10

Collana Psychology & Education

LA PROFESSIONE DELL'EDUCATORE NEL SISTEMA INTEGRATO ZERO-SEI

RICERCA, INNOVAZIONE E SOSTENIBILITÀ NEL CONTESTO TERRITORIALE ROMANO

a cura di
Concetta La Rocca
Giovanni Moretti
Anna Aluffi Pentini

Roma TrE-Press
2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. L. Mallia, F. Lucidi, *Dopare il corpo, dopare la mente…,* 2016
2. N. Patrizi, V. Biasi, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi,* 2017
3. M. Fiorucci, V. Biasi (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. Moretti, M. Fiorucci (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. La Rocca, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. Nirchi, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021
7. G. Domenici, *Didattiche e didattica universitaria*, 2022
8. M. Smeriglio, N. Patrizi, *Didattica a distanza e didattica emergenziale*, 2022
9. M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti*, 2022

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

LA PROFESSIONE DELL'EDUCATORE NEL SISTEMA INTEGRATO ZERO-SEI

RICERCA, INNOVAZIONE E SOSTENIBILITÀ NEL CONTESTO TERRITORIALE ROMANO

a cura di
Concetta La Rocca
Giovanni Moretti
Anna Aluffi Pentini

10

Collana Psychology & Education

RomaTrE-Press
2023

Direzione:
Valeria Biasci, Università "Roma Tre"

Comitato scientifico:
Valeria Biasci, Università "Roma Tre"; Giuseppe Carrus, Università "Roma Tre"; Giuseppina Castellana, Università "Roma Tre"; Lucia Chiappetta Cajola, Università "Roma Tre"; Gaetano Domenici, Università "UniCamillus"; Anna Maria Ciraci, Università "Roma Tre"; Concetta La Rocca, Università "Roma Tre"; Fabio Lucidi, "Sapienza" Università di Roma; Piero Lucisano, "Sapienza" Università di Roma; Massimo Margottini, Università "Roma Tre"; Giovanni Moretti, Università "Roma Tre"; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università "Roma Tre"; Bernardo Hernandez Ruiz, Profesor catedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma Tr*E-Press

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Adam, Chalet Comprime-MIlan Eighty, Minio Pro Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

*Edizioni: Roma Tr*E-Press©
Roma, agosto 2023
ISBN: 979-12-5977-221-3

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma Tr*E-Press© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theorethical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

– Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
– History and methodology of psychological research
– Psychological components of educational research
– Social interaction processes at the individual, group and societal level
– Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
– Social interaction processes at the individual, group and societal level
– Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
– Developmental Psychology

– Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
– Development Psychology
– Clinical Psychology
– Methodology of educational research
– Empirical-experimental didactic research
– Educational technologies and distance education
– Life-long learning and on-going training
– Curriculum theory and disciplinary didacties
– Learning difficulties and disabilities
– Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

Premessa 11
Concetta La Rocca, Giovanni Moretti, Anna Aluffi Pentini

Introduzione 13
di Massimiliano Fiorucci

PRIMA PARTE
QUADRO PEDAGOGICO E POLITICHE DELL'EDUCAZIONE 19

Capitolo 1
Un intero villaggio. Le professioni educative per pensare la città 21
di Claudia Pratelli

Capitolo 2
La professionalità dell'educatrice e dell'educatore: nodo della qualità dei servizi per l'infanzia 25
di Antonia Labonia

Capitolo 3
L'educatore e la continuità educativa nel sistema integrato zerosei. Virtù, competenze e contesto mondo 31
di Concetta La Rocca

SECONDA PARTE
RICERCHE 45

Capitolo 4
Oltre il gioco euristico: formare educatori in ricerca 47
di Anna Aluffi Pentini

Capitolo 5
La progettazione sostenibile nel sistema integrato zerosei. Esiti di ricerche empiriche 57
di Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini

Capitolo 6
Progetti inclusivi nei servizi di Roma Capitale: piste di ricerca sulla progettazione e organizzazione educativa 71
di Guido Benvenuto

Capitolo 7
La declinazione delle competenze trasversali nella professionalità dell'educatore nel sistema integrato zerosei 85
di Carla Roverselli

Capitolo 8
La formazione continua in servizio nello sviluppo professionale degli operatori del sistema integrato zerosei 99
di Mariacristina Picchio, Isabella Di Giandomenico

TERZA PARTE
IL TIROCINIO 113

Capitolo 9
Lavorare per una formazione integrata delle professioni educative. Il modello di tirocinio nei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione della Sapienza, Università di Roma 115
di Anna Salerni

Capitolo 10
Ri-partire dalle differenze: la diversità come risorsa nel tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tor Vergata 129
di Giuseppe Sellari

Capitolo 11
Learning by doing: tirocinio e service-learning all'Università LUMSA per lo sviluppo delle soft skills negli educatori dell'infanzia 139
di Maria Cinque

Capitolo 12
Per un tirocinio professionalizzante nel Corso di Laurea per Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia: riflessività e reti nel dispositivo realizzato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre 155
di Anna Aluffi Pentini

Capitolo 13
Note a margine 165
di Gabriella Tassone, Edoardo Casale

Premessa

Concetta La Rocca, Giovanni Moretti, Anna Aluffi Pentini

La pubblicazione di questo volume nasce dal bisogno di effettuare una riflessione sulle dimensioni culturali, pedagogiche e politiche che vanno a determinare e definire ruolo e funzioni dell'educatore quale professionista agente nel sistema integrato zerosei (Legge 107/2015; Dlg 65/2017). Si è voluto, inoltre, far emergere i temi dell'innovazione e della sostenibilità delle pratiche educative dando rilievo alle esperienze di ricerca effettuate nel territorio romano e alle buone pratiche legate alle attività di tirocinio che accompagnano i percorsi accademici relativi alla L19.

La promozione di un dibattito nel merito è stata attualizzata nel seminario di studi *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei: ricerca, innovazione e sostenibilità* che si è tenuto il 28 febbraio 2023 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, alla presenza di Massimiliano Fiorucci, Rettore della stessa Università e di Paola Perucchini, Direttrice del Dipartimento e che ha aperto un dibattito che ha coinvolto alcune delle maggiori università di Roma e il CNR e con il contributo dell'Assessore *alla Scuola, alla Formazione e al Lavoro* del Comune di Roma e della Presidente del *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*.

Il volume si articola in tre sezioni.

La prima è dedicata agli elementi che vanno a definire il quadro pedagogico, teorico, culturale e politico della questione, nell'ambito del quale sono accolti i contributi di Claudia Pratelli, Antonia Labonia e Concetta La Rocca.

La seconda sezione contiene la descrizione di alcune ricerche empiriche svolte sul territorio romano e mostrano aspetti di interesse su specifici temi e approfondimenti: in particolare Anna Aluffi Pentini tratta della formazione degli educatori alla ricerca a partire da una riflessione teorica sul gioco euristico; Giovanni Moretti e Arianna Lodovica Morini presentano esiti di ricerche empiriche sulla progettazione sostenibile nel sistema integrato zerosei; Guido Benvenuto illustra uno studio di caso in merito a progetti inclusivi nei servizi di Roma Capitale; Carla Roverselli affronta il tema della declinazione delle competenze trasversali nella professionalità dell'educatore nel sistema integrato zerosei; Isabella Di Giandomenico e Mariacristina Picchio trattano del ruolo della formazione continua in servizio nello sviluppo professionale degli educatori.

