

Servizio Segreteria Generale
Allegato alla Delibera della Giunta Comunale
n. 166 del 18-9-2013

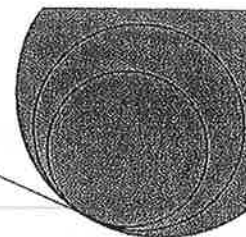
*Progetto pedagogico
ed indicazione degli strumenti
progettuali*

a cura del

Coordinamento Pedagogico sovracomunale

Matteo Lei

Patrizia Montanari



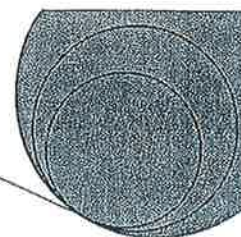
Promessa

Le continue modificazioni culturali, economiche e sociali che hanno caratterizzato la società occidentale negli ultimi anni hanno avuto certamente una grande influenza nel processo di trasformazione delle finalità dei servizi educativi dedicati alla prima infanzia. Molti di questi cambiamenti, come ad esempio la nuclearizzazione della famiglia, la compresenza di molteplici forme familiari differenti, il passaggio dalla famiglia delle regole alla famiglia degli affetti, la precarietà del lavoro, seppur ancora oggi non completamente metabolizzati, hanno contribuito a modificare le originali finalità generali del servizio nido d'infanzia: un tempo il servizio era maggiormente focalizzato sulla figura del bambino, mentre oggi la nuova sfida è rappresentata dal fornire prestazioni che facilitino il delicato passaggio di tutta la famiglia al tema della genitorialità. Per questo motivo, attualmente, la realtà del nido vede contemporaneamente bambini, genitori ed educatori come co-attori protagonisti della relazione educativa (Fruggeri, 2005). Per quanto riguarda i bambini, il servizio educativo attiene alla loro cura, formazione e socializzazione attraverso l'affidamento continuo ad educatori di riferimento, ma allo stesso tempo il servizio, attraverso il dialogo quotidiano e le differenti occasioni di coinvolgimento formale ed informale previste dalla progettazione, svolge un'importante funzione di accoglienza e accompagnamento alla genitorialità nei confronti delle famiglie. A tale fine devono essere garantiti, con la metodologia del collettivo e della progettazione educativa: la progettazione di percorsi che sostengono le esperienze esplorative dei bambini; la contemporanea partecipazione delle famiglie a tale esperienza con modalità differenziate; il monitoraggio periodico di tali orizzonti di lavoro.

2

Di seguito verranno descritti alcuni punti cardinali¹ per orientarsi nel vasto panorama della progettazione educativa e, allo stesso tempo, funzionali ad una traduzione pratica di metodologie educativamente connesse e coerenti con le premesse teoriche. Le premesse teoriche descritte affondano le loro radici nella matrice epistemologica sistemico-relazionale che, a partire dagli anni '60 del secolo scorso, ha fornito spunti di riflessione interessanti e trasversali a tutti gli ambiti di tipo socio-psico-pedagogico (vedi bibliografia allegata).

¹ Le voci descritte di seguito si riferiscono direttamente all'indice del progetto pedagogico fornito dalla Regione Emilia Romagna.



I protagonisti: i bambini, le famiglie, gli educatori

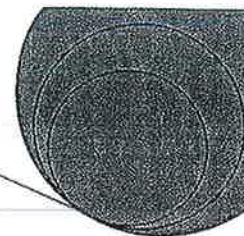
La metafora del bambino

I bambini sono individui competenti, costruttivi e interattivi, sempre “in relazione”, in rapporto costante con loro stessi e con il mondo esterno, rapporto che contribuisce a co-generare i vincoli e le potenzialità evolutive. Un bambino, o per meglio dire un “sistema vivente” (Von Bertalanffy, 1971), che è pensato come “macchina non banale” (Von Foerster, 1998), cioè agente non totalmente prevedibile a priori, poiché attivo ricercatore di apprendimenti e di relazioni che ne costituiscono la bio-grafia evolutiva, frutto di ri-equilibri sempre maggioranti (Piaget, 1967). Bambini che crescono attraverso avanzamenti, pause, retrocessioni in molteplici direzioni e che apprendono in forma reticolare. Essi sviluppano percorsi unici e irripetibili poiché i nodi concettuali e le connessioni derivanti sono il frutto dei percorsi di apprendimento duplici: singolari e collettivi. I singoli individui alimentano, attraverso le loro ipotesi, le loro teorie, piccoli e grandi confronti/conflitti che sfociano alla fine in una dimensione collettiva della conoscenza (Bruner, 1966, Rogoff, 1998). La conoscenza è quindi un processo di co-costruzione delle ragioni, dei perché, dei significati del senso delle cose, degli altri, della realtà, della vita (Doise, Mugny, 1982). Ogni bambino ha un suo patrimonio di ipotesi sui possibili sensi e significati delle cose e vuole comunicarlo agli altri, soprattutto attraverso il piccolo gruppo e la condivisione dei pensieri e delle ipotesi. Per questi motivi l’esperienza educativa è da ricercarsi nella quotidianità e il significato è da costruirsi, non è a priori.

