

## **7. Il curriculum per competenze nei percorsi 0-6. Un'esperienza di ricerca-formazione tra nidi e scuole dell'infanzia**

di  *Davide Capperucci*

### **7.1. Costruzione del sistema integrato dei servizi educativi 0-6: la sfida per l'equità e la qualità dell'educazione infantile**

Le politiche per l'infanzia sono uno strumento fondamentale per promuovere l'equità sociale, le pari opportunità e la costruzione di una società solidale fondata sul rispetto dei diritti di tutti, a partire da quelli dei bambini e delle bambine, come indicato nella *Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia* del 1989 (Macinai, 2018; Murdaca, 2019).

A tale scopo la Commissione europea, con la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019, ha fornito indicazioni su come rendere meno frammentati i servizi per l'infanzia, sottolineando la centralità del bambino e dei suoi bisogni di crescita, che devono essere valorizzati mediante un'offerta di servizi educativi e scuole dell'infanzia di alto profilo, accessibili, inclusivi, sostenibili, attenti alla cura educativa e alla formazione unitaria (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019). In questo caso la riflessione attorno ai servizi educativi per la fascia d'età 0-6 anni, si sposta dalle questioni connesse all'accessibilità, che deve comunque essere potenziata soprattutto per il periodo 0-3 anni, a quelle legate alla qualità delle prestazioni rese alle famiglie e all'intera comunità.

A riguardo, la ricerca pedagogica e la pratica didattica hanno favorito l'emergere di molteplici modelli e proposte educative, che, pur nella diversità dei principi ispiratori, degli approcci teorici e delle metodologie proposte, sono concordi nel sollecitare la piena valorizzazione delle peculiarità individuali, degli interessi e dei talenti di ciascuno, mediante il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini alle scelte che li riguardano, un'offerta formativa variegata e stimolante, connotata da esperienze ricche e stimolanti da realizzare sia da soli che con gli altri (Catarsi & Fortunati,

2011; Mantovani, 2012; Grange Sergi, 2016; Bondioli, Macinai, Balduzzi & Grange, 2018; Amadini, 2020). In molti di questi studi si ribadisce il ruolo centrale del gioco come opportunità di socializzazione con i coetanei, come spazio per la relazione, l'incontro con l'altro, il superamento di pregiudizi, disuguaglianze e barriere socio-culturali, nonché la costruzione di apprendimenti originali e significativi che, grazie al lavoro attorno a sistemi simbolici e linguaggi diversi, contribuisce allo sviluppo di competenze sociali, cognitive, emotive, affettive e relazionali (Savio, 2016; 2019; Silva, 2020).

L'obiettivo di farsi carico della globalità dello sviluppo del bambino, fortemente presente nelle politiche europee per l'infanzia, oltre ad una visione olistica e inclusiva dell'apprendimento e delle pratiche educative ad esso correlate, necessita anche di una prospettiva sistemica in grado di coniugare l'attenzione verso i bisogni di ciascuno con le specificità dei contesti sociali, culturali ed economici. Occorre pertanto procedere verso la costituzione di un sistema integrato tra servizi educativi e scuole dell'infanzia caratterizzato dalla verticalità e dalla continuità dei percorsi formativi, da forti sinergie tra agenzie educative formali e non formali, tra scuola e extra-scuola, soggetti pubblici e privati, educatori, insegnanti e genitori (Briceag, 2019). L'effettiva costruzione di un sistema integrato dei servizi per l'infanzia, infatti, oltre agli aspetti psico-pedagogici e progettuali, deve considerare anche quelli sistemico-organizzativi, legati ad una chiara ripartizione dei compiti e delle funzioni gestionali tra gli attori in gioco, a partire dal superamento della storica distinzione in due segmenti, quello dello 0-3 anni, relativo ai servizi educativi, e quello dei 3-6 anni, corrispondente alle scuole dell'infanzia.

A livello nazionale, in tempi recenti, questa visione maggiormente unitaria dei servizi educativi per l'infanzia è stata sostenuta dal DLgs. 13 aprile 2017, n. 65, attraverso l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni<sup>1</sup>. Con questo provvedimento lo Stato si è

<sup>1</sup> Quanto previsto dal DLgs. 65/2017 sembra essere in linea con gli obiettivi Ue di Barcellona 2002 e della Strategia Europa 2020 riguardo alla promozione di misure per il diritto all'educazione mediante il potenziamento della rete dei servizi educativi per l'infanzia e l'incremento dei tassi di accessibilità. Nello specifico occorre raggiungere una copertura pari almeno al 33% di servizi a tempo pieno (nidi, micronidi e sezioni primavera), assicurando così una diffusione più omogenea dei servizi educativi 0-3 su tutto il territorio nazionale. Al momento questo traguardo è ben lontano dall'essere raggiunto, infatti, come attestano i dati Istat 2020, relativi all'anno educativo 2017/18, la copertura della rete dei servizi educativi (nidi e servizi integrativi) a livello nazionale è ferma al 24,7% dei potenziali utenti, bambini con meno di 3 anni (Dipartimento delle politiche per la famiglia - Istat - Consorzio MIPA - Università Ca' Foscari, 2020). Sempre nell'anno 2017/2018 risultano attivi sul territorio na-

fatto carico della definizione degli indirizzi, della programmazione e del coordinamento del cosiddetto “sistema 0-6” (Calaprice, 2017)<sup>2</sup>.

I servizi che accolgono i bambini sotto i tre anni sono denominati “servizi educativi per l’infanzia”, offrono molteplici tipologie di esperienze e rispondono a diverse esigenze dei genitori sia sul piano organizzativo che per sensibilità culturali (Borghi, 2015). Essi fanno riferimento al nido (o micronido, per bambini dai 3 ai 36 mesi di età), alle sezioni primavera (per bambini tra i 24 e i 36 mesi) e ai cosiddetti servizi integrativi che, con più formule organizzative, arricchiscono l’offerta educativa sui territori attraverso gli spazi gioco (che offrono a bambini nel secondo e terzo anno di vita occasioni di socialità con altri bambini, gioco e apprendimento per un tempo più ridotto nella giornata e nella settimana), i centri per bambini e famiglie (che accolgono bambini dai primissimi mesi di vita insieme ad un familiare, per possibilità di incontro e confronto sui temi dell’educazione e della genitorialità), i servizi educativi in contesto domiciliare (solitamente denominati nidi in famiglia, nidi famiglia, Tagesmütter, ecc., nei quali uno o più educatori accolgono in modo continuativo un gruppo ridotto di bam-

zionale 13.145 servizi educativi per la prima infanzia, di cui il 51% pubblici. Rispetto all’anno precedente è stato registrato un lieve aumento della copertura (+0,7%), dovuto sia al calo dei bambini residenti in Italia sia a un lieve incremento dei posti disponibili (+0,3%). Questa dotazione, seppur in lieve aumento, è ancora sotto i parametri Ue previsti per il 2010. L’eterogeneità sul territorio nazionale resta molto ampia: in Valle D’Aosta 47 bambini su 100 hanno un posto disponibile nei servizi educativi, in Campania meno di 9. L’obiettivo del 33% è stato superato già da alcuni anni in Valle d’Aosta, nella Provincia Autonoma di Trento, in Emilia-Romagna, Toscana e Umbria. Al Nord-est e al Centro la ricettività è molto prossima al target europeo mentre nelle restanti regioni del Centro-nord i valori sono inferiori ma non lontani dal 30%. Nel Mezzogiorno si è ancora lontani dall’obiettivo, nonostante alcuni segnali di miglioramento, con la sola eccezione della Sardegna che ha una dotazione di servizi comparabile alle regioni del Centro-nord (27,9%). In Abruzzo e in Molise i posti privati e pubblici nei servizi socioeducativi superano di poco il 21%; la Puglia ha superato il 15%, la Basilicata si attesta al 14,3% e le altre regioni presentano valori inferiori al 10%, con il minimo di 8,6% in Campania. L’offerta di posti si compone per l’80% di asili nido tradizionali, per il 2% di nidi aziendali e per il 10% di “sezioni primavera” dedicate ai bambini di 24-36 mesi. Il rimanente 8% riguarda i servizi integrativi (Istat, 2019).