La terza sezione si focalizza sulle pratiche di tirocinio messe in campo nell'ambito dei Corsi di Laurea L19 istituiti dalle Università che hanno partecipato all'incontro. Dunque Anna Salerni ne tratta per l'Università di Roma La Sapienza; Giuseppe Sellari per l'Università di Roma Tor Vergata; Maria Cinque

per l'Università di Roma LUMSA; Anna Aluffi Pentini per l'Università degli Studi Roma Tre.

La conclusione è affidata ad un contributo a due voci: Gabriella Tassone e Edoardo Casale descrivono con sguardo critico l'iniziativa, alla quale hanno contribuito attivamente in quanto membri del comitato organizzativo.

Introduzione

Massimiliano Fiorucci[1]

Il progetto scientifico e politico dell'Università degli Studi Roma Tre si basa sulla identificazione di un portato valoriale che vede tra i suoi elementi più significativi lo sviluppo sostenibile e la salvaguardia dell'ambiente inteso sia nella sua dimensione fisico-geografica-metropolitana sia in quella socio-economico-culturale. Pertanto l'Università Roma Tre promuove attività didattiche, di ricerca e di intervento sul territorio che mirano alla costruzione di azioni condivise e solidali che aprono ad un respiro internazionale e promuovono l'implementazione di tecnologie digitali e innovative declinate negli obiettivi degli specifici settori disciplinari.

In questo contesto generale, conservandone tutte le istanze, nel Dipartimento di Scienze della Formazione, l'attenzione alle teorie e alle pratiche educative si pone in relazione puntuale alle sollecitazioni e alle emergenze dovute alle trasformazioni economiche, sociali e culturali che caratterizzano il nostro tempo. Nella consapevolezza del ruolo decisivo rivestito dall'educazione nella formazione dei cittadini che abiteranno e costruiranno il mondo futuro, il Dipartimento promuove corsi di studio che mirano alla formazione di figure professionali di elevata qualità e che siano profondamente coscienti dei ruoli che andranno a svolgere negli specifici contesti lavorativi e delle responsabilità che questi comporteranno.

In risposta al D.Lgs. 65/2017 che istituisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, nell'A.A. 2018/2019, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, è stato istituito il Corso di Laurea "Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia" (L19). La creazione di questo corso di studio dà sostanza al riconoscimento del diritto formale alla educazione della prima infanzia e afferma saldamente la convinzione della necessità di una formazione accademica per attestare il valore e la dignità professionale dell'educatore.

Il 20 novembre del 1989 è stata approvata a New York la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia nella quale sono stati identificati e affermati i diritti delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Questo riconoscimento ha alle sue spalle un lungo percorso di studi e ricerche, di stampo pedagogico, filosofico, sociale, antropologico, che hanno condotto ad una progressiva assunzione del bambino come di soggetto degno di rispetto, portatore di proprie specifiche competenze e con il diritto di essere accompagnato lungo un per-

[1] Massimiliano Fiorucci è Rettore pro-tempore dell'Università degli Studi Roma Tre dal 22 giugno 2022.

corso di crescita e di realizzazione. L'Italia fa parte dei 193 Stati che ne hanno riconosciuto la validità, avendola ratificata il 27 maggio 1991 con la legge n.176. La Convenzione dichiara che ogni bambino abbia, tra gli altri,: il diritto alla vita (art. 6); il diritto alla salute e alla possibilità di beneficiare del servizio sanitario (art. 24); il diritto di esprimere la propria opinione (art. 12) e a essere informato (art. 13); il diritto al nome, con la registrazione all'anagrafe subito dopo la nascita, e alla nazionalità (art.7); il diritto di avere un'istruzione (art. 28 e 29), di giocare (art. 31) e di essere tutelati da tutte le forme di sfruttamento e di abuso (art. 34). Perciò tutti i bambini hanno il diritto di vivere in luoghi protetti nei quali siano accolti con comprensione, amore e cura, di nutrirsi adeguatamente, giocare e divertirsi e gli Stati dovranno fare tutto il possibile per rimuovere gli ostacoli che si frappongono alla affermazione dei diritti dei bambini, favorendo la costruzione di contesti inclusivi e accoglienti sia in ambito familiare sia in quello scolastico.

Il sistema educativo integrato (legge107/2015) sembra voler rispondere a questa istanza istituendo la costruzione di un percorso educativo e scolastico che possa accogliere e seguire il bambino dalla nascita fino ai sei anni per offrire "opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie".

Nel testo legislativo viene ribadito con forza il concetto, ormai consolidato negli anni, che i nidi e le scuole dell'infanzia, nei quali a tutt'oggi è ancora articolato il servizio, dovranno trovare forme e linguaggi che possano garantire la continuità educativa, connotandosi come luoghi nei quali il benessere e la crescita armonica del bambino siano gli obiettivi principali delle azioni educative, nella cooperazione tra educatori e genitori. Il bambino è il protagonista e il destinatario della co-educazione, ma ne è soprattutto partecipe poiché egli stesso è soggetto agente e portatore non solo di esigenze, ma di specifiche caratteristiche e competenze personali, così come è stato affermato negli studi socio-psico-pedagogici a partire dagli anni '70 del secolo scorso (Bondioli e Mantovani 1997; Camaioni, 1980; Catarsi, 2011; Mantovani et al, 2016).

Il D.Lgs. 65/2017 istituendo il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, prevede "la qualificazione universitaria e la formazione continua del personale dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia; gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia; il coordinamento pedagogico territoriale e il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione".

La qualificazione universitaria degli educatori sembra essere la chiave di volta per la realizzazione di un progetto educativo per la prima infanzia tanto realistico quanto ambizioso nell'ambito del quale si possano riconoscere, affermare e garantire i diritti dei bambini. Un educatore laureato infatti sarà in pos-

sesso di conoscenze e competenze altamente professionalizzanti nel settore pedagogico, metodologico-didattico, psicologico, sociologico e igienico-sanitario e sarà in grado di provvedere alla cura, all'educazione e alla socializzazione delle bambine e dei bambini da zero a sei anni, analizzando i loro bisogni individuali e quelli del contesto sociale, culturale e territoriale in cui vivono. Inoltre un educatore qualificato sarà in grado di progettare e organizzare interventi educativi nel territorio avvalendosi di studi teorici, di esiti di ricerche effettuate sul campo, di metodologie comunicative e collaborative anche utilizzando dispositivi e ambienti digitali. L'università garantisce una formazione iniziale costruita per sviluppare tali competenze e conoscenza, articolando l'offerta di studio in lezioni teoriche, laboratori e attività di tirocinio che permettono l'osservazione sistematica dei contesti educativi e costituiscono la realizzazione di un corto circuito tra lo studio nelle aule accademiche e l'esperienza della professione. L'università si propone anche come punto di riferimento solido e significativo per continuare il progetto formativo degli educatori anche nel corso del servizio, in modo da poter realizzare un connubio qualificato e qualificante tra il sapere teorico dell'accademia, basato anche su ricerche empiriche, le prassi operative eseguite nelle strutture che accolgono i bambini e gli interventi delle istituzioni nel territorio.