3

Ruolo dell’educatore

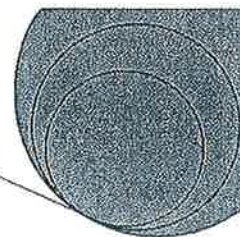
I bambini sono individui competenti, co-costruttivi, orientati al protagonismo. Per questo motivo richiedono e necessitano di avere accanto un adulto che fa della “provvisorietà evolutiva” il concetto cardine e che, muovendosi attraverso i principi della ricerca-azione, prevede continui cicli di osservazione, progettazione, osservazione, ri-progettazione (Elliot, Giordan, Scurati, 1993). L’osservazione mirata ai “bisogni evolutivi” (Stern, 1995) permette un’attenta analisi delle potenzialità, delle caratteristiche, delle curiosità espresse dai bambini e, in base a ciò, permette di pensare ad obiettivi progettuali. L’educatore ha il compito di predisporre situazioni, spazi, materiali che sostengano l’esplorazione creativa, la ricerca e quindi l’apprendimento dei bambini, considerando sempre il provvisorio e l’imprevisto come elemento di trasformazione evolutiva. Questa competenza progettuale si basa sull’ascolto non aprioristico di ciò che



ci dicono i bambini e nella capacità di rilancio e di restituzione di significato di ciò che essi ci stanno comunicando (Vygotsky, 1962). Queste rappresentano le condizioni ottimali per aprirsi all'inatteso, all'imprevisto, all'evento inaspettato e non calcolato (Peticari, 1997). La documentazione diventa un utile strumento di riflessione, revisione e condivisione per l'equipe di lavoro ma anche strumento di meta-ricerca per bambini e di comunicazione con le famiglie. Nel contesto del nido d'infanzia, inoltre, le competenze educative si esplicano sia dal punto di vista progettuale sia dal punto di vista relazionale anche riguardo al tema delle relazioni con le famiglie. Esse non rappresentano solo un interlocutore da affiancare durante il percorso di crescita del bambino (implicitamente rappresentata da due binari che proseguono paralleli nella stessa direzione senza mai incontrarsi) ma attori protagonisti da co-involgere in un viaggio che riguarda tutto il complesso sistema di attori coinvolti (Fruggeri, 1995). Infatti le esperienze del bambino influiscono in-direttamente sulla rappresentazione che la famiglia ha di sé, del bambino stesso e del servizio soprattutto se messe a confronto con altre famiglie, altri bambini e altri servizi.

Partecipazione delle famiglie

La partecipazione delle famiglie alla vita del nido è di fondamentale importanza in quanto, come già accennato, l'ingresso di un figlio nel servizio rappresenta una tappa fondamentale nel ciclo di vita familiare. Per questo motivo il compito fondamentale della struttura è porsi come interlocutore che facilita e valorizza le competenze genitoriali, anche rispettando le differenze e i punti di vista divergenti dalla pratica educativa consolidata (Fruggeri, op. cit). Ciò può essere fatto negli scambi che caratterizzano gli incontri quotidiani tra gli attori che partecipano della vita del nido, sia attraverso iniziative pensate ad hoc. Inoltre, anche in base ai bisogni che la ricerca in ambito della sociologia e psicologia della famiglia sottolinea essere caratteristici delle famiglie moderne, si pone come polo promotore e/o facilitatore di iniziative di aggregazione per i nuclei familiari, in modo da facilitare possibilità di incontro e di costruzione di una rete sociale che spesso viene a mancare a causa del processo di privatizzazione che caratterizza sempre più il tessuto sociale in cui sono immerse. In questa direzione assumono particolare importanza tutte le proposte che prevedono il coinvolgimento delle famiglie sia, per contenuti e modalità, in modo formale sia in modo informale (incontri di sezione; serate lavoro; laboratori; feste; ecc) necessari sia ad attivare un dialogo con il personale educativo sia a sviluppare un confronto più simmetrico tra i genitori. Il Comitato di Gestione diventa l'occasione per fare il punto della situazione rispetto al dialogo instaurato; permette di raccogliere e supervisionare le



proposte che spontaneamente nascono dai genitori verificandone la fattibilità.