<sup>2</sup> Il percorso verso l’inserimento dei servizi educativi per l’infanzia all’interno di un sistema di educazione e istruzione più ampio sembra essere tracciato e richiede necessariamente la fuoriuscita del nido dai servizi a domanda individuale. L’impegno dello Stato verso l’ampliamento delle opportunità e dell’accessibilità ai servizi educativi per l’infanzia prevede l’erogazione di finanziamenti e sovvenzioni in grado di ridurre le rette contributive a carico delle famiglie, che attualmente costituiscono il principale elemento di discriminazione nell’accesso al servizio. Le misure di contenimento delle rette possono favorire l’accessibilità alle molteplici tipologie di servizi da 0 a 3 anni riconosciute nel decreto 65/2017, rispondenti alla richiesta di flessibilità dell’offerta e di attenzione alle differenti scelte educative dei genitori.

bini tra i 3 e i 36 mesi in un ambiente domestico adeguato)<sup>3</sup>. I bambini tra i 3 e i 6 anni sono accolti nelle scuole dell'infanzia<sup>4</sup>, che lavorando in forte continuità con i servizi educativi per l'infanzia, promuovono lo sviluppo di nuove conoscenze, abilità e competenze attraverso la scoperta di molteplici linguaggi come previsto dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012; Balduzzi, 2011).

La definizione più puntuale della struttura e degli attori del sistema rappresenta una precondizione per assicurarne il buon funzionamento, tuttavia, la sfida da fronteggiare nel prossimo futuro, oltre ad un ampliamento dell'offerta nei territori e nelle comunità, è quella di lavorare all'incremento della qualità, dell'efficacia e dell'efficienza dei servizi educativi 0-6 su scala nazionale, prendendo a modello i migliori progetti e le buone pratiche realizzate negli ultimi decenni. Per fare questo occorre supportare la continuità delle esperienze dei bambini e dei loro genitori, la programmazione integrata dell'offerta formativa (formale, non formale, informale) e il coordinamento pedagogico territoriale tra i due segmenti del percorso educativo. La recente istituzione dei "poli per l'infanzia", che prevedono in un unico plesso, o in edifici vicini, servizi educativi di diversa tipologia e sezioni di scuola per l'infanzia, può rappresentare un ulteriore elemento di consolidamento strutturale e progettuale, ispirato alla realizzazione di un progetto pedagogico coerente, flessibile, inclusivo e articolato in considerazione dell'età, delle specifiche finalità di ciascuna istituzione e delle caratteristiche individuali dei bambini. I "poli", oltre a favorire una maggiore flessibilità nella pianificazione dell'offerta educativa per le diverse età, possono contribuire ad un miglior utilizzo delle risorse materiali, ambientali e professionali e ad un raccordo più efficiente tra i diversi gestori che operano nel medesimo ambito territoriale, relativamente ai criteri d'accesso, alle reti contributive, all'analisi dei bisogni e alla promozione di iniziative formative che prevedono il coinvolgimento delle famiglie e della comunità. Questa azione di coordinamento assume un'importanza centrale all'interno di un siffatto disegno istituzionale che prevede il coinvolgimento dello Stato,

<sup>3</sup> I servizi integrativi (spazi gioco, centri per bambini e famiglie e servizi educativi in contesto domiciliare), rappresentano un'offerta complementare, integrativa appunto, rispetto a quella prevista dai servizi educativi per l'infanzia, garantendo continuità ai processi di cura, socializzazione e apprendimento per i bambini e occasioni di incontro/confronto per i loro genitori.

<sup>4</sup> Secondo il Rapporto Istat 2020, nell'anno scolastico 2017/2018 il tasso di frequenza scolastica complessivo dei bambini dai 3 ai 5 anni (comprensivo della scuola d'infanzia e degli anticipi nella scuola primaria) è stato del 94,4% della popolazione residente per questa fascia d'età, in linea con quanto previsto dalla Strategia Europa 2020 (Dipartimento delle politiche per la famiglia - Istat - Consorzio MIPA - Università Ca' Foscari, 2020).

delle Regioni, degli Enti locali, di soggetti pubblici e privati, con una differenziazione di compiti, competenze e attribuzioni, ma in vista di un fine comune ovvero dare attuazione al diritto all'educazione e al benessere delle nuove generazioni. L'aumentare della richiesta di servizi 0-6 e la conseguente espansione a livello territoriale deve confrontarsi con la nascita di un sistema integrato pubblico-privato, dove strutture a titolarità comunale e statale sono affiancate da servizi riconducibili al protagonismo del privato. Questo processo di integrazione tra titolarità e gestioni di diversa natura giuridica costituisce sia un elemento di complessità sul piano della *governance* che uno stimolo al confronto e al miglioramento continuo della qualità delle pratiche educative dei percorsi 0-6.

## 7.2. Progettare il curricolo verticale nei percorsi 0-6

Oggi sono molti gli studi (Sylva et al., 2007; Fuller et al., 2004; McCoy et al., 2017) che dimostrano come le politiche sulla *governance* dei servizi educativi per l'infanzia, attraverso la ripartizione di responsabilità, compiti e funzioni, rappresentino una condizione necessaria per l'erogazione di interventi destinati a bambini della fascia 0-6 anni. Queste stesse ricerche, tuttavia, mettono in evidenza come la sola azione di *scaffolding*, finalizzata alla costruzione del sistema, non sia in grado di garantire alti standard di qualità dell'offerta educativa, qualora non venga definito a monte un chiaro progetto pedagogico, improntato e continuità dei percorsi educativi e tradotto in finalità strategiche, competenze da sviluppare, obiettivi di apprendimento, metodi e azioni, strumenti di monitoraggio in grado di valutarne l'efficacia e l'efficienza, sia rispetto ai risultati conseguiti che al grado di soddisfazione dell'utenza e eventuali stakeholders (Campbell-Barr, 2017; Stipek, 2004; Sylva et al., 2011).

Il progetto pedagogico da cui deve prendere avvio il rinnovamento dei servizi educativi per l'infanzia, all'interno della struttura organizzativa definita dal DLgs 65/2017, si fonda sui principi dell'unicità, irriducibilità e unitarietà della persona, da valorizzare fin dalla primissima infanzia. Questa attenzione all'interessa della persona umana non può essere frantumata nel momento in cui il bambino fa il suo ingresso nel sistema educativo, da qui la necessità forte e irrinunciabile di elaborare un progetto pedagogico unitario a partire dalla progettazione e attuazione del curricolo verticale nei percorsi 0-6. Su questo fronte resta ancora molto da fare, tuttavia il cantiere della sperimentazione didattica e del confronto tra educatrici dei nidi e in-

segnanti della scuola dell'infanzia è aperto e ad oggi non mancano interessanti esperienze pilota<sup>5</sup>.