Nel D.Lgs. 65/2017 le istituzioni sono invitate ad identificare quali siano i fabbisogni locali di strutture per la prima infanzia e ad individuare i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) richiesti ai servizi educativi e alla scuola dell'infanzia attraverso la "definizione delle funzioni e dei compiti delle regioni e degli enti locali al fine di potenziare la ricettività dei servizi educativi per l'infanzia e la qualificazione del sistema integrato; l'approvazione e il finanziamento di un piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato, finalizzato al raggiungimento dei fabbisogni; la promozione della costituzione di poli per l'infanzia per bambini di età fino a sei anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi".

Naturalmente la questione è complessa e articolata, ma realisticamente sembra ci siano le condizioni di fattibilità per un'azione concreta di intervento nel territorio che vede i Comuni come eminenti protagonisti per la qualificazione del sistema integrato zerosei anche nell'ambito delle iniziative di finanziamento previste nel PNRR per il "Miglioramento qualitativo e l'ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione". Come si legge al punto M4C1.1 Investimenti – Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia, si prevede una linea di investimento per aumentare l'offerta educativa nella fascia 0-6 su tutto il territorio nazionale, al fine di "raggiungere l'obiettivo europeo del 33% relativo ai servizi per la prima infanzia, colmando il divario oggi esistente sia per la fascia 0-3 che per la fascia 3-6 anni, riconoscendo a bambine e bambini il diritto all'educazione fin dalla nascita e garantendo un percorso educativo unitario e adeguato alle caratteristiche e ai bisogni formativi di quella fascia d'età, anche grazie a spazi e ambienti di apprendimento innovativi".

Dunque la sinergia tra le università, le istituzioni e le strutture sul territorio sembra essere non solo auspicabile, ma anche concretamente fattibile poiché definita nelle istanze pedagogiche e inserita nelle indicazioni del legislatore e nei piani di investimento del governo.

Il seminario "La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità", tenutosi il 28 febbraio 2023 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ha voluto promuovere una occasione di confronto sui temi esposti, coinvolgendo alcune tra le università romane, l'associazione nazionale Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e l'assessorato alla Scuola, alla Formazione e al Lavoro del Comune di Roma in particolare in merito alle questioni relative a: 1. la qualificazione universitaria e la formazione continua del personale dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia; 2. la costruzione di progetti di ricerca-formazione-tirocinio per la promozione di interventi sinergici di azione nel territorio.

Naturalmente i due temi sono fortemente intrecciati poiché la formazione dell'educatore prevista in ambito universitario, come si è detto, si avvale sia degli aspetti teorici formulati all'interno delle discipline che studiano l'età evolutiva, sia delle attività pratiche che vengono svolte nei laboratori e nella osservazione partecipante che si realizza nell'esperienza del tirocinio. I partecipanti al seminario hanno offerto il proprio contributo attraverso la trattazione di argomenti di taglio teorico, la presentazione di ricerche sul campo e la narrazione delle modalità in cui sono articolate le attività di tirocinio nelle università presenti. L'interazione tra le diverse prospettive ha mostrato l'esistenza di un campo di intersezione tra attori, esperienze e visioni, un campo che potrà essere ulteriormente coltivato nel potenziamento di una collaborazione intenzionale e sistematizzata tra l'accademia, l'istituzione comunale e le strutture che accolgono i bambini e le loro famiglie.

L'obiettivo, è di contribuire alla possibilità di garantire pari opportunità dei diritti delle bambine e dei bambini e di offrire percorsi educativi differenziati e di qualità ai cittadini già a partire dalla prima infanzia, affermando il ruolo del nido e della scuola dell'infanzia quali luoghi educativi aperti e funzionali nell'affiancare le famiglie nel progetto educativo, soprattutto nei casi in cui si presentino difficoltà dovute alle complesse questioni che caratterizzano il nostro tempo, come l'incentivazione al lavoro delle donne/madri, la partecipazione attiva degli uomini/ padri, la condizione delle coppie omogenitoriali, l'attenzione alle problematicità fisiche, culturali e interculturali.

Bibliografia

Bondioli A., Mantovani S. (1997). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli
Camaioni L. (1980). *La prima infanzia*. Bologna: Il Mulino
Catarsi E., Fortunati A. (2011). *Educare al nido*. Roma: Carocci
Mantovani, S., Silva C., Freschi E. (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo.* Parma: edizioni junior

PRIMA PARTE

QUADRO PEDAGOGICO E POLITICHE DELL'EDUCAZIONE

Capitolo 1

Un intero villaggio. Le professioni educativeper pensare la città.

Claudia Pratelli[1]

Roma Capitale oggi conta 214 nidi a gestione diretta e 170 convenzionati e accoglie un totale di 19.200 bambini e bambine, ossia una quota importante della popolazione della città, perché i bambini e le bambine sono cittadini e cittadine, sono indiscutibilmente il futuro, ma anche un'importantissima quota del presente di questa città.

Il nostro impegno, come Roma Capitale, è stato quello di fare la nostra parte per una sfida importante, cioè rendere il nido da servizio a domanda individuale a diritto universale. Non è qualcosa che qualcuno farà al nostro posto, è una battaglia che coinvolge tutti gli attori, ciascuno nel suo ruolo: la funzione del governo e della legge in questo è fondamentale, ma esiste anche un ruolo nel dibattito culturale e politico sul tema che possono e devono svolgere gli amministratori, per lanciare un segnale e dire che andare al nido e alla scuola dell'infanzia non è una scelta neutra, ma rientra tra i diritti di tutti i bambini, perché fa la differenza in termini di stimoli, di incontri con i pari e di consapevolezza di sé.

Per questo abbiamo voluto, come primo passo del nostro Assessorato e di tutta la giunta, abbattere in modo molto sostanzioso le rette dei nidi, riuscendo a diminuirle per tutte/i e a renderle gratuite per tutte le famiglie con ISEE inferiore ai 5000 euro.

Infatti andare al nido fa la differenza per tutti e per tutte, ma in particolare per coloro che provengono dai contesti culturali, sociali ed economici più svantaggiati, cioè quei bambini e quelle bambine che per mille motivi hanno meno possibilità di accedere, nei primi mille giorni della propria vita, questa fase straordinariamente importante, a stimoli e percorsi educativi.

Più di settant'anni fa, le madri e i padri costituenti assicurarono la scuola obbligatoria e gratuita per almeno otto anni. Questo è uno dei pilastri fondamentali della nostra Costituzione, ma è necessario condividere che, 70 anni e una rivoluzione tecnologica dopo, la domanda di conoscenza è ancora più importante: oggi avere un livello di sapere, di abilità e di competenze maggiori diventa necessario sia per abitare il mondo del lavoro e corrispondere alle do-

[1] Claudia Pratelli è Assessora alla Scuola, Formazione e Lavoro Roma Capitale. Il contributo è un estratto dell'intervento tenuto al Seminario di Studi "La professione dell'educatore nel sistema integrato: ricerca, innovazione e sostenibilità" - Università degli Studi Roma Tre, Roma, 28 febbraio 2023.

mande che lo sviluppo tecnologico economico ha portato con sé, sia anche per stare al mondo come cittadini e cittadine consapevoli, per decodificare la complessità dei flussi di informazione che ci investono e a volte ci travolgono, per comprendere e 'rielaborare' alcune delle grandissime questioni che la contemporaneità porta con sé. Martha Nussbaum, in una delle sue riflessioni a mio parere più preziose, invitava a valutare e rivalutare la cultura classica come strumento per affrontare le grandi domande della contemporaneità, come appunto quelle che ci pongono i nuovi rischi della tecnologia, la scienza, il progresso tecnologico.