Strumenti progettuali

L'ambientamento, presupposti teorici e metodologia

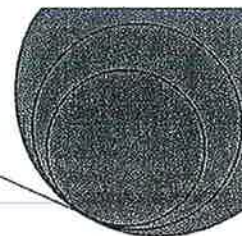
L'ingresso del bambino al nido rappresenta per lui stesso, la sua famiglia e per il servizio un momento di notevole trasformazione. L'ambientamento acquista quindi particolare importanza, in quanto momento di transizione che può segnare una fase del ciclo di vita familiare e generare passaggi da pattern di relazioni sedimentati a nuove modalità non totalmente prevedibili. La costruzione di un contesto di dialogo all'interno del quale ogni attore è co-responsabile, il rispetto delle esigenze individuali e la possibilità di allenare le capacità di "stare vicino/stare lontano" si pongono quindi come basi che segnano la pista progettuale da cui originare una metodologia dell'ambientamento che alla base si pone l'obiettivo di allenare competenze triangolari (Fivaz, Corboz, 2000, Downing, 1995).

In sintesi si possono così riassumere le fasi del processo di ambientamento:

- familiarizzazione reciproca tra l'adulto accompagnatore, il bambino e il contesto delle relazioni che caratterizzano il servizio (spazi, organizzazione, educatrici, ecc);
- co-costruzione di un contesto di responsabilità reciproca tra bambini, adulti accompagnatori e personale educativo;
- esercizio delle competenze di svincolo, affidamento e ricongiungimento tra bambini, adulti di riferimento ed educatrici che permettano la tolleranza del sentimento di allontanamento e l'affidamento/presa in carico di questi vissuti.

Sono funzionali a questo processo di avvicinamento tutti i momenti formali e informali dedicati alla conoscenza del contesto e delle regole di funzionamento e organizzazione:

- a) **l'assemblea dei nuovi iscritti**: rappresenta il primo contatto con il servizio, i suoi ambienti, i valori educativi di riferimento e alcune regole organizzative;
- b) **la festa di benvenuto**: rappresenta un momento di conoscenza reciproca tra famiglie, bambini e educatori in un'occasione informale;
- c) **il colloquio individuale**: rappresenta un modo per comprendere meglio le rappresentazioni di cui la famiglia è portatrice sia riguardo al bambino sia riguardo al servizio e permette un

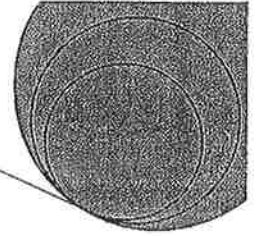


primo confronto con il punto di vista e le attese delle educatrici stesse.

I momenti di compresenza dell'ambientamento, che tiene necessariamente conto delle variabilità individuali dei bambini e delle famiglie, si articolano su due settimane, normalmente così strutturate:

- *prima settimana*: la frequenza al nido del bambino assieme ad un adulto accompagnatore è parziale (circa due ore) per i primi giorni. Durante questi momenti saranno proposte attività e momenti che stimolano l'allenamento dell'elastico relazionale, cioè a ridefinire nuove distanze fisiche, affettive, relazionali.
- *seconda settimana*: se le condizioni lo permettono il bambino si ferma anche per il sonno (quando previsto) senza la presenza del genitore.

L'ambientamento è organizzato per piccoli gruppi (6/8 bambini con un adulto accompagnatore) per facilitare un atteggiamento di accoglienza relazionale più attenta e accurata. Le attività proposte hanno la finalità di allenare le competenze di allontanamento, presa in carico e riavvicinamento, fondamentali per il benessere emotivo dei bambini, di chi li accompagna e di chi li prende in carico all'interno del servizio.



Orientamenti per la progettazione

Di seguito saranno descritti gli strumenti di progettazione (ipotesi progettuali, ambiti di ricerca) attraverso la loro identità/significato e le tempistiche con cui verranno utilizzati.

Ipotesi progettuali

Lo strumento progettuale principale è nominato *ipotesi progettuali*. Si tratta di scritture molto aperte che ipotizzano possibili piste di lavoro e di ricerca con i bambini, sostengono il lavoro progettuale nella sua possibilità di accogliere anche l'imprevisto e il non progettato, orientandolo senza ingabbiarlo in piste rigidamente definite (Fornasa, 2003).

Questo strumento ha il compito di narrare un percorso in fase di costruzione e rilancia l'idea di un lavoro dinamico, a partire dalle richieste, risposte, ricerche dei bambini coinvolti nei processi educativi e di apprendimento.