Secondo la Raccomandazione dell'Unione Europea del 22 maggio 2019, i curricoli 0-6 devono:

- rispondere agli interessi dei bambini, favorire il loro benessere e soddisfare i bisogni e il potenziale unico di ciascun bambino, compresi quelli con bisogni educativi speciali;
- promuovere la partecipazione, l'iniziativa, l'autonomia, la capacità di risoluzione dei problemi, la creatività, l'attitudine a ragionare, analizzare e collaborare, l'empatia e il rispetto reciproco;
- riconoscere l'importanza del gioco, del contatto con la realtà, in primo luogo con la natura, del ruolo dell'attività motoria, dell'arte, della scienza e della scoperta del mondo, garantendo un equilibrio tra maturazione socio-emotiva e processi cognitivi e valorizzando le risorse dei bambini.

Il curricolo nei percorsi Zerosei, pertanto, si configura come un percorso educativo intenzionale, progettato congiuntamente dal personale educativo e scolastico dei nidi e delle scuole dell'infanzia, che punta allo sviluppo di apposite competenze, tenendo presenti i bisogni dei bambini, le loro potenzialità e il contesto di riferimento (familiare e educativo) in cui vivono (Frabboni e Pinto Minerva, 2008; Mariani, 2019). Esso rimanda alla costruzione di un *continuum* evolutivo, concepito non tanto secondo un andamento lineare dei processi di apprendimento, bensì come un itinerario a "zig-zag", fatto di avanzamenti e regressioni, in cui ogni bambino, in base alle proprie potenzialità, delinea un personale percorso di crescita e di ma-

<sup>5</sup> Le differenze che in parte ancora oggi sono presenti tra servizi educativi e scuole dell'infanzia fanno riferimento alle diverse storie che queste istituzioni hanno avuto nel nostro Paese e che hanno contribuito a rimarcare le differenze nelle prospettive teoriche, nelle pratiche educative, nell'organizzazione interna, nei percorsi di formazione iniziale del personale e nei modelli gestionali. In origine, entrambe nascono all'interno di una cultura assistenziale che prende avvio nel mondo del privato sociale; così, fin dall'Ottocento, è nata la scuola dell'infanzia, che solo nel 1968, grazie alla Legge 444, è stata inserita all'interno del sistema di istruzione diventando un impegno prioritario per lo Stato (Balduzzi, 2011). Il nido d'infanzia, punto di riferimento dei servizi educativi da zero a tre anni, si è affermato in tempi ancora più recenti, a seguito dell'incremento dell'occupazione femminile, delle politiche per l'emancipazione delle donne, dei cambiamenti nei modelli familiari della società contemporanea, e rappresenta il risultato dell'impegno dell'associazionismo laico, cattolico e sindacale, poi riconosciuto come servizio assistenziale pubblico comunale dalla Legge 1044/1971 (Borghi, 2015). Dalla loro nascita ad oggi, i nidi e le scuole dell'infanzia hanno consolidato una loro specifica identità educativa e rappresentano oggi dei servizi fondamentali per lo sviluppo dei bambini e delle società.

turazione attraverso l'incontro con molteplici sistemi simbolico-culturali e linguaggi, sotto la guida creativa e costante di educatrici e insegnanti (Cardarello, 2016).

Il curriculum verticale deve partire dalla definizione di specifiche finalità, espressione dei valori e delle scelte strategiche condivise dalla comunità educativa di riferimento (gestore, coordinatori pedagogici, operatori, famiglie, enti locali, ecc.), che a loro volta devono orientare l'individuazione delle competenze<sup>6</sup> in uscita dai due principali segmenti educativi (nido e scuola dell'infanzia) e quelle riferite a significativi momenti evolutivi che spetta ad ogni centro definire. Queste ultime vanno considerate non come standard per i bambini, ma come riferimenti orientativi per il lavoro di educatrici e insegnanti nella prospettiva della progressione delle competenze e della maturazione di forme di padronanza sempre più complesse e rispettose dei punti di partenza di ciascuno. La progressione delle competenze del curriculum e il raccordo che deve venirsi a creare sia internamente che tra i segmenti educativi è affidato alle scelte didattiche, alle metodologie e alle attività che le figure educative di riferimento intendono proporre ai bambini coerentemente con la loro età e il loro sviluppo cognitivo.

Grazie alla progettazione integrata del curriculum verticale per competenze si ha la possibilità di definire percorsi didattici e processi evolutivi unitari, non frammentati, creando le condizioni per l'attivazione di quell'area di sviluppo prossimale, teorizzata da Vygotskij (1987), in grado di anticipare l'acquisizione di nuovi schemi mentali, apprenditivi, comportamentali e consolidare quelli già presenti (Hedegaard, 2012). Per questo motivo la costruzione del curriculum dovrebbe connotarsi come un processo sistematico e intenzionale, tale da permettere ai servizi educativi di concordare le azioni da attuare e monitorarne l'andamento in ogni fase, ponendo le basi per l'elaborazione di un curriculum che si estenda anche al primo ciclo di istruzione. Il curriculum verticale, quindi, dovrà precisare le responsabilità educative di ogni segmento educativo, valorizzando al massimo i progressi conoscitivi dei bambini in relazione ai bisogni, alle potenzialità, ai modi di apprendere di ogni fascia d'età, ai vincoli e alle risorse del contesto.

<sup>6</sup> Il costrutto della "competenza", entrato ormai a pieno titolo nell'ordinamento scolastico del nostro Paese, per quanto riguarda i servizi educativi per l'infanzia rimanda alla capacità del bambino di avere cura di sé, degli oggetti e degli ambienti nella relazione con gli altri, di saper agire in molteplici situazioni educative e di vita, integrando conoscenze (saperi), abilità (saper fare), atteggiamenti (saper essere) in modo sempre più autonomo e responsabile nella realizzazione di esperienze (individuali e di gruppo), compiti, risoluzione di problemi, ecc. correlati all'età (Bondioli, Macinai, Balduzzi e Grange, 2018).

La continuità educativa, che fa capo al curricolo verticale, non va intesa solo in senso verticale, ma anche orizzontale, laddove servizi educativi e scuole dell'infanzia sono chiamati a confrontarsi con una più ampia comunità costituita da altre istituzioni e agenzie educative formali e informali (biblioteche, ludoteche, musei, mostre, associazionismo, servizi alla persona, comitati di genitori, ecc.). I nidi e le scuole dell'infanzia, attraverso il coinvolgimento delle famiglie e dei soggetti del territorio nella progettazione del curricolo e dell'offerta formativa possono diventare importanti centri di aggregazione e propagazione della cultura per l'infanzia, coinvolgendo genitori e stakeholders nella conoscenza delle risorse del territorio e nel rafforzamento del senso di appartenenza ad una comunità. Allo stesso modo è importante che il curricolo tenga presenti e valorizzi le caratteristiche del contesto sociale e territoriale di riferimento per avvicinare i bambini alle prime esperienze di cittadinanza e per favorire lo sviluppo dell'autonomia, dell'identità, della competenza e della cittadinanza come previsto dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012; Bondioli et al., 2013).

### **7.3. Continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia: progettare il curricolo verticale per competenze attraverso percorsi di ricerca-formazione**

L'attenzione che le politiche nazionali e europee hanno dedicato ai servizi per l'infanzia in risposta alla domanda crescente da parte delle famiglie ha aumentato anche la richiesta di un'offerta di qualità, che vede nella progettazione e attuazione del curricolo per competenze uno dei suoi punti di forza. Uno dei principali elementi di qualità del curricolo è rappresentato dalla continuità educativa che, in una prospettiva orientata all'inclusione e alla valorizzazione delle diversità, deve prevedere indicatori di riferimento relativi sia ai processi che ai traguardi di apprendimento, pur adottando modalità flessibili di organizzazione della didattica in grado di rispettare le caratteristiche personali di ciascun bambino (Pennazio, 2017).