Ma c'è uno specifico rispetto a questa sempre maggiore necessità di sapere, che riguarda il nostro settore di intervento: gli investimenti nel periodo prescolare sono i più strategici, chi accede al nido o alla scuola dell'infanzia ha traiettorie scolastiche e professionali migliori, ha maggiori possibilità di accedere alle conoscenze. Lo dimostrano gli studi di ogni tipo: cito a titolo di esempio il rapporto di Save the Children Il miglior inizio – Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita, del 2019, poi ripreso nel successivo Impossibile2022, o il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti per l'infanzia e dell'adolescenza (Rapporto CRC dati Regione per Regione 2021).

La maggior parte dei rapporti denunciano anche quella che potremmo chiamare "povertà ereditaria", cioè la difficoltà di emanciparsi dalla propria situazione di origine (basti il Rapporto Caritas del 2022): è l'immagine della predestinazione sociale, che racconta uno spaccato molto rilevante del nostro paese e delle sue contraddizioni. Noi proveniamo dall'idea che avremmo avuto un titolo di studio più alto di quello dei nostri genitori, che avremmo avuto un lavoro migliore e avremmo guadagnato di più e questa era la credenza e la convinzione, a loro volta, dei nostri genitori. Per loro è stato effettivamente così. Per la mia generazione è stato così solo in parte, per la vostra questa convinzione è sempre meno realistica e sicura.

La possibilità di interrompere questo circolo vizioso passa anche dal rendere accessibili a tutti i servizi educativi, dal contrastare le disuguaglianze sin da quei primi mille giorni di cui sempre parliamo. Per questo abbiamo scelto di farlo con l'abbattimento delle rette dei nidi, abbiamo scelto di farlo con l'allungamento degli orari di molti servizi, ma anche puntando sulla qualità del progetto educativo, sulla formazione, sulle scelte dei criteri per le iscrizioni.

Desidero chiudere questo saluto con tre cose di cui sono molto orgogliosa, che ho il piacere di condividere con voi perché segnano una discontinuità nella storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Roma Capitale:

1) da quest'anno possono iscriversi ai nostri servizi educativi tutti i bambini e tutte le bambine, anche senza residenza, senza codice fiscale, con residenza fittizia, meritevoli di tutela, secondo una direttiva che il nostro Sindaco ha diramato all'inizio del 2022, ovvero quella che prevede di riconoscere la residenza ai soggetti in condizioni di fragilità, anche se hanno una condizione abitativa precaria. Ci è sembrato un atto dovuto, ma di enorme importanza perché si tratta, nei casi che ho citato, di bambini e bambine, spesso con background

migratorio, che nei nostri servizi sono circa 2000, e che dalle statistiche sono quelli più soggetti al fenomeno della dispersione scolastica alle scuole superiori, e a rimanere nei circuiti di povertà di disagio e anche di devianza. Ecco, accoglierli, dare un segnale così forte di accoglienza nei nostri servizi educativi, ci è sembrato doveroso da parte di una istituzione della Repubblica.

2) Da quest'anno i criteri di accesso delle famiglie ai nidi sono stati ripensati per favorire l'emancipazione delle donne e il loro accesso al futuro, tutelando le madri, soprattutto da meccanismi che io chiamo "trappole della cura". Come sapete nel bando per iscrivere i bambini al nido ci sono dei criteri e dei punteggi attribuiti in base al nucleo famigliare; fino a ieri un punteggio molto maggiore veniva riconosciuto alle famiglie in cui entrambi i genitori erano occupati a tempo pieno e penalizzate quelle in cui uno dei due era privo di occupazione.

Allora andiamo dietro le formule: quali sono le famiglie in cui un genitore è privo di occupazione nell'iscrizione al nido, alla scuola dell'infanzia? Sono quelle famiglie in cui la mamma non lavora, perché noi sappiamo che già dopo il primo, ma ancor più dopo il secondo, e quasi sempre dopo il terzo figlio, le donne sostanzialmente non lavorano, smettono di lavorare o fanno un part-time. Questo perché, per scelta o per necessità, assumono la cura dei figli e delle figlie, che ancora nel nostro paese, e nella nostra città, è largamente sulle spalle delle madri e non divisa equamente, non nei carichi di cura, tra uomini e donne.

3) Da quest'anno Roma Capitale riconoscerà le famiglie omogenitoriali nelle domande di iscrizione a scuola. Finora non era possibile barrare due volte la voce "madre" o "padre" nel modulo di iscrizione on line e quindi le famiglie omogenitoriali erano costrette di fatto a mentire o omettere la propria condizione. Sembrerà incredibile, non era possibile dichiararsi come due mamme e due papà.

Non stiamo parlando di scelta individuale, ma di soggetti in possesso di una sentenza di un tribunale con relativa trascrizione anagrafica, cioè già riconosciute come famiglie omogenitoriali, che non è accettabile vengano umiliate con il disconoscimento per l'accesso a un servizio pubblico.

Sento una grande responsabilità nel parlare con voi, perché parlare di educazione, soprattutto fare educazione, significa parlare del nostro stare al mondo e di dove questo mondo vogliamo cambiarlo, di come lo possiamo cambiare.

Ecco, chi educa si confronta con la grande responsabilità dell'etimo di questa parola: tirar fuori, far venire alla luce, in qualche modo, quindi rendere possibile il pieno sviluppo della persona umana di cui parla la nostra Costituzione.

Voi lo farete negli spazi strategici, che possono cambiare il percorso di vita di un bambino e di una bambina, offrendo gli stessi diritti e le stesse opportunità a tutti.

E anche se il nostro dettato costituzionale ha settant'anni, anche se la lotta alle diseguaglianze non nasce oggi, si tratta di una funzione strategica che è davvero rivoluzionaria, e per questo vi faccio i miei auguri e vi ringrazio.

Capitolo 2

La professionalità dell'educatrice e dell'educatore: nodo della qualità dei servizi per l'infanzia

Antonia Labonia[1]

1. Abstract

Il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia è un'associazione che da 43 anni si occupa di promuovere la cultura dell'infanzia e dei servizi dedicati alla fascia di età 0/6 anni, favorendo lo sviluppo della professionalità educativa.

La formazione iniziale dei professionisti dell'educazione è fondamentale, deve essere di buon livello in quanto le azioni educative che vengono agite nei servizi per la prima infanzia sono determinanti per lo sviluppo del bambino e la qualità che si offre.

Le nuove normative hanno costruito la cornice pedagogica del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, indicando il tirocinio come un'esperienza altamente formativa dove teoria e pratica si incontrano.

L'importanza di una progettualità condivisa tra Atenei ed Enti gestori che accolgono i tirocinanti risulta essere una strategia qualificante e offre opportunità per tutti coloro che ne sono coinvolti.