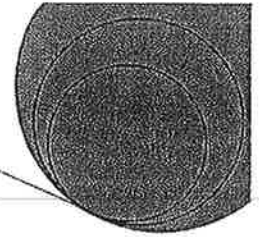
Contenuti: le ipotesi progettuali saranno composte da 4 aree tematiche, a cui corrispondono precisi strumenti: aree di ricerca, domande generative, strategie di esplorazione, rilanci.

Tempistiche: le ipotesi progettuali sono costruite una prima volta nei momenti iniziali dell'anno e poi modificate almeno 1 volta all'anno aggiornando l'elaborazione precedente sulla base degli avanzamenti vissuti. Prima redazione: novembre; seconda redazione febbraio/marzo.

Visibilità: le ipotesi progettuali sono uno strumento di lavoro interno al gruppo educativo di sezione, viene presentato e discusso con le famiglie durante gli incontri di sezione (inizio anno e metà anno).

Utenti: da parte delle educatrici del gruppo, da parte dei pedagogisti in collettivo, durante gli incontri di sezione con i genitori.

Aree di ricerca: comprendono i possibili ambiti tematici di approfondimento proposti dagli adulti alla sezione o osservati come curiosità/interessi dei bambini (es: ambiente esterno, la costruttività, il rischio, gli "inciampi evolutivi", ecc.). *Tempistica:* vengono formulate all'inizio dell'anno, ma possono subire variazioni e ampliamenti in funzione dei rilanci.



Strumenti per la progettazione

« Individuazione delle aree di ricerca

Osservazioni: inizialmente si osserveranno situazioni in connessione con i momenti dell'ambientamento (che risulteranno più coinvolgenti e interessanti) o su situazioni di vita quotidiana all'interno del servizio, per poi passare alle osservazioni di situazioni allestite ad hoc per favorire i linguaggi espressivi dei bambini. L'osservazione sarà registrata su un'apposita scheda (vedi strumenti per progettare e documentare). *Tempi:* almeno 1 osservazione alla settimana (minimo tre proposte alla settimana). Verrà poi calendarizzato un collettivo di sezione alla fine del mese per un confronto sulle situazioni proposte in relazione alle domande generative iniziali. Da questo confronto possono emergere le modifiche da riportare successivamente nei rilanci.

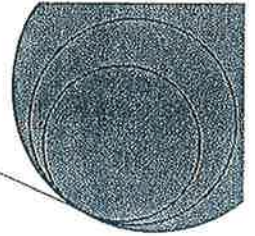
Domande generative: delineano tutti i possibili interrogativi che il gruppo di lavoro delle educatrici si pone nei confronti della sezione in cui opera a proposito delle aree di ricerca scelte o delle possibili strategie che si vogliono esplorare.

Strumenti

Mappa concettuale delle domande generative: è uno strumento grafico per rappresentare le informazioni e le curiosità rispetto ad un tema specifico (vedi strumenti per progettare e documentare). In base al monitoraggio del percorso progettuale la mappa concettuale delle domande generative potrà essere modificata con ampliamenti e/o affondi più specifici o totali cambi di direzione che dovranno essere resi evidenti dal punto di vista grafico attraverso una nuova mappa concettuale che avrà le stesse caratteristiche di base della precedente.

Strategie di esplorazione: esse contengono alcune delle possibili azioni e strategie da mettere in atto per dare vita ai percorsi progettuali (es: tipologie di materiali, composizione dei gruppi, richieste, ecc.)

Rilanci: contiene i possibili affondi, ampliamenti, specificazioni o totali cambiamenti di direzione rispetto i pensieri originari.

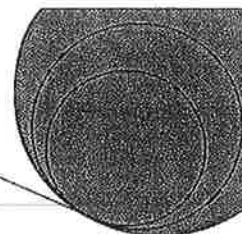


Patto educativo

Il patto educativo rappresenterà quindi la *cornice progettuale* di tutta l'azione educativa dei servizi. Esso è composto da diverse azioni e strumenti che hanno l'obiettivo di stabilire un dialogo e un coinvolgimento reciproco tra gli attori della relazione educativa: bambini, adulti accompagnatori e educatrici. Rientrano nel patto educativo:

- la carta d'identità del servizio (elaborata in un documento);
- le ipotesi progettuali e i suoi strumenti (presentate alle famiglie durante un apposito incontro);
- tutte le azioni e i progetti volti ad incentivare la partecipazione delle famiglie alla vita del servizio, a partire dai primi momenti dell'ambientamento (assemblea per i nuovi iscritti, feste di benvenuto e bentornato, colloqui, serate di lavoro, riunioni di sezione, serate di confronto su tematiche ritenute sensibili dalle famiglie, uscite);
- la documentazione delle esperienze.