La centralità che il curricolo e le competenze hanno assunto all'interno dei servizi educativi e scolastici ha favorito un ripensamento non solo del modo di fare didattica ma anche delle competenze che educatrici e insegnanti devono possedere per realizzare interventi efficaci tesi a trasformare le capacità dei bambini in competenze applicabili a più contesti. Questo processo di rinnovamento, infatti, ha prodotto conseguenze dirette sulle professioni educative, evidenziando la necessità di potenziare le competen-



ze progettuali e di gestione della classe/sezione a partire dalla formazione in servizio (Capperucci, 2016; Ciani, Ferrari & Vannini, 2020).

La formazione in servizio degli operatori dei servizi educativi 0-6 rappresenta una leva strategica per il cambiamento e lo sviluppo professionale del personale educativo e docente. Per renderla efficace è opportuno scegliere modalità in grado di coniugare “ricerca” e “formazione”, in modo da peso sia alla saggezza della pratica che al rigore metodologico della ricerca scientifica e creare occasioni di confronto tra educatrici del nido e insegnanti della scuola dell’infanzia per la costruzione di un curriculum unitario.

La ricerca-formazione (da ora R-F) (Asquini, 2018) rientra tra le diverse tipologie di ricerca partecipativa, che ad oggi vede la sua maggior applicazione nella ricerca pedagogica ed in particolare in quella che si occupa di scuola, servizi per l’infanzia e professionalità educative, al fine di promuovere lo sviluppo. Essa nasce da una duplice istanza: 1) superare la tradizionale separazione esistente tra teoria e pratica, fra pensiero filosofico-pedagogico e azione educativa, fra ricerca accademica e il mondo di chi opera sul campo; 2) adottare gli strumenti della ricerca empirica come dispositivi per la formazione di educatori e insegnanti, considerati non come meri esecutori di precetti e principi messi a punto dalla ricerca scientifica, ma come soggetti attivi, direttamente coinvolti in tutte le fasi di ricerca (Nigris, 2018). La R-F è una ricerca che si svolge in situazione, fortemente ancorata ai contesti, dove ricercatori e educatori/insegnanti condividono itinerari euristici, finalizzati al cambiamento istituzionale e allo sviluppo professionale dei soggetti coinvolti. L’azione di ricerca si svolge a seguito di decisioni assunte dal gruppo, all’interno del quale la responsabilità metodologica e della ricaduta formativa è prioritariamente dei ricercatori, ma il coinvolgimento di educatori e insegnanti rappresenta un orientamento continuo per le azioni del ricercatore.

La definizione del costrutto di R-F è stata ben individuata nel modello elaborato dal Centro CRESPI<sup>7</sup>, a cui si ispira anche l’esperienza documentata nei paragrafi successivi. Secondo tale modello:

Ricerca-Formazione (R-F) significa fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti (e degli operatori educativi all’interno delle istituzioni scolastiche e dei

<sup>7</sup> Il Centro CRESPI (*Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante*), nato all’interno del Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna, accoglie al suo interno studiosi, ricercatori e docenti dei principali atenei italiani interessati a condurre ricerche empiriche sulla professionalità e sulle competenze di insegnanti e educatori, dal nido d’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. <https://centri.unibo.it/crespi/it>

servizi per l'infanzia) attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione interistituzionale (Vannini, 2018: 21).

Tra caratteristiche distintive della R-F, che la differenziano da altre tipologie di ricerca applicata, vi sono:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;
3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti (*Ibidem*: 22).

### ***7.3.1. Un'esperienza di ricerca-formazione realizzata con i Centri Zerosi del Comune di Prato***

Il percorso di ricerca-formazione condotto con i Centri Zerosi del Comune di Prato<sup>8</sup> è nato dall'esigenza di educatrici e insegnanti di elaborare una proposta di curriculum a partire da un modello condiviso, che per un verso individuasse in maniera puntuale le competenze da sviluppare in bambini da 0 a 6 anni, e la loro progressione in vari momenti evolutivi, e per un altro favorisse la conoscenza e la messa in comune di buone pratiche sperimentate nei due segmenti educativi (nidi e scuole dell'infanzia). Una delle attenzioni che ha accompagnato l'intero percorso di ricerca è stata quella di tradurre i modelli teorici di *competence-based curriculum design* presi a riferimento (Kelly, 2009), in pratiche progettuali e didattiche coerenti sia

<sup>8</sup> I Centri Zerosi del Comune di Prato fanno riferimento al "Centro Zerosi Galilei", comprensivo del nido d'infanzia Astrolabio e della scuola dell'infanzia G. Galilei, il "Centro Zerosi Maliseti", composto dal nido d'infanzia Pan di Ramerino e dalla scuola dell'infanzia Maliseti, il "Centro Zerosi Corridoni" formato dal nido e dalla scuola d'infanzia omonimi. Per la realizzazione della presente ricerca si ringraziano tutte le educatrici e le insegnanti che vi hanno preso parte e le coordinatrici pedagogiche Chiara Torrigiani e Silvana Guerriero.

con le esperienze pregresse realizzate dal personale educativo e docente sia con gli elementi di innovazione introdotti dalla normativa nazionale (DLgs 65/2017 e successive “Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei” del Ministero dell’Istruzione).

Il percorso di R-F, realizzato nell’a.s. 2020-2021 in modalità a distanza a causa della pandemia da Covid-19, ha coinvolto tutti e tre i Centri Zerosei del Comune di Prato, con la partecipazione di tutto il personale educativo, composto da 17 educatrici dei nidi, 32 insegnanti di scuola dell’infanzia e 2 coordinatrici pedagogiche.

### **7.3.1.1 Finalità del percorso di ricerca-formazione**

Nella fase di pianificazione del percorso di R-F, ricercatori, coordinatori pedagogici e una rappresentanza di educatrici del nido e docenti di scuola dell’infanzia hanno definito i seguenti obiettivi:

1. Impegnarsi in un percorso di ricerca-formazione che prevede il coinvolgimento e la partecipazione attiva da parte di tutti;
2. condividere un linguaggio e una metodologia comuni per la costruzione del curricolo verticale per competenze nei percorsi 0-6;
3. definire un modello di progettazione del curricolo verticale per competenze nei percorsi 0-6 che tenga conto dei riferimenti nazionali, ma anche delle specificità e delle esperienze territoriali;
4. progettare il curricolo nei percorsi 0-6 attraverso il coinvolgimento di gruppi di lavoro in verticale (nido/scuola dell’infanzia) con produzione di documentazione finale

### **7.3.1.2 Fasi del percorso di ricerca-formazione**

Il percorso di R-F è stato articolato in tre macro-fasi: 1. la pianificazione; 2. la costruzione del modello curricolare; 3. il monitoraggio della ricerca e della qualità dei prodotti. In questa sede ci soffermeremo soprattutto sulla costruzione del curricolo e sui prodotti ad essa collegati.

Ciascuna delle tre macro-fasi è stata articolata in momenti più specifici, come riportato di seguito.