2. Il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia

Il *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*[2] nasce nel 1980 grazie all'impulso del pedagogista Loris Malaguzzi, con l'obiettivo di costruire occasioni di discussione e riflessione sulle esperienze in atto tra i vari interlocutori che stavano andando a sviluppare i servizi educativi per la prima infanzia.

Ad oggi, dopo quarantatré anni di attività, il Gruppo[3] continua ad essere un luogo d'incontro e scambio di esperienze e saperi tra i servizi educativi per la prima infanzia, le scuole dell'infanzia e tutti coloro che a vario titolo si occupano di tali servizi offrendo occasioni di dibattito intorno ai temi dell'educazione e della qualità.

La scelta del Gruppo di non individuare un metodo pedagogico specifico

---

[1] Antonia Labonia è Presidente del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. Pedagogista, formatrice e docente a contratto presso l'Università LUMSA di Roma.

[2] A seguire GNNI

[3] https://grupponidiinfanzia.it/

di riferimento né un'ideologia ha permesso di accogliere al suo interno una molteplicità di figure e ruoli professionali che ne costituiscono la ricchezza e la pluralità di visioni permettendo così di cogliere la complessità dell'educare.

Educatrici, insegnanti, coordinatori dei servizi educativi zero-sei, così come docenti universitari e ricercatori insieme a pedagogisti, psicologi e amministratori costituiscono il mosaico degli associati rendendo l'associazione ampia e variegata, cosa che non potrebbe essere offerta da una aggregazione di settore.

Il GNNI svolge la sua attività tramite Gruppi Territoriali regionali, i quali animano iniziative e dialogo nel proprio territorio di riferimento attraverso l'organizzazione di seminari, convegni, pubblicazioni.

Il dialogo con lo scenario politico, sfondo nodale per la realizzazione concreta di una visione sulla prima infanzia, è da sempre stato perseguito dal GNNI partecipando ad audizioni del Governo nazionale e governi locali oltre che con altre istituzioni. Dopo vari anni in cui il GNNI si è battuto per il rinnovamento di una normativa che tenesse conto dei cambiamenti sociali e dei necessari adeguamenti del sistema dei servizi per la prima infanzia, le conoscenze e le competenze del GNNI sono state apprezzate nel momento in cui si è predisposta la nuova normativa nazionale [4] sui servizi per la prima infanzia, così come il confronto di alcuni governi locali ha mantenuto vivo lo scambio dialogante con i referenti del Gruppo.

L'attenzione relativamente ai cambiamenti sociali, al cambiamento delle famiglie e delle condizioni delle bambine e dei bambini sono da sempre il fulcro della vision del GNNI che ritiene ineludibile garantire il diritto ad una educazione di qualità per tutte le bambine e i bambini del nostro Paese.

Il pensiero e le parole di Loris Malaguzzi per il quale "*educazione è politica* "come visione di cambiamento della società, immaginazione del futuro, che può avvenire quando si tende verso un'ideale con un impegno di trasformazione che non può essere un fatto individuale ma una scommessa collettiva, rimane il filo conduttore dell'attività del GNNI.

Il nostro impegno continua[5] in maniera costante promuovendo cultura dell'infanzia e dei servizi dedicati ai piccolissimi, rafforzando le esperienze e il confronto tra professionisti dell'educazione, garantendo presenza nel dibattito politico e istituzionale, gettando ponti verso l'innovazione e la sperimentazione.

3. La professionalità dell'educatrice e dell'educatore alla prima infanzia

La legge istitutiva del *Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni* e il successivo D.Lgs. 65/2017 hanno normato che per poter accedere alla professionalità dell'educatrice/educatore dei servizi educativi zero-

[4] Legge 107/2015 – D. Lgs. 65/2017

[5] 1980/2020 Per i prossimi 40 anni, Zeroseiup, 2021

tre anni è indispensabile un titolo di laurea triennale specifico andando così a riconoscere l'importanza di un livello formativo superiore per l'esercizio di tale professionalità, così come già avveniva per il segmento tre-sei.

Ma nonostante l'innovazione ad oggi la formazione del segmento zero-tre e del segmento tre-sei rimane differenziata per durata e articolazione con due diversi percorsi di studio iniziale: Scienze dell'Educazione e della Formazione percorso triennale L19 indirizzo infanzia per tutti i servizi previsti nell'arco di vita dei bambini tra zero e tre anni; Scienze della Formazione primaria di durata quinquennale, con ingresso a numero chiuso, per la fascia di età di vita dei bambini da tre a sei anni.

Sicuramente questa differenziazione costituisce una criticità alla realizzazione del sistema integrato zero-sei e rimane una questione aperta intorno alla quale continuare a riflettere per poter ipotizzare soluzioni che siano alternative alla divisione e contemporaneamente adeguate dal punto di vista qualitativo e della richiesta del mercato, che già attualmente vive il disagio di non riuscire a trovare figure professionali, e che prossimamente potrebbe vivere una crisi di mancanza di adeguate/i professionisti per l'aumentata esigenza dovuta al ricambio generazionale nei servizi esistenti e alla piena realizzazione del Piano di Ripresa e Resilienza[6].

La qualità dell'offerta educativa di un servizio educativo zero-sei è strettamente connessa alla professionalità delle educatrici e degli educatori e degli insegnanti, la quale si radica nella loro formazione iniziale e in servizio.

Maggiori sono le conoscenze e le competenze specifiche delle operatrici e degli operatori che lavorano con bambini zero-sei anni maggiori sono le ricadute sia sul piano dell'offerta educativa e di cura rivolta alle bambine e ai bambini sia rispetto al supporto offerto alle famiglie.

I servizi educativi per la prima infanzia sono luoghi ove si costruiscono e si sviluppano relazioni significative tra persone (bambini e adulti che si prendono cura di loro), i vissuti delle azioni quotidiane permettono così di interiorizzare valori sperimentati.

I servizi offrono opportunità di un'educazione alla convivenza civile mediante un agito personale favorito dal ruolo di regia dei professioniste/i dell'educazione che avranno l'obiettivo di costruire situazioni ed ambienti che permettano l'incontro, lo scambio, il dialogo tra pari e tra bambini ed adulti.

E in questi servizi che si iniziano a sperimentare le differenze, a negoziare conflitti, a trovare mediazioni, a prendere piccole decisioni condivise, a saper rispettare l'altro e i tempi propri e dell'altro. Piccoli esercizi di un vivere sociale.

Gli studi sostengono che le esperienze di condivisione positive favoriscono un maggior coinvolgimento dei bambini nella ricerca dell'altro costituendo così un'apertura al dialogo.

Affinché sia possibile vivere esperienze in tal senso, che quindi facilitino la

[6] https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/pnrr-istruzione_slide.pdf/97226d15-c7a6-cded-ef8d-6c48a835773a?t=1638283688160

relazione, la vicinanza, il comprendersi reciprocamente è indispensabile che ci sia un attento studio nella realizzazione di servizi educativi dedicati ai bambini piccoli.

Servizi educativi che necessitano di strutture fisiche ma soprattutto richiedono risorse umane dalla professionalità alta che non si esprime nel solo titolo acquisito all'ingresso della carriera, ma necessita di una formazione continua durante il percorso professionale che consenta di ottenere un miglioramento delle proprie competenze che corrisponde a un miglioramento del proprio agire educativo. Una formazione costante ove la pratica riflessiva sia il punto cruciale insieme ad una pratica di confronto e condivisione collegiale[7].