Questi strumenti, azioni e iniziative avranno tutte in comune il fatto di presentarsi come strumenti abbozzati ma mai completi, poiché la definizione ultima sarà sempre dialogata con le famiglie in incontri dedicati.



Strumenti per progettare e documentare

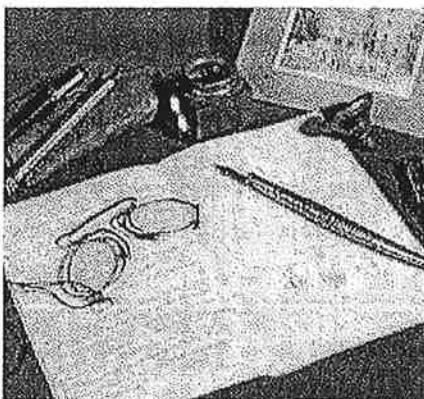
Quaderno di lavoro

Strumento interno, ad utilizzo del gruppo educativo e del pedagogo del servizio; raccoglie osservazioni, note, prime ipotesi e interpretazioni sui vissuti e sugli accadimenti.

Il quaderno di lavoro racconta l'andamento della sezione, i suoi avanzamenti o le pause e i rallentamenti dal punto di vista degli adulti che operano con il gruppo dei bambini. Questo strumento è utile per sostenere la progettazione e le interpretazioni di ciò che accade con i bambini; è uno strumento di confronto e di discussione collettiva.

Nello specifico il quaderno di lavoro tiene traccia e raccoglie i seguenti aspetti:

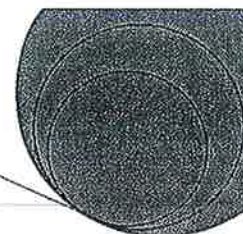
- le ipotesi progettuali (ambiti di ricerca, osservazioni, mappe concettuali, rilanci);
- i possibili pensieri, rilanci, discussioni collettive;
- le strategie ipotizzate e gli imprevisti, immagini e parole dei bambini



Templistica: viene utilizzato tutti i giorni più volte al giorno, spesso è oggetto di riletture a posteriori.

Scheda di osservazione

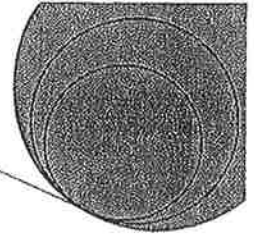
L'osservazione è un'attitudine mentale fondamentale per rendere ricca la quotidianità nei servizi educativi. La scheda di osservazione è uno strumento progettuale interno all'equipe di lavoro, fondamentale per attivare la riflessione individuale e il confronto tra colleghe. La scheda osservativa si può usare per documentare sia la quotidianità sia le situazioni legate a progetti specifici. In ogni caso alcuni elementi fondamentali devono sempre essere presenti: le domande generative di partenza, i focus osservativi, il contesto preparato per mettere in evidenza i focus e i rilanci emergenti dall'esperienza (che andranno a costituire le nuove domande generative). Una scheda di osservazione può essere compilata sia durante l'attività sia a posteriori, dipende dalla scelta operata dal gruppo di lavoro. Di seguito viene allegata una scheda di osservazione a titolo esemplificativo



L'organizzazione pedagogica degli spazi

L'organizzazione dello spazio educativo è legata alla necessità di coniugare il bisogno d'intimità/sicurezza emotiva del bambino con l'esigenza di esplorazione/scoperta. In questo senso lo spazio si qualifica come luogo intenzionalmente connotato, accogliente, accessibile, leggibile e differenziato funzionalmente. Essa lega i propri presupposti alle teorie sulle relazioni oggettuali (Winnicott, Stern, Tronik) che identificano alcuni bisogni fondamentali nello sviluppo dei bambini nella fascia 0/3 anni. Il bambino costruisce il proprio Sé in relazione con il mondo e utilizza il movimento corporeo per dare forma agli schemi affettivo-motori necessari per la costruzione della propria personalità. Osservando quindi i movimenti dei bambini e dandogli voce si possono cogliere i bisogni funzionali a tale percorso di costruzione. In questa sede si fa maggiore riferimento al bisogno di esplorazione (curiosità e desiderio del bambino di scoprire ciò che lo circonda e i connessi "permessi nel fare"); il bisogno di un'effettiva separazione dalle figure di accudimento adulte (con il relativo permesso di pensare e di sentire in maniera autonoma). In questo senso quindi gli spazi rappresentano anche (ma non solo) dei vettori dell'immaginazione che permettono l'espressione e la soddisfazione dei bisogni sopra-citati. Dal punto di vista educativo quindi rappresenta il complesso delle idee e dei fatti contenuti in una situazione/avvenimento che l'adulto pre-dispone e mette a disposizione dei bambini. Attivare contesti educativi significa quindi prioritariamente compiere scelte solidali con i bambini e con gli adulti, assumendo atteggiamenti di ascolto. Tutto questo apre ad una rilettura delle relazioni bambino/adulto e bambino/coetanei, introduce come prassi quotidiana l'incontro con l'incertezza, l'improbabile, la complessità, la diversità, il dubbio e il rischio in chiave evolutiva. Costruire contesti di apprendimento per bambini 0/3 anni favorendone l'esplorazione creativa e la ricerca significa:

- dare valore all'organizzazione come strategia strutturante l'esperienza educativa, capace di tenere insieme teoria e prassi, adulti e bambini;
- dare senso all'esperienza come luogo della riflessione, della ricognizione sull'azione con un atteggiamento pervasivo di ricerca verso la costruzione di nuovi possibili significati;
- dare valore all'ambiente e all'abitare gli spazi come opportunità che si qualifica attraverso la dimensione estetica, intesa nel senso di cura, amabilità, attenzione al dettaglio, capacità di selezionare e rifiuto del ridondante.



La costruzione di contesti è allora una precisa responsabilità dell'adulto impegnato nell'attivare strategie per favorire o limitare approcci alla relazione conoscitiva, emozionale, affettiva. La costruzione del contesto fa i conti con l'idea che abbiamo di educazione, con l'immagine di bambino e di uomo, come protagonisti e costruttori di relazioni e di conoscenze, in un continuo scambio fatto di reciprocità, ascolti, dialoghi, conflitti relazionali e cognitivi.

I materiali: facilitare possibilità espressive e educative

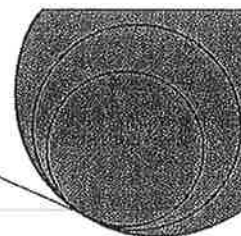
I materiali devono sostenere i processi di esplorazione creativa e quindi le capacità dei bambini di apprendere ad apprendere, che Bateson ha definito "deuteroapprendimento". In questo senso allora l'adulto deve offrire contesti in cui co-costruire esperienze di apprendimento che sollecitino le capacità dei bambini di trovare soluzioni originali rispetto a quelle precedentemente proposte dall'adulto. L'adulto si mette quindi in posizione di ascolto, sapendo variare le offerte in base alle caratteristiche che vengono mano a mano sollecitate dal gruppo. In relazione ai gesti esplorativi vengono proposti differenti materiali in modo da: favorire un dialogo tra i materiali stessi; favorire la contaminazione tra differenti linguaggi esplorativi dei bambini (ad esempio il linguaggio costruttivo con quello corporeo). Considerando che i materiali si differenziano per tipologia, forma, consistenza, struttura e origine, appare importante che l'offerta di materiali sia molteplice (quantità); varia (qualità differenti); che sia proposta in modo organizzato per arrivare all'allestimento di un contesto educativo ricco e complesso ma non caotico e disorganizzato.

L'organizzazione pedagogica dei tempi

L'organizzazione del tempo quotidiano è connessa all'esigenza di contemperare i tempi e i ritmi del bambino con i tempi e i ritmi dell'istituzione. La scansione temporale della giornata deve presentare una struttura sufficientemente regolare che consenta al bambino di trovare dei punti di riferimento stabili e di situarsi in un contesto temporale riconoscibile. L'attenzione per un tempo disteso, per una graduale gestione delle transizioni e per la coerenza delle proposte sono criteri che devono essere considerati nell'organizzazione del tempo educativo.

Progetti continuità

Ogni passaggio di vita rappresenta una transizione da una situazione nota ad una sconosciuta che obbliga i partecipanti a modificare e rielaborare le relazioni già instaurate, per dare loro nuovi significati alla luce dei cambiamenti avvenuti, trovando quindi un nuovo assetto.



Il passaggio dal Nido alla Scuola dell'Infanzia rappresenta una di queste transizioni e coinvolge contemporaneamente bambini, genitori ed educatrici/insegnanti. È opportuno quindi che si rintraccino forme di "continuità" che favoriscano questi processi di ri-elaborazione, utili all'esplorazione di nuovi significati e assetti relazionali, sia attraverso occasioni formali (colloqui; visite; percorsi formativi; ecc.) sia attraverso occasioni informali. Queste opportunità di connessione, sperimentazione e confronto concorrono a costruire un ponte di significati, esperienze, ricordi e attese che facilita i processi di passaggio. Lavorare in continuità significa anche riconoscere e valorizzare tutte le discontinuità insite in ogni cambiamento, in quanto elementi fisiologici ed essenziali per tutti i processi evolutivi di crescita e apprendimento.