Macro-fase 1. *Pianificazione del percorso di ricerca-formazione:*

- a. composizione del gruppo di lavoro, formato da 3 educatrici dei nidi, 3 docenti di scuola dell’infanzia, 2 coordinatrici pedagogiche e 2 ricercatori dell’Università di Firenze;

- b. rilevazione e analisi delle domande di ricerca del personale educativo, docente e dei ricercatori;
- c. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti al *competence-based curriculum design*;
- d. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti di progettazione presenti in letteratura e/o in uso nei Centri 0-6, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della metodologia di ricerca e dei prodotti da realizzare;
- e. costituzione di 3 gruppi di lavoro: composti da educatrici del nido e docenti di scuola dell'infanzia del medesimo Centro 0-6, che, lavorando in continuità, hanno contribuito alla costruzione del curriculum a partire da specifici campi di esperienza (cfr. Macro-fase 2);

Macro-fase 2. *Costruzione del modello curricolare:*

- a. individuazione delle finalità dell'educazione nei percorsi 0-6;
- b. individuazione degli indicatori di competenza del *Profilo del bambino* fino ai 3 anni, in uscita dal nido d'infanzia, e fino a 6 anni, al termine della scuola dell'infanzia;
- c. definizione della struttura e degli elementi costitutivi della *Dimensione formativa* del curriculum verticale per competenze;
- d. definizione della struttura e degli elementi costitutivi della *Dimensione didattica* del curriculum verticale per competenze;

Macro-fase 3. *Monitoraggio della ricerca e della qualità dei prodotti:*

- a. revisione del curriculum attraverso processi di triangolazione tra pari affidati a 3 gruppi di *peer review* e 2 gradi di revisione;
- b. socializzazione e diffusione tra educatrici e insegnanti dei materiali curriculari elaborati grazie al percorso di R-F;
- c. monitoraggio e valutazione ex-post del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di R-F (educatrici, docenti, coordinatori e ricercatori) mediante la somministrazione di un questionario semi strutturato;
- d. conduzione di un focus-group per la valutazione dell'impatto della R-F rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale di educatrici e insegnanti;
- e. restituzione collegiale alle educatrici, alle insegnanti e al coordinamento pedagogico dei Centri Zerosei dei dati raccolti a seguito del monitoraggio in itinere e della valutazione ex-post.

### 7.3.1.3 Prodotti del percorso di ricerca-formazione

Relativamente alla Macro-fase 2 del percorso di R-F, nelle pagine che seguono sono esemplificati alcuni prodotti realizzati dai gruppi di lavoro.

Come ci ricordano le “Linee pedagogiche per il sistema integrato Zero-sei” del Ministero dell’Istruzione, l’educazione nei servizi per l’infanzia 0-6 ha come scopo primario quello di promuovere la crescita dei bambini e delle bambine favorendo un equilibrato intreccio tra le dimensioni fisica, emotiva, affettiva, sociale, cognitiva, spirituale, interculturale senza trascurarne alcuna. La definizione delle finalità dell’educazione per questa specifica fascia d’età, pertanto, deve contemperare sia le istanze previste a livello nazionale sia quelle riferite al contesto socioculturale di appartenenza.

Nella Tab. 1 sono riportate le finalità educative individuate dai Centri Zerosei del Comune di Prato, frutto di una lettura critica di quelle proposte nelle “Linee pedagogiche” ministeriali, e intese come elemento aggregante l’offerta formativa e curricolare dei nidi e delle scuole dell’infanzia.

*Tab. 1 - Finalità dell’educazione nei servizi per l’infanzia 0-6*

---

#### *Finalità*

---

Le principali finalità dell’educazione riferite ai bambini e alle bambine della fascia d’età 0-6 anni prendono in considerazione:

- la crescita armonica nel rispetto delle potenzialità di ciascun bambino e il benessere psicofisico;
  - la costruzione della sicurezza emotiva, dell’identità e dell’autostima;
  - la elaborazione di una identità di genere libera da stereotipi;
  - la progressiva conquista di autonomia non solo nel senso di essere in grado di fare da solo, ma come capacità di individuare, riconoscere e comunicare i propri bisogni, auto- direzione, iniziativa, cura di sé;
  - l’evoluzione delle relazioni sociali secondo modalità amicali, spontanee, partecipative e cooperative;
  - lo sviluppo della capacità di collaborare con gli altri per un obiettivo comune;
  - lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche e delle molteplici forme espressive e rappresentative;
  - lo sviluppo di processi cognitivi, simbolici, riflessivi e metacognitivi;
  - il rispetto e la valorizzazione della diversità, quali passi fondamentali per un’educazione alla cittadinanza
- 

Il passaggio successivo verso la costruzione del curricolo per competenze è stato quello di definire i *Profili del bambino* al termine di entrambi i segmenti educativi. Per fare questo sono stati individuati appositi indicatori,

pensati in verticale, coerentemente con l'età e lo sviluppo globale dei bambini (Tab. 2).

*Tab. 2 – Profili del bambino*

<i>Profilo del bambino fino a 3 anni</i>	<i>Profilo del bambino fino a 6 anni</i>
<p>Manifesta emozioni e con l'aiuto dell'adulto le esprime anche a parole, esprime desideri e inizia a riconoscere le emozioni degli altri.</p>	<p>Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui.</p>
<p>Riconosce i limiti del proprio corpo, inizia a fare esperienza delle proprie risorse motorie dimostrando di avere fiducia in sé stesso, acquisisce una progressiva autonomia (è in grado di fare da solo, andare sul vasino, vestirsi, avere cura di sé), è in grado di chiedere aiuto.</p>	<p>Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato fiducia in sé e lo dimostra nelle routine quotidiane, è progressivamente consapevole delle proprie risorse motorie e sa autoregolarsi, quando occorre sa chiedere aiuto.</p>
<p>Manifesta curiosità e voglia di esplorare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, inizia a percepire le reazioni ed i cambiamenti.</p>	<p>Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percepisce le reazioni ed i cambiamenti.</p>
<p>Condivide esperienze e giochi, con la supervisione dell'adulto utilizza materiali e risorse comuni, con l'aiuto dell'adulto apprende le prime regole del vivere in comunità.</p>	<p>Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e inizia a riconoscere le regole di comportamento in contesti privati e pubblici.</p>
<p>Scopre la sua identità e i comportamenti altrui, con l'aiuto dell'adulto intuisce i comportamenti corretti e quelli meno corretti.</p>	<p>Riconosce la sua identità, quella degli altri e i comportamenti propri e altrui. Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.</p>
<p>Se stimolato, inizia a cogliere il punto di vista dell'altro, sviluppa significati legati al proprio vissuto, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.</p>	<p>Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.</p>

<i>Profilo del bambino fino a 3 anni</i>	<i>Profilo del bambino fino a 6 anni</i>
Inizia a raccontare esperienze di vita quotidiana attraverso frasi brevi di senso compiuto, utilizza una pluralità di linguaggi, utilizza la lingua italiana per comunicare i propri bisogni e fatti che riguardano il proprio vissuto.	Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.
Esegue raggruppamenti in base ad una o più caratteristiche, inizia ad utilizzare i principali concetti topologici, inizia ad utilizzare simboli attraverso immagini e rappresentazioni.	Dimostra prime abilità di tipo logico (riferite a quantità, qualità, seriazioni, raggruppamenti, rapporti causali, ecc.) inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie.
Riconosce oggetti e situazioni note e (anche) nuove, riconosce situazioni problematiche legate a contesti di vita quotidiana e chiedendo l'aiuto dell'adulto prova ad individuare strategie risolutive.	Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.
Ascolta le consegne, si appassiona, con l'aiuto dell'adulto porta a termine il lavoro.	È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, è consapevole dei processi realizzati e li documenta.
Se stimolato, si esprime con creatività e partecipazione, intuisce la pluralità di culture, lingue, esperienze.	Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.