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia[8] ben descrivono il percorso di cinquant'anni di storia dell'educazione per i piccoli nei servizi e indicano coordinate precise relativamente alla professionalità costruita attraverso lo studio, la formazione e l'esperienza al fine di acquisire consapevolezza della propria funzione e ruolo.

Educatori/educatrici e insegnanti che sappiano realizzare quei contesti e non solo spaziali, all'interno dei quali si possano iniziare a costruire quelle relazioni significative di cui sopra. Quindi professionisti dell'educazione in senso ampio, colti non solo dal punto di vista pedagogico, ma "curiosi" culturalmente; capaci di saper leggere le intelligenze dei bambini e di promuovere quindi la loro liberazione mediante il gioco, lo stare insieme favorendo condizioni per l'apprendimento in base alle esigenze, ai tempi e alle caratteristiche di ognuno.

Il decreto ministeriale 378/2018 attuativo del D.Lgs 65/2017 specifica le competenze da acquisire attraverso il percorso universitario e regola anche il tirocinio formativo da effettuare durante il percorso di studi per quanto riguarda il segmento zero-tre.

Il tirocinio rappresenta un momento importante nella costruzione del percorso formativo iniziale della professionalità educativa. L'importanza di non separare il momento dello studio dal momento dell'attività lavorativa che seguirà, ma costruire un percorso ove le conoscenze teoriche si traducano in un agire esperienziale. Un processo che configuri la formazione come un laboratorio nel quale il sapere si acquisisce con il fare, un fare intenzionale e progettato.

Il tirocinio ha quindi l'obiettivo di costruire un contatto tra le studentesse o lo studente e chi opera nel mondo del lavoro creando una sinergia formativa che favorisca un apprendere in situazione, dalla pratica nella pratica.

Il GNNI ha svolto nel 2018/2019 una piccola indagine sugli Atenei italiani

[7] https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-

[8] https://www.miur.gov.it/documents/20182/5407202/Documento+base+Orientamenti+nazionali+per+i+servizi+educativi+per+l%27infanzia.pdf/ebc2dc13-573b-dbc0-6d5b-622ad34fd842?t=1638804275316

che avevano già avviato il corso di studi specifico per operatori dei servizi della prima infanzia riscontrando una modalità di tirocinio molto variegata che non era stata regolamentata fino al decreto ministeriale. Ciò ha comportato che ogni singolo Ateneo abbia predisposto le procedure in base alle scelte che ha ritenuto più idonee, generalmente attraverso convenzioni tra Università ed Enti gestori. A volte sono stati privilegiati gli aspetti burocratici svuotando di contenuto la formazione che il tirocinio permette e facendolo percepire agli studenti come mero atto formale; altri invece hanno cercato di valorizzare l'esperienza che gli studenti possono effettuare nei servizi concordando procedure, obiettivi e modalità con i gestori anche attraverso la redazione di guide al tirocinio.

Sarebbe interessante procedere ad un aggiornamento delle informazioni raccolte a suo tempo per comprendere cosa e come siano cambiate le procedure ma anche le considerazioni relativamente al tirocinio dopo la redazione di tutti i documenti di cui abbiamo parlato.

L'esperienza di tirocinio è altamente formativa se offerta in contesti di qualità all'interno dei quali sia possibile riflettere sulle azioni messe in atto; l'incontro tra Università ed Enti gestori può essere un terreno di collaborazione e di accompagnamento per la costruzione del ruolo professionale che le studentesse e gli studenti andranno ad espletare con il conseguimento del titolo.

Teoria e pratica sono, infatti, aspetti che non possono e non devono esser disgiunti essendo facce di un medesimo bagaglio formativo. Costruire percorsi di collaborazione tra Università ed Enti gestori dei servizi, è un'occasione di incontro che ha risvolti positivi per entrambi gli attori in quanto si potrebbero calibrare maggiormente i curricoli universitari su quanto avviene nei servizi educativi contrassegnati dalla qualità dell'offerta formativa, visti anche come osservatorio dei cambiamenti dei bisogni dei bambini e delle famiglie, e ricevere stimoli innovativi a beneficio del personale in servizio.

Progettare e realizzare percorsi condivisi costituisce sicuramente un investimento per tutti coloro che sono coinvolti.

Gli Atenei possono trarre opportunità, attraverso la relazione che si instaura tra studenti e strutture accoglienti, di avviare ricerche, studi e formazione in servizio. Inoltre, possono cogliere le esperienze di tirocinio come restituzione dei curricoli universitari avendo occasione, se necessario, di riformulare, integrare, modificare i saperi offerti in base ai bisogni raccolti in continua evoluzione.

La formazione iniziale diventa così più dinamica e in stretta relazione con il mondo dei servizi offrendo una visione più ampia, complessiva della professionalità.

Coloro che accolgono i tirocinanti si mettono in una condizione di apertura verso gli Atenei con i quali, a questo punto, condividono la formazione iniziale e possono trovare conferma del loro agire educativo. Inoltre, non da ultimo lo scambio tra operatrici/operatori dei servizi e studentesse/ studenti costituisce un momento di passaggio intergenerazionale dei saperi dei servizi tra attuali e

futuri operatori affinando la professionalità in un processo circolare tra generazioni. A questo si aggiunge la possibilità per l'Ente accogliente di costruire un eventuale bacino di educatrici/educatori a cui attingere nel caso di bisogno di supplenze e/o assunzioni.

Per le studentesse e gli studenti costituisce la prima esperienza di contatto con il mondo dell'educazione, hanno opportunità di conoscere professionisti e bambini. Un'occasione preziosa in quanto pur essendo fisicamente in una struttura educativa, non si è direttamente responsabili e si ha la giusta distanza per poter osservare, riflettere, discutere, confrontare teorie con la realtà, mettersi alla prova. Il tirocinio permette di conoscere ed ascoltare le bambine e i bambini, il loro sviluppo e contemporaneamente di osservare comportamenti e stili educativi per meglio comprendere il ruolo professionale che si potrà poi esercitare.

Questa visione del tirocinio che vede coinvolti e responsabili in egual maniera i vari interlocutori richiede una progettazione e una programmazione che meglio andrebbe articolata rispetto al presente e alle diversità di realizzazione, che tuttora esistono tra i vari Atenei.

Seppur il D. Lgs. 65/2017 e il decreto ministeriale prevedano che il tirocinio formativo per il segmento zero-tre sia concertato in sinergia con il Coordinamento Pedagogico Territoriale, in pochissime realtà italiane ciò avviene in quanto ancora i CPT sono in formazione e/o non hanno attivato relazioni in questo senso con le Università.

Altro aspetto di criticità è legato alla diversità di accompagnamento di cui gode il tirocinio, anche questo diversificato tra la presenza di un tutor universitario dedicato e di un tutor individuato tra i docenti del corso di studi.

Queste caratteristiche differenziano molto il tirocinio formativo per educatori dell'infanzia da quello che viene praticato nel percorso per il segmento tre-sei ove è istituzionalmente previsto un percorso guidato da un tutor professionista e da un coordinamento dell'intera attività di tirocinio degli studenti prevedendo anche degli impegni economici destinati a questa funzione.

