definizione degli obiettivi non è stato agevole: le educatrici del nido hanno ammesso infatti di avere una maggiore propensione all'osservazione delle modalità, dei tempi e delle situazioni attraverso cui prende forma l'apprendimento dei bambini. Meno frequente è il ricorso all'analisi del livello di competenza raggiunto dal singolo bambino e dal gruppo dei bambini durante e dopo le attività proposte.

Per affinare la capacità di osservazione e valutazione delle competenze oggetto di apprendimento, sono stati analizzati due campi di esperienza, uno a dominanza culturale, che rinvia all'area di conoscenza matematico-scientifica, e l'altro a dominanza valoriale, incentrato sulla dimensione socio-affettiva e relazionale. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata sui campi di esperienza *La conoscenza del mondo* e *Il sé e l'altro*. Attraverso la ricerca e l'adattamento delle parole che potessero esprimere le forme di apprendimento da realizzare anche al nido e non solo nella scuola dell'infanzia, "in modo progressivamente più sicuro" come stabilito nelle Indicazioni nazionali, il gruppo formativo è stato in grado di tracciare un sentiero comune su cui camminare, con modalità globali e unitarie, verso una progettazione integrata.

A titolo esemplificativo, rispetto al campo di esperienza *Il sé e l'altro*, è stato possibile identificare alcuni obiettivi di apprendimento comuni sia al nido sia alla scuola dell'infanzia, da utilizzare quali indicatori del progressivo raggiungimento della relativa competenza. La valutazione del grado di raggiungimento degli obiettivi è ovviamente da effettuarsi in funzione dei livelli e delle caratteristiche individuali, del tipo di stimoli presentati e delle attività proposte.

Nello specifico, il traguardo per lo sviluppo della competenza relativa al “giocare in modo costruttivo con gli altri” è ad esempio perseguibile anche al nido, se declinato negli obiettivi di apprendimento: “prova a rispettare il proprio turno”, “accetta i cambiamenti”, “comprende e porta a termine semplici consegne”, “utilizza in modo creativo il materiale”.

Lavorando su tali *parole agite*, la progettazione ha piano piano assunto la forma reticolare del nido del ragno, poiché ha consentito di prefigurare un insieme di attività funzionali agli obiettivi identificati, da realizzare in modo congiunto sia al nido e sia nella scuola dell’infanzia, per accompagnare i bambini diacronicamente, e quindi nel tempo del passaggio, ma anche sincronicamente, ossia nel comune spazio educativo e sociale.

A partire da questa consapevolezza, il percorso formativo ha avuto ricadute positive a diversi livelli. Nonostante i limiti derivanti dalla breve durata del corso, che ha reso difficile la rilevazione puntuale dei bisogni formativi dei partecipanti e la rilevazione approfondita delle competenze apprese al termine dell’iniziativa, è possibile affermare che il gruppo di lavoro eterogeneo abbia rappresentato un contenitore imprescindibile di idee e confronti produttivi nella logica 0-6.

Le tracce progettuali che sono state delineate costituiscono la base per la scelta delle attività e delle metodologie educativo-didattiche da inserire all’interno di itinerari di progettazione orizzontale e verticale, che possano poi confluire nelle attività di *educational evaluation*. In questa direzione, il lavoro sulle competenze osservative e valutative delle educatrici diventa strumento di diffusione di “una cultura della valutazione formativa all’interno dei servizi educativi per l’infanzia tenendo conto che occorre partire quasi da zero” (Bondioli, Savio, 2017, p. 40).

In particolare, avere accolto la metafora del *sentiero dei nidi di ragno* ha dato al gruppo l’opportunità di rivedere una concezione ingenua delle diversità nell’apprendimento e nello sviluppo, che a volte finisce per bloccare alcuni bambini in una condizione fissa o separata da quella dei compagni. Riteniamo che il fatto che i bambini siano diversi tra loro e che ognuno segua percorsi caratterizzati da eterocronia e originalità non debba implicare una fossilizzazione delle differenze individuali nella storia evolutiva del soggetto e del gruppo, e tantomeno

l'identificazione del singolo bambino con la differenza che esprime in un dato momento della sua crescita.

Accogliere le differenze non significa infatti *con-fermare* staticamente il bambino bloccandolo in un *pre-giudizio*, bensì accettare la sua alterità nella sua unicità e nel suo divenire (Grange, 2017).