Un aspetto centrale in questi percorsi è costituito dall'accoglienza, che prende avvio già molto tempo prima dell'ingresso alla Scuola dell'Infanzia e che costituisce un valore fondamentale anche nel lavoro al Nido. In questo senso diviene importante la ricerca congiunta, il confronto e la sperimentazione di modalità e azioni utili a favorire i processi di accompagnamento, svincolo e affidamento che coinvolgono bambini, genitori e educatrici/insegnanti.

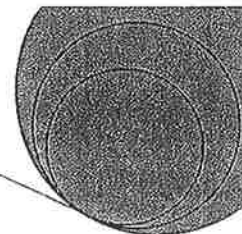
Valutazione

La valutazione rappresenta un'attività strettamente legata alla progettazione, in quanto sostiene la revisione critica dell'operatività educativa, l'esplicitazione e la condivisione sociale dei significati e l'apprendimento riflessivo dalle pratiche. In questo senso la valutazione, qui intesa soprattutto come valutazione dei processi educativi, si caratterizza essenzialmente per la sua funzione formativa e per il suo carattere sistematico e continuativo; è volta ad alimentare una costante azione di ricerca all'interno del servizio promuovendo l'incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica, la coerenza delle azioni educative e il miglioramento concordato e progressivo delle stesse. E' importante prevedere la definizione delle modalità, dei tempi e degli strumenti di valutazione, così come le modalità con cui viene documentato e condiviso il processo valutativo.²

L'equipe di lavoro

Nel collettivo di nido la riflessione pedagogica avviene tenendo in considerazione tutti gli aspetti relativi al funzionamento del servizio. E' un momento di confronto molto importante perché integra attorno al progetto educativo (Patto Educativo) tutte le visioni e le esperienze

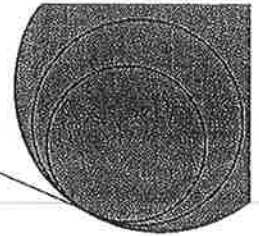
² Mentre si scrive è in corso una sperimentazione per la definizione di uno strumento di valutazione regionale; pertanto i contenuti relativi a questo paragrafo saranno aggiornati sulla base degli elementi che emergeranno dall'esperienza.



che nelle diverse sezioni vengono effettuate. Questo permette di mantenere un'identità del nido che fuoriesce dal nido stesso per radicarsi sul territorio. Identità che non si elabora e costruisce solo intorno al tavolo del collettivo, ma che trova attorno a questo tavolo un'integrazione; un modo di intendere il bambino, la famiglia, il nido, con immagini condivise e con significati che traspaiono nella quotidianità. Il ruolo del pedagogo è quello di facilitare la riflessione nel gruppo, fornendo il proprio contributo, ma avendo come obiettivo e finalità la crescita di tutto il gruppo. La frequenza degli incontri è in funzione delle esigenze e delle evoluzioni della progettazione educativa del servizio.

Formazione

In questa cornice diventano fondamentali le occasioni di formazione e aggiornamento che devono mirare al perfezionamento delle competenze professionali delle educatrici. Ciò è realizzabile attraverso piani della formazione mirati che prevedano: almeno cicli biennali di approfondimento su un tema specifico; favoriscano l'intrecciarsi del piano teorico con quello della spendibilità pratica nel contesto di lavoro (ad esempio, a seconda dei temi alternando modalità laboratoriali a piccoli gruppi ad occasioni assembleari); mettano in gioco la professionalità delle educatrici anche attraverso sperimentazioni interne che, supervisionate nei collettivi di sezione e di nido, possono diventare patrimonio comune del sapere educativo di un servizio.



BIBLIOGRAFIA minima UTILE

Epistemologia

Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi

Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno: «Gioca!»*, Milano, Raffaello Cortina

Bateson, G.; Bateson, M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano, Adelphi

Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*, Milano, Adelphi.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

16

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bertalanffy, L. von (1971). *Teoria generale dei sistemi*, ISEDI, Milano

Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano.

Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica*, Milano: Cortina.