La costruzione del sistema integrato zero-sei richiede ancora approfondimenti dal punto di vista della formazione iniziale e del relativo tirocinio e molto ancora si discute sulla professionalità di un operatore zero-sei. Autorevoli accademici propendono per un nuovo percorso di studi che copra l'intero arco prescolare e se tale scelta sarà individuata come formazione delle educatrici e degli educatori per le bambine i bambini di età da zero a sei anni, occorrerà progettare nuove modalità di tirocinio che tenga conto della valenza formativa, delle diverse specificità dei segmenti e della coerenza di relazioni tra università e Enti accoglienti.

Capitolo 3

L'educatore e la continuità educativa nel sistema integrato zerosei. Virtù, competenze e contesto mondo.

Concetta La Rocca[1]

1. Introduzione

Come è noto, il D.Lgs. 65/2017 istituisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, ponendo di fatto le condizioni istituzionali per la realizzazione di una proposta educativa che ha radici pedagogiche risalenti ai dibattiti sulla continuità educativa che hanno attraversato il panorama scientifico italiano a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (Catarsi, 1991; Cesareo, Scurati, 1986; Fortunati, 1986). Questa proposta del legislatore ha aperto la strada a numerosi dibattiti in merito ad una serie di questioni piuttosto complesse che riguardano temi di carattere pedagogico, politico, organizzativo, finanziario. Nella analisi e nella problematizzazione di questi temi, sembra emergere, come emblematica, la questione della definizione della figura professionale che potrà/dovrà operare, appunto, in un contesto zerosei. Tale questione risulta essere particolarmente spinosa poiché al momento in Italia siamo in una fase di transizione che vede da una parte la spinta verso un nuovo sistema educativo integrato per la prima infanzia, dall'altra il permanere di vecchie strutture formative e organizzative che possono essere considerate sia un limite al cambiamento, sia una base solida di riferimento dalla quale partire per realizzare il cambiamento. Nella definizione di percorsi operativi per promuovere il sistema integrato zerosei, e nella definizione delle relative figure professionali, sembra essere centrale il tema della continuità educativa che emerge sia in rapporto alla dimensione interna alle strutture educative, sia in rapporto alla contiguità tra tali strutture, i servizi, la famiglia e il territorio.

2. La continuità educativa

Nel rapporto della Commissione Europea (CE) pubblicata nel 2018, la continuità educativa è indicata come uno degli elementi fondanti che possono migliorare la qualità, l'inclusione e l'innovazione dei sistemi di istruzione scolastica. Nel rapporto vengono citate molte ricerche (es: Edwards et al, 2013; Evangelou

[1] Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

et al, 2008; Field et al, 2005; Golding, 2013) che evidenziano come percorsi educativi e scolastici frammentati possono esporre gli studenti a gravi rischi, quali l'emergere di stati di disagio, lo scarso rendimento, l'abbandono scolastico. Al contrario possono influire in modo molto positivo, sulle esperienze formative dei ragazzi, i percorsi di insegnamento/apprendimento progettati in modo flessibile e che prevedano la collaborazione tra docenti, dirigenti, genitori e studenti. L'assumere la continuità educativa come cifra della qualità dell'atto educativo e formativo, evidentemente si basa su un assunto valoriale che vede la crescita delle persone all'interno di un sistema-mondo complesso e articolato, nel quale si intrecciano stimoli, riflessioni, azioni e iniziative personali generate nei diversi livelli e contesti formativi. Famiglia, scuola, ambiente, situazioni formali, informali, non formali, contribuiscono a generare occasioni di incontro e di apprendimento, non solo per i bambini e i ragazzi, ma anche per gli adulti e per le organizzazioni stesse. Infatti nel rapporto si afferma che è necessario pensare agli educatori, agli insegnanti, ai dirigenti scolastici come se fossero discenti e alle scuole come organizzazioni che apprendono. Pertanto le politiche educative dovrebbero intervenire «per realizzare la continuità nello sviluppo dello studente: costruire collegamenti tra i livelli di istruzione e facilitare la transizione tra i tipi di istruzione; generare e condividere dati in modo efficace con meccanismi appropriati (in che modo misurare? come comunicare?); verificare l'uso corretto della comunicazione dei dati e dell'analisi dei dati stessi effettuata da coloro che sono coinvolti nel supportare lo studente nel suo processo decisionale» (Report CE, 2018: 2). Nel report della CE si evidenzia che una scuola di qualità dovrebbe: a. promuovere le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie perché il soggetto possa svolgere un ruolo attivo nel lavoro e nella vita sociale, sia nel presente sia nel futuro; b. favorire lo sviluppo personale dell'individuo e le sue relazioni con gli altri.

Sembrerebbe che la CE identifichi il tema della continuità specificamente nella transizione tra livelli scolastici superiori, ma il rapporto mette ben in evidenza che le esperienze di apprendimento di alta qualità dovrebbero essere disponibili per tutti i bambini fin dalla prima infanzia perché nei primi anni di vita si pongono le basi per la costruzione di una disposizione positiva all'apprendimento che accompagnerà la persona per tutto il corso della sua vita. Nel rapporto, inoltre, si evidenzia che le istituzioni dovrebbero mettere in atto specifici interventi per supportare gli alunni e le famiglie nella transizione tra livelli scolastici creando ambienti di apprendimento stimolanti e adeguati alla fase di sviluppo, fornendo supporto sociale ed emotivo, garantendo l'utilizzo di strategie mirate ad identificare precocemente gli studenti vulnerabili e facilitando l'inclusione di alunni che entrano nel sistema scolastico o ne escono in periodi diversi o che abbiano difficoltà ad accedere all'istruzione formale. Tra i punti di intervento elencati, viene dato un importante rilievo alla professionalità degli educatori poiché si deve alla costruzione di curricula appropriati e agli approcci pedagogici utilizzati la effettiva possibilità di colmare le transizioni e promuovere il crescente senso di responsabilità degli studenti per lo sviluppo

delle proprie competenze e per la costruzione del proprio progetto di vita.

3. La continuità educativa nel sistema integrato zerosei

Zaninelli (Zaninelli, 2018, 2021) evidenzia il ruolo centrale rivestito dal concetto di continuità in ambito pedagogico poiché in esso si rappresenta la dimensione della crescita del bambino, del ragazzo, del giovane adulto e si sottolinea l'importanza che tale crescita sia accompagnata da interventi di insegnamento/apprendimento adeguati. Il concetto di continuità educativa mostra la necessità di costruire un filo conduttore che possa essere l'espressione della narrazione della storia del soggetto, evitando iati o salti critici che potrebbero ostacolarne lo sviluppo sereno e armonico fin dalla prima infanzia (Bruner, 1999; Dewey, 1979; Brofenbrenner, 1986).

Storicamente la discussione sulla continuità educativa nella prima infanzia si è incentrata sul passaggio tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Il tema è complesso e ha suscitato molte prospettive interpretative. Bowman (1993), ha posto in evidenza che la cura e la formazione fornite ai bambini durante il periodo della scuola dell'infanzia non dovrebbero essere interpretate come "preparazione alla scuola primaria" anticipandone contenuti o metodologie, ma dovrebbero favorire lo sviluppo di un curriculum comune per entrambe le fasi educative. Argos (Argos et al., 2019) avvalora questa argomentazione affermando che, di fatto, il bambino si trova nello stesso stadio di sviluppo a cavallo tra la scuola dell'infanzia e i primi anni della scuola primaria e, pertanto, le due strutture educative dovrebbero condividere principi e pratiche comuni.