La riflessione attorno alle competenze, da una prospettiva più generale, quale quella riconducibile alle competenze del *Profilo*, è diventata in seguito più specifica nel momento in cui si è passati alla costruzione della cosiddetta *Dimensione formativa* del curriculum. In questo caso l'attenzione alle diverse aree di sviluppo è stata incrociata con l'apporto che specifici sistemi simbolico-culturali possono fornire alla maturazione di apprendimenti e comportamenti, prendendo a riferimento i "Traguardi per lo sviluppo della competenza" dei campi di esperienza delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012; Bondioli et al., 2013). I traguardi selezionati sono stati declinati in 6 periodi evolutivi, mettendo in evidenza i comportamenti attesi rispetto a momenti significativi legati all'età e alla crescita dei bambini del nido e della scuola dell'infanzia. Nella costruzione dei descrittori di competenza dei traguardi (o indicatori) è stata dedicata particolare attenzione alla pro-

gressione e al carattere evidente (*evidence-based*) dei comportamenti individuati, in modo tale che questi potessero essere definiti in maniera chiara, osservabile, affidabile. Va tuttavia precisato come detti descrittori abbiano un carattere prettamente orientativo rispetto alla qualità dei livelli di padronanza attesi per ciascun periodo evolutivo; perciò, sono da considerarsi soprattutto dei riferimenti per il lavoro di educatrici e insegnanti dalla forte valenza regolativa rispetto all'organizzazione e alla conduzione degli interventi didattici.

Nelle Tab. 3 e Tab. 4 sono riportati alcuni esempi di come un medesimo traguardo sia stato considerato valido per l'intero percorso educativo 0-6, prestando attenzione alla continuità, gradualità e complessità dei comportamenti attesi. Questo lavoro ha riguardato tutti i campi di esperienza.

*Tab. 3 – Dimensione formativa del curricolo verticale nel nido d'infanzia*

<i>Campo di esperienza: "I discorsi e le parole"</i>			
<b>Competenza da sviluppare (Traguardo/Indicatore)</b>	<b>Descrittori 6/18 mesi</b>	<b>Descrittori 18/24 mesi</b>	<b>Descrittori 24/36 mesi</b>
1.1 Il bambino comprende parole e discorsi	1.1.1 Il bambino segue l'interlocutore con lo sguardo, comprende messaggi in base al tono della voce, ripete le parole che ascolta, ha reazioni motorie e comincia ad eseguire semplici comandi	1.1.2 Il bambino comprende parole e discorsi e sa rispondere adeguatamente, esegue comandi con il supporto dell'insegnante e accompagnati da indicazioni gestuali	1.1.3 Il bambino comprende parole e discorsi e sa rispondere adeguatamente, esegue comandi anche senza il supporto dell'insegnante



Tab. 4 – Dimensione formativa del curricolo verticale nella scuola dell'infanzia

Campo di esperienza: "I discorsi e le parole"			
Competenza da sviluppare (Traguardo/Indicatore)	Descrittori 3/4 anni	Descrittori 4/5 anni	Descrittori 5/6 anni
1.1 Il bambino comprende parole e discorsi	1.1.4 Il bambino comprende parole e discorsi, eseguendo comandi, inizia a realizzare produzioni su richiesta e spontanee (disegni, rappresentazioni grafiche, uso di immagini, ecc.) a partire da esperienze dirette	1.1.5 Il bambino comprende parole e discorsi, eseguendo comandi, realizzando produzioni autonome e con più particolari (disegni, rappresentazioni grafiche, uso di immagini, ecc.) e riferite a esperienze maggiormente diffuse, interagisce con vari interlocutori	1.1.6 Il bambino comprende parole e discorsi, eseguendo comandi, realizzando produzioni autonome (disegni, rappresentazioni grafiche, uso di immagini, ecc.) riferite a esperienze diffuse vissute in prima persona o riportate, interagisce con vari interlocutori utilizzando riferimenti temporali appropriati

Ultimato il lavoro attorno alla *Dimensione formativa* del curricolo si è passati all'elaborazione della *Dimensione didattica*. In questo frangente la riflessione dei ricercatori e del personale educativo si è concentrata sugli aspetti operativi da porre in essere per creare le condizioni di sviluppo delle competenze individuate e declinate in precedenza per i periodi evolutivi del nido e della scuola dell'infanzia.

La progettazione degli aspetti didattici del curricolo è funzionale ad orientare e tradurre in azioni educative intenzionali il lavoro quotidiano che il personale dei Centri Zerosi realizza all'interno delle sezioni, predisponendo interventi pianificati, strutturati, organizzati in vista dello sviluppo di finalità e competenze concordate collegialmente. La *Dimensione didattica* del curricolo, pertanto, fa riferimento ai traguardi per lo sviluppo della competenza dei campi di esperienza, per ciascuno dei quali vengono previsti appositi obiettivi di apprendimento e un ambiente di apprendimento adeguato.

Gli obiettivi di apprendimento rappresentano conoscenze e abilità riferite a molteplici sistemi simbolico-culturali, spesso integrati tra loro, necessarie al raggiungimento dei comportamenti e dei livelli di autonomia previsti dai traguardi. Essi sono stati individuati mettendo in relazione le strutture

epistemologiche del sapere da acquisire, gli schemi d'azione richiesti e le strutture cognitive possedute dal bambino in ciascun momento evolutivo (Bruner, 1995). Quelli riportati nel curriculum elaborato a seguito del presente percorso di R-F sono stati interpretati come l'insieme delle conoscenze e delle abilità considerate irrinunciabili da parte di ciascun gruppo di lavoro; tuttavia, nel rispetto della libertà di insegnamento, ogni *team* è stato lasciato libero di integrarli, modificarli, adattarli alle esigenze e alle caratteristiche del gruppo e dei singoli bambini con cui opera.

*Tab. 5 – Dimensione didattica del curriculum verticale nel nido d'infanzia*

<b>Competenza (traguardo/indicatore)</b>	1.1.3 Il bambino comprende parole e discorsi e sa rispondere adeguatamente, esegue comandi anche senza il supporto dell'insegnante
<b>Obiettivi di apprendimento</b>	conoscere i suoni della lingua italiana conoscere famiglie di parole legate all'esperienza diretta del bambino (famiglia, bisogni, giochi, emozioni, routine) conoscere gli ambienti e i materiali del nido riconoscere l'intonazione della voce in base al ciò che si intende comunicare
<b>Ambiente di apprendimento</b>	
<b>Spazi</b>	sezione, angolo della lettura, angolo sonoro, spazi all'aperto, giardino
<b>Tempi</b>	tempi della sezione, gioco libero nella fase dell'accoglienza
<b>Attività</b>	lettura di libri da parte dell'insegnante, giochi di associazione oggetti-parole-significati (domino), esecuzione di canzoni, filastrocche che accompagnano le routine, racconti di storie, esercizi di autonomia a partire da comandi dati dall'insegnante
<b>Materiali</b>	libri illustrati, domino, incastrati, costruzioni, materiali legati al gioco simbolico, giochi sonori con barattoli, cucchiaini, ecc.
<b>Relazioni</b>	interazioni attraverso il gioco libero e simbolico in piccoli gruppi; relazioni collaborative finalizzate allo svolgimento di lavori in comune; strategie dialogiche per contenimento dell'aggressività e la risoluzione di conflitti; interventi di mediazione dell'educatrice; soddisfazione delle richieste di attenzione attraverso il pianto; relazioni di cura attraverso comportamenti-guida, dimostrazioni in situazione, ripetizione/scansione guidata di parole e frasi; conversazioni, interazioni orali a supporto della comprensione di storie; ricorso ad elementi anticipatori riferiti a storie note; relazioni interpersonali (tra pari e bambino-adulto) basate sul rispetto delle regole; conversazioni e richieste che prevedono l'uso delle "parole gentili" ("grazie", "per favore", "vorrei", "scusa"...)