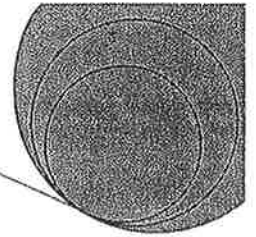
Maturana, H., Varela, F. (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti

Morin, E. (2001) *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina

Morin, E., (200). *I sette saperi*, Milano: Raffaello Cortina

Siegel, J. (2001). *La mente relazionale*, Milano: Raffaello Cortina“

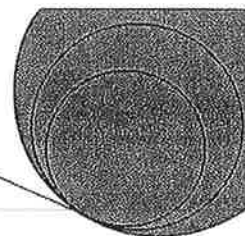
Telfner, U., Casadio, R., (2003) *Sistemica*, Torino: Bollati Boringhieri



- Varela, F. (1987). *Scienza e tecnologia della cognizione*, Hopefulmonster, Firenze.
- Varela, F., Thompson E., Rosch E. (1992) *La via di mezzo della conoscenza*, Bologna, Feltrinelli.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Von Foerster, H., (1998). *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, Milano: Raffaello Cortina

Psicologia dello sviluppo e pedagogia

- Barbetta P., e Fornasa W. (1988). Un approccio alla cooperazione: Piaget ed i sistemi complessi. *Età Evolutiva*, 29.
- Barbetta P., e Fornasa W. (1989). *Jean Piaget. Studi sociologici*, Franco Angeli, Milano (unica traduzione italiana autorizzata)
- Barbetta P., e Fornasa W. (1990). La cooperazione come complessità psicosociale: il caso degli "Etudes Sociologiques" di J. Piaget. In Ingrosso Marco (a cura di): *Itinerari sistemici nelle scienze sociali: teorie e bricolage*. F. Angeli ed., Milano.
- Carli, C., Rondini, C. (2008). *Le Forme Di Intersoggettività. L'implicito e L'esplicito Nelle Relazioni Interpersonali*, Milano: Raffaello Cortina.
- Corsano, P. (2007). *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia all'adolescenza*, Roma: Carocci.
- Doise, W., e Mugny, G. (1982), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna.
- Downing, G., (1995). La Comprensione Del Passato Preverbale, in *Il Corpo E La Parola*, Roma: Astrolabio, Roma.
- Fivaz, E., Corboz, A. (2000). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fornasa, W., Medeghini R., (2003). *Abilità differenti*. Milano: FrancoAngeli.



Perticari, P. (1997). *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.

Piaget, J. (1928). *Logica genetica e sociologia*, Tr.it. in “Studi Sociologici”(1989), Franco Angeli, Milano.

Piaget, J. (1932). *Le judgement moral chez l'enfant*, Delachaux et Niestle, Neuchatelle, (tr.it. *Il giudizio morale del fanciullo*, Giunti, Firenze, 1973)

Piaget, J. (1950). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Giunti, Firenze.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press, Inc. USA.

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of community of learners. *Mind, Culture, and Acavity*, 1, 209-229.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5 ed.). New York.

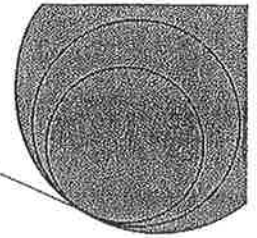
Schaffer, H. R. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Cortina, Milano

Stern, D.N. (1995). *La Costellazione Materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia Madre-Bambino*, Torino: Bollati Boringhieri

Psicologia delle relazioni familiari e relazione con i servizi

Byng Hall, J. (1995). *Le trame della famiglia*, Milano:Raffaello Cortina.

Fruggeri, L. (2005) Diritti dei bambini e rapporti familiari. In G. Petrillo (a cura di) *Per una Psicologia dei Diritti dei Minori. Costruzioni sociali, responsabilità e ruoli educativi*, Milano, Franco Angeli, PP. 160-180.



Fruggeri, L. (2005) Sviluppo individuale e contesti familiari. In Bastianoni, P, Fruggeri, L. *Processi di sviluppo e relazioni familiari*. Milano, Unicopli, pp. 107-183.

Fruggeri, L. (2002) Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di) *Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma, Carocci, PP. 109-131.

Fruggeri, L. (1998) *Famiglie*. Roma, Carocci.

Fruggeri, L. (2005) *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma, Carocci.

Fruggeri, L. (2007) Il caleidoscopio delle famiglie contemporanee: la pluralità come principio metodologico. In, Paola Bastianoni e Alessandro Taurino (a cura di) *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Unicopli, Milano, pp. 41-67.

Psicologia di comunità

Amerio, P. (2000). *Psicologia di Comunità*. Il Mulino, Bologna.

J. Elliott, A. Giordan, C. Scurati, (1993). *La ricerca - azione. Metodiche, strumenti, casi*. Bollati Boringhieri, Torino.

Orford, J. (1995). *Psicologia di Comunità*. FrancoAngeli Editore, Milano.

Zani, B., Palmonari, A. (1996). *Manuale di Psicologia di Comunità*. Il Mulino, Bologna.