Evidentemente non è possibile utilizzare lo stesso tipo di argomentazione quando si anticipi la questione in merito al passaggio tra nido e scuola dell'infanzia, visto che le caratteristiche cognitive, relazionali, emotive di un bambino di 10 mesi non possono essere certo comparate a quelle possedute nei 4, 5 anni d'età. Però è possibile pensare ad un progetto educativo che non veda il nido solo come un luogo di cura e di accudimento, ma che ne metta in evidenza le potenzialità di contesto nel quale si miri a rispondere ai bisogni sociali, emotivi, cognitivi e fisici del bambino al fine di costruire una base solida e completa per l'apprendimento e per il benessere che sia spendibile per tutta la vita (UN, 2020).

Al momento, come si è detto, in Italia ci troviamo in una fase di passaggio, nella quale persiste una divisione tra nido e scuola dell'infanzia che è caratterizzata sia dalla dislocazione spaziale dei due servizi prevalentemente differenziata, sia dalla diversa formazione di coloro che svolgono il ruolo educativo in ciascuno dei due. Perciò sembra interessante analizzare la questione del passaggio tra i due livelli educativo-scolastici cercando di rintracciare le argomentazioni che possano predisporre alla continuità auspicata dal legislatore nel sistema integrato zerosei.

La transizione dal nido alla scuola dell'infanzia è associata a cambiamenti che riguardano direttamente gli agenti coinvolti: il bambino, la famiglia, gli educa-

tori/docenti, le strutture scolastiche. Va comunque sottolineato che bisogna porre il bambino al centro di tutte le considerazioni che si possano discutere poiché egli è il protagonista della transizione e ne recepisce i cambiamenti in quanto individuo. Una transizione che avvenga in modo netto può generare uno stress che può manifestarsi in comportamenti disadattivi come l'estrema iperattività, la disattenzione, le difficoltà emotive e gli atteggiamenti negativi; la ricerca ha dimostrato che i comportamenti problematici in queste prime età, sono predittivi di livelli più bassi di rendimento scolastico e di problemi comportamentali nell'adolescenza (Margetts, 2005). Bisogna inoltre considerare che, a livello sociale, le relazioni con gli adulti, progressivamente, tendono a basarsi su elementi che vanno oltre la cura e l'attenzione perché nel bambino, durante la crescita, si formano interessi legati alla conoscenza delle cose, alla curiosità verso gli altri e verso il mondo (Lehrer et al., 2017). Perciò è molto importante che gli adulti, genitori ed educatori, siano consapevoli di questi progressivi cambiamenti che sono spesso acuiti nelle transizioni nelle quali il bambino ha a che fare con nuove figure di riferimento, nuovi compagni, nuove strutture, nuove abitudini (Gairín, 2005).

Dorothy Cohen (Cohen,1971), già negli anni '70 del secolo scorso poneva il tema del significato della continuità educativa nel passaggio tra il nido e la scuola dell'infanzia individuandone l'argomentazione in due possibili punti di vista: a. come evitare la duplicazione dei contenuti, ovvero come progettare gli interventi educativi in modo che non ci siano sovrapposizioni nei contenuti e i bambini possano imparare cose diverse? b. quali sono le differenze tra i bambini del nido e quelli della scuola dell'infanzia? Quali sono i loro specifici bisogni e in che modo possono essere soddisfatti?

L'autrice rileva che la prima ipotesi argomentativa vede la continuità nella trasmissione di contenuti specifici e graduati, e la seconda nella crescita e nell'apprendimento del bambino. Se la questione della continuità viene sollevata in merito ai contenuti, si evidenzia la preoccupazione che le attività svolte al nido non dovrebbero essere riproposte nella scuola dell'infanzia per evitare che i bambini possano annoiarsi; questo approccio presuppone che il percorso per i bambini piccoli sia predeterminato e controllato esclusivamente dall'educatore. Ma se si considera lo sviluppo progressivo del bambino, si può «riconoscere che non vi è alcun problema di duplicazione e che la continuità risiede nel bambino stesso» (Cohen, 1971: 283), il quale utilizza i materiali e risponde alle proposte di attività e di gioco con la maturità che corrisponde alla fase di sviluppo che sta attraversando. Dunque l'educatore e gli insegnanti non avranno da preoccuparsi nel ripetere esperienze similari tra i due livelli scolastici. Essi dovranno progettare le attività educative pensandole come qualcosa che accade ai bambini e a cui i bambini partecipano; dovranno costruire un contesto che offra ai bambini l'occasione di effettuare esperienze, di interagire con altri bambini e con adulti, che possa stimolare e accompagnare i processi di apprendimento. «L'apprendimento stesso non deve essere inteso come l'acquisizione meccanica di elementi e di abilità, ma deve essere il compimento dell'estensione dei bambini verso una grande varietà di esperienze all'interno

delle quali i fatti e le abilità sono una parte, ma difficilmente la parte principaleprincipale» (Cohen, 1971: 285).

L'autrice approfondisce il tema della continuità individuandone gli aspetti fondamentali nella soddisfazione di tre specifiche esigenze dei bambini: la curiosità, l'interesse per gli altri bambini e la gestione degli impulsi emotivi. Queste esigenze non possono essere trattate come parte di un curriculo strutturato sui contenuti, ma devono essere considerate come elementi trasversali presenti già nella prima infanzia, che riguardano la disposizione alla relazione, al rispetto, alla ricerca, al senso di responsabilità. Tali elementi prenderanno forma progressivamente nel corso di tutta la vita sotto la guida accorta ed amorevole degli adulti che accompagnano il bambino nella sua crescita.

Dunque non bisogna preoccuparsi di ripetere attività, giochi, letture, esperienze poiché gli interessi e la curiosità dei bambini si evolvono in rapporto all'età e allo sviluppo del linguaggio: «Il bambino del nido che ascolta storie adatte a bambini di quattro anni sarà un ascoltatore migliore a cinque anni, ma la sua insegnante potrebbe dover ampliare la sua conoscenza della letteratura per bambini per soddisfare il suo livello di interesse e la sua prontezza. Il bambino che impara molte canzoni a quattro anni adorerà cantare a cinque anni, anche se vorrà canzoni più complesse e, allo stesso tempo, si divertirà a cantare alcune di quelle che ha imparato a quattro» (Cohen, 1971: 286).

Perciò la continuità educativa non è un problema che riguardi il bambino, e non lo riguarderà neanche quando avrà terminato la scuola dell'infanzia e dovrà affrontare la nuova transizione nella scuola primaria e via di seguito, nel passaggio da un livello scolastico al successivo. Piuttosto il problema appartiene alle strutture scolastiche, alla loro organizzazione e gestione, agli educatori di nido e agli insegnanti della scuola dell'infanzia che dovrebbero essere formati ad una visione più complessa e articolata sulle modalità educative da mettere in atto in una prospettiva consequenziale.

Lombardi (1992), rileva che negli anni '90 del secolo scorso gli esperti del settore sono pervenuti ad una convergenza in merito alla individuazione degli elementi che potrebbero costituire una pratica educativa appropriata in tutte le programmazioni per la prima infanzia e fino alla