*Tab. 6 – Dimensione didattica del curricolo verticale nella scuola dell'infanzia*

<b>Competenza (traguardo/indicatore)</b>	1.1.6 Il bambino comprende parole e discorsi, eseguendo comandi, realizzando produzioni autonome (disegni, rappresentazioni grafiche, uso di immagini, ecc.) riferite a esperienze diffuse vissute in prima persona o riportate, interagisce con vari interlocutori utilizzando riferimenti temporali appropriati
<b>Obiettivi di apprendimento</b>	<p>conoscere i suoni e le sillabe della lingua italiana</p> <p>conoscere i suoli delle lettere</p> <p>conoscere famiglie di parole legate all'esperienza diretta del bambino (famiglia, bisogni, giochi, emozioni, routine, casa, cibo, natura, animali, ambienti)</p> <p>conoscere parole in altre lingue</p> <p>conoscere gli ambienti, arredi e i materiali didattici della sezione</p> <p>riconoscere l'intonazione della voce in base al ciò che si intende comunicare</p> <p>conoscere riferimenti temporali (stagioni, mesi, giorni della settimana, condizioni meteorologiche)</p> <p>conoscere le caratteristiche delle stagioni</p> <p>conoscere i principali concetti topologici</p> <p>padroneggiare la struttura del discorso, almeno per quanti riguarda la frase minima e le principali espansioni</p> <p>riconoscere le parti e gli elementi principali di una storia narrata</p>
<b>Ambiente di apprendimento</b>	
<b>Spazi</b>	sezione, angolo della lettura, delle costruzioni, del lavoro scientifico, della pittura, il "cerchio", arredi della sezione, giardino, vasi con la terra
<b>Tempi</b>	tempi della sezione, routine, momenti occasionali e spontanei, gioco libero nella fase dell'accoglienza
<b>Attività</b>	lettura di libri da parte dell'insegnante, lettura di immagini in successione e di illustrazioni in sequenza, riconoscimento delle emozioni attraverso le immagini del volto, giochi di associazione numeri-quantità-significati (domino, memory), esecuzione di canzoni, filastrocche sui giorni della settimana, uso dell'alfabeto, giochi di gruppo con le lettere, insiemi e raggruppamenti (oggetti, numeri, lettere, ecc.), racconti di storie di fantasia inventate dai bambini, osservazione degli ambienti circostanti e del giardino, percorsi/esercizi di psicomotricità per lo sviluppo del vocabolario specifico (corpo, direzioni, concetti topologici, ecc.), esecuzione in autonomia di comandi dati dall'insegnante
<b>Materiali</b>	libri illustrati e non, domino, memory, costruzioni, puzzle, mattoncini di legno, materiali del gioco simbolico, materiale strutturato, oggetti sonori e strumenti musicali, giochi di psicomotricità
<b>Relazioni</b>	interazioni attraverso il gioco libero e simbolico in piccoli e grandi gruppi; relazioni collaborative finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni attraverso il lavoro a coppie o per piccoli gruppi; relazioni di aiuto finalizzate alla realizzazione di compiti; gestione dell'aggressività mediante l'uso della parola per la risoluzione di conflitti; soddisfazione delle richieste della mediazione dell'insegnante; superamento del conflitto attraverso l'autocontrollo e l'autoregolazione ("facciamo pace"); condivisione dei materiali della sezione e personali; conversazioni, interazioni orali a supporto della comprensione di storie; regolazione dell'ascolto durante il racconto di storie da parte dei bambini; ricorso ad elementi anticipatori e analogici riferiti a storie note e/o legate al proprio vissuto; promozione di atteggiamenti empatici a partire dalla lettura/racconto di storie; relazioni interpersonali (tra pari e bambino-adulto) basate sul rispetto delle regole; conversazioni che prevedono l'uso di registri diversi in base all'interlocutore

*L'ambiente di apprendimento* costituisce la “trama visibile” del curriculum, nella misura in cui, attraverso la definizione dei tempi della giornata al nido e alla scuola dell'infanzia, degli spazi, delle attività educative e dei materiali a disposizione, agevola il realizzarsi delle esperienze didattiche progettate dal personale educativo. Al contempo esso rappresenta anche la “trama invisibile” del curriculum, poiché definisce la natura delle relazioni (tra bambini, tra bambini e educatrici/insegnanti, con le famiglie) e la costruzione del clima della sezione, in relazione ai vincoli e alle opportunità connesse con gli aspetti fisici, materiali, strutturali presenti. Entrambi queste componenti contribuiscono al buon funzionamento della vita quotidiana nei Centri Zerosei e al benessere dei bambini, dando ordine e prevedibilità alle esperienze e contribuendo al consolidamento dell'identità, alla valorizzazione dei talenti personali, alla progressiva acquisizione di autonomie e competenze.

Le Tab. 5 e Tab. 6 esemplificano, in maniera sintetica, gli elementi didattici individuati per lo sviluppo della competenza (traguardo) selezionata per i periodi evolutivi terminali di entrambi i segmenti educativi, facendo riferimento alla medesima struttura della *Dimensione didattica* del curriculum<sup>9</sup>.

## 7.4. Conclusioni

La costruzione del curriculum verticale nei Centri Zerosei oggi rappresenta un'attività imprescindibile per garantire la qualità e l'equità dei servizi educativi per l'infanzia. Questa rinnovata attenzione alla progettazione educativa, all'intenzionalità dell'*educare* è espressione di un'evoluzione culturale, sociale, politica e pedagogica che ha portato alla maturazione di ulteriori consapevolezze nei riguardi dell'infanzia e dei suoi diritti (Cambi, Di Bari e Sarsini, 2012). Come ci ricordano gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals, SDGs*) dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, i temi della sostenibilità e della qualità dell'educazione hanno assunto una portata che va oltre le misure assunte dai singoli Stati, essi infatti costituiscono priorità globali da cui dipendono il benessere dei popoli, l'equità sociale, la lotta alle povertà e alle guerre, lo stesso contrasto al diffondersi di crisi pandemiche come quella causata dal Covid-19 (Anto-

<sup>9</sup> Nella previsione degli elementi strutturali della *Dimensione didattica* è stato deciso di non inserire ulteriori campi riferiti alla verifica, osservazione, valutazione degli apprendimenti e delle competenze, poiché a questi aspetti sarà dedicata un'attenzione specifica nella seconda annualità del percorso di R-F, prevista a partire dall'a.s. 2021/2022.

nietti, Guerra e Luciano, 2020). Oltre alla tutela del diritto all'educazione, da garantire sempre e comunque ad ogni bambino e bambina in tutti gli angoli del globo, occorre intervenire su come migliorare la qualità dei servizi per l'infanzia, che, in molti casi, incidono significativamente sul successo formativo in futuri percorsi di istruzione, sulle condizioni socio-economiche degli Stati e sull'affermazione di una cittadinanza globale sempre più solidale, ecologica, interculturale (Sylva, et al., 2010; 2011; Hattie e Yates, 2013; McCoy et al., 2017).