Solo in questo modo, una progettazione intesa come il *sentiero dei nidi di ragno* potrà rendere documentabile, condivisibile e tangibile l'impegno educativo e didattico verso una proficua continuità e corresponsabilità nei contesti 0-6, in grado di congiungere le logiche della qualità istituzionale con i canoni della pedagogia dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Barone P., Zaninelli F. L. (2017). Educare nei servizi. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 97-130). Milano-Torino: Pearson.
- Berry D. *et alii* (2016). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role? *Early Childhood Research Quarterly*, 34: 115-127.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (eds.) (2011). Introduzione. In Id., *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 5-16). Brescia: La Scuola.
- Bobbio A., Traverso A. (eds.) (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. ETS: Pisa.
- Bondioli A. (1997). Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità. In A. Bondioli, S. Mantovani (eds.), *Manuale critico dell'asilo nido* (pp. 327-344). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia oggi*, 2: 59-73.
- Bondioli A. (2017). Nuovi paradigmi per ripensare la ricerca e la pedagogia dell'infanzia. In LV Convegno di Scholé. *Pedagogia dell'infanzia* (pp. 53-74). Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., Savio D. (2017). La valutazione di contesto e del bambino: questioni e prospettive. In C. Lichene (ed.), *Conoscere lo 0-6* (pp. 29-42). Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

- Bordogna F. (1988). La continuità nido-materna, un'esperienza possibile. In W. Fornasa (ed.), *Nido futuro: strategie e possibilità* (pp. 103-115). Milano: FrancoAngeli.
- Cagliari P. (2017). Costruire un curriculum 0/6: un'occasione per definire significati e concetti trasversali. In C. Lichene (ed.), *Conoscere lo 0-6* (pp. 13-23). Bergamo: Zeroseiup.
- Calidoni P. (2016). Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 103-118). Bergamo: Junior.
- Calvino I. (1947). *Il sentiero dei nidi di ragno*. Milano: Mondadori.
- Catarsi E., Fortunati A. (1989). *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cesareo V., Scurati C. (eds.) (1986). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Côté-Lecaldare M., Joussemet M., Dufour S. (2016). How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study With Child Care Educators. *Early Education and Development*, 27(6): 822-840.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dozza L., Loiodice I. (1994). *0-6 anni: manuale di didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbi L. (2016). Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 85-102). Junior: Bergamo.
- Fornasa W., Barbetta P. (1988). Il nido come laboratorio di intelligenza. In W. Fornasa (ed.), *Nido futuro: strategie e possibilità* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1980). *Asilo nido e scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freschi E. (2016). Progettualità e intenzionalità: verso una qualità educativo-formativa nel nido d'infanzia. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 119-138). Bergamo: Junior.
- Freschi E. (2017). Educare al nido. Competenze didattiche e relazionali. *Pedagogia Oggi*, 2: 373-383.
- Gariboldi A., Pugnaghi A. (2017). *La valutazione della relazione educativa*

- nella formazione iniziale e in servizio. In C. Lichene (ed.), *Conoscere lo 0-6* (pp. 61-73). Bergamo: Zeroseiup.
- Grange Sergi T. (2011). Accoglienza ed equità come cifre della continuità educativa. In A. Bobbio, T. Grange Sergi (eds.), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 173-186). Brescia: La Scuola.
- Grange Sergi T. (ed.) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asilo nido*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (ed.) (2011). *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Mantovani S., Calidoni P. (eds.) (2008). *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Trento: Erickson.
- Mariani A. (ed.) (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Musatti T., Picchio M. (2010). Early Education in Italy: Research and Practice. *International Journal of Early Childhood*, 42: 141-153.
- New R.S., Cochran M. (2007). *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. London: Praeger.
- Óun T. et alii (2018). The Relationship between Quality of Pre-School Child Care Institutions and Teachers' Teaching Approach. *Early Child Development and Care*, 188(5): 542-556.
- Paparella N. (2011). La pedagogia dell'infanzia oggi. Logiche e tendenze. In A. Bobbio, T. Grange Sergi T. (eds.). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 17-32). Brescia: La Scuola.
- Peters J. (2008). *The construction of a new profession, A European Perspective on Professionalism in Early Childhood Education*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Phillips D.A., Lowenstein A.E. (2011). Early care, Education and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 62(1): 483-500.
- Pirard F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(9): 253-266.
- Schenetti M. (2013). Vissuti e profili di professionalità: riflettere sul presente, progettare il futuro. In L. Balduzzi, M. Manini (eds.), *Professionalità e servizi per l'infanzia* (pp. 133-169). Roma: Carocci.
- Sharmahd N. (2011). *Ricerca pedagogica e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Shpancer N. (2006). The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2): 227-237.
- Terlizzi T. (2013). *Didattica del nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.

- Urban M. (2008). Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the Early Childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2): 135-152.
- Zuccoli F., Infantino A. (2018). Curricolo zero-sei: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. *Revista Linhas. Florianópolis*, 19(40): 38-53.