La progettazione curricolare può rappresentare uno dei tanti tasselli che compongono il "mosaico" dell'educazione 0-6. Essa richiede lo sviluppo di competenze specifiche da parte del personale educativo e docente che occorre consolidare nel tempo, costruendo un dialogo costante e propositivo tra teoria e pratica. In tal senso, come dimostrato dall'esperienza realizzata con i Centri Zerosei del Comune di Prato, la ricerca-formazione sembra essere una modalità efficace per lavorare allo sviluppo professionale degli insegnanti anche in funzione della costruzione del curricolo verticale per competenze. I prodotti e i risultati conseguiti a conclusione della prima annualità del percorso documentano in primo luogo la volontà e l'interesse dei soggetti coinvolti (gestori, educatrici, insegnanti, coordinatrici pedagogiche) di migliorare la qualità dei servizi educativi, segnando il passaggio dalla logica assistenziale a quella formativa; in secondo luogo l'impegno ad implementare l'efficacia, la sistematicità e la diffusione delle pratiche grazie al supporto della ricerca, dando valore al confronto tra pari, alla creazione di comunità professionali, che riflettono e agiscono sia in merito ad aspetti generali, come i valori, le finalità, le scelte politico-gestionali dell'educazione, sia particolari, come l'analisi delle pratiche, la strutturazione delle attività, la selezione dei materiali, l'uso delle risorse, l'organizzazione degli ambienti di apprendimento (Gariboldi e Pugnaghi, 2019).

Lavorare alla costruzione del curricolo vuol dire accogliere la sfida del rinnovamento delle professioni educative, attraverso la maturazione di nuove forme di *expertise*; accompagnare la trasformazione dei servizi educativi per l'infanzia secondo una prospettiva longitudinale, basata sulla continuità dei processi di insegnamento-apprendimento; promuovere la cura e la personalizzazione dei percorsi in base ai bisogni e alle caratteristiche di ciascuno; considerare l'inclusione di tutti come un valore ma anche come una pratica da diffondere all'intero sistema, così da assicurare il benessere dei bambini e il raggiungimento di livelli di autonomia e competenza utili a valorizzare al meglio le capacità di ciascuno.

## 7.5. Bibliografia

- Amadini M. (2020), *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Antonietti M., Guerra M. e Luciano E. (2020), “Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un’indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19”, *Pedagogia oggi*, 18, 2: 63-75.
- Asquini G., a cura di (2018), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Balduzzi L. (2011), *Scuola dell’infanzia: femminile plurale*, in P. Sorzio, a cura di, *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Carocci, Roma.
- Borghi B.Q. (2015), *Nido d’infanzia: Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Bondioli A., Ferrari M., Ferrari V., Mignosi E. e Savio D. (2013), *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell’infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Bondioli A., Macinai E., Balduzzi L. e Grange T. (2018), “Pedagogia dell’infanzia tra passato e presente”, *Pedagogia oggi*, 16, 2: 15-20.
- Briceag B. (2019), “Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni: costruire la continuità educativa nella prima infanzia”, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 17, 1: 103-108.
- Bruner J.S. (1995), *Verso una teoria dell’istruzione*, Armando, Roma.
- Calaprice S. (2017). “La nuova Legge sui servizi educativi per 0-6 anni: DL 65/2017”, *Studium Educationis. Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 3: 141-144.
- Campbell-Barr, V. (2017), “Interpretations of child centred practice in early childhood education and care”, *Compare*, 39, DOI: 10.1080/03057925.2017.1401452.
- Cambi F., Di Bari C. e Sarsini D. (2012), *Il mondo dell’infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Apogeo, Milano.
- Capperucci D. (2016), “Strumenti per la costruzione del curricolo”, *Studi sulla Formazione*, 19, 2, 143-170.
- Cardarello R. (2016), *Il cappellino verde. Infanzia, creatività e scuola*, Anicia, Roma.
- Catarsi E. e Fortunati A., a cura di (2011), *L’approccio toscano all’educazione della prima infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Ciani A., Ferrari L. e Vannini I. (2020), *Progettare e sottovalutare per l’equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019), *Cifre chiave sull’educazione e cura della prima infanzia in Europa*, INDIRE – Unità italiana di Eurydice, Firenze.

- Dipartimento delle politiche per la famiglia - Istat – Consorzio MIPA - Università Ca' Foscari, *Nidi e servizi educativi per l'infanzia, stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*, Giugno 2020.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2008), *Manuale di Scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari.
- Fuller B., Kagan S.L., Loeb S. and Chang, Y. (2004), “Child care quality. Centers and home settings that serve poor families”, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 4: 505-527.
- Gariboldi A. e Pugnaghi A. (2019), *Promuovere processi riflessivi e dinamiche di rete: analisi di due percorsi di autovalutazione formativa nei servizi educativi 0-6*, in P. Lucisano e A.M Notti, a cura di, *Training actions and evaluation processes*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Grange Sergi T. (2016), *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, in L. Dozza e S. Ulivieri, a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Hattie J. and Yates, G.C. (2013), *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge, London.
- Hedegaard, M. (2012), “The zone of proximal development as basis for instruction”, in H. Daniels, *An introduction to Vygotsky*, Routledge, London.
- ISTAT, *Report ISTAT, Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. A.s. 2017/18*, Roma, 12 dicembre 2019.
- Kelly A.V. (2009), *The curriculum: Theory and practice*, Sage, London.
- Macinai E. (2018), “Infanzia, diritti fondamentali, educazione”, *Pedagogia oggi*, 16, 2: 21-24.
- 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.
- Mariani A. (2019), *Per un curriculum dello 0-6. Orientamenti generali sul tema*, in Fortunati, A., Pucci A, a cura di, *Insieme, unici e diversi. Nuovi spunti dal Tuscan Approach all'educazione dei bambini*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- McCoy D., Yoshikawa H., Ziol-Guest K., Duncan G., Schindler H., Magnuson K., Yang R., Koepf A. and Shonkoff J. (2017), “Impacts of Early Childhood Education on medium and long-term educational outcomes”, *Educational Researcher*, 46, 8: 474-487.
- Ministero dell'Istruzione (2021), “Linee pedagogiche per il sistema integrato ‘Zerosei’”, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>, 12.08.2021.
- MIUR (2012), “Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione”, *Annali della pubblica Istruzione*, n.s., Le Monnier, Firenze.
- Murdaca A.M. (2019), “Presupposti di una politica educativa per la garanzia dei diritti dei minori, oggi. Analisi e prospettive a trenta anni dalla Convenzione dei diritti dell'infanzia”, *Quaderni di Intercultura*, XI: 59-67.

- Nigris E. (2018), *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini, a cura di, *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Pennazio V. (2017), *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Savio D. (2016), *La dimensione ludica nel nido d'infanzia*, in A. Bobbio, A. Traverso, a cura di, *Contributi per una pedagogia dell'infanzia*, ETS, Pisa.
- Savio D., a cura di (2019), *Giocare per costruire mondi. Prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile*, FrancoAngeli, Milano.
- Stipek D. (2004), "Teaching practices in kindergarten and first grade. Different strokes for different folks", *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 4: 548-568.
- Silva C., a cura di (2020), *ECEC in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale*, Edizioni Junior, Parma.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., eds., 2010, *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*, Routledge, London.
- Sylva K., Melhuish E.C., Sammons P., Siraj-Blatchford I. and Taggart B. (2011), "Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit", *Journal of Early Childhood Research*, 9, 2: 109-124.
- Sylva K., Taggart B., Siraj-Blatchford I., Totsika V., Ereky-Stevens K., Gilden R. and Bell D. (2007), "Curricular Quality and Day-today Learning Activities in Pre-school", *International Journal of Early Years Education*, 15, 1: 49-65.
- Unione Europea, "Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia", testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA), 12.08.2021.
- Vannini I. (2018), *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI*", in G. Asquini, a cura di, *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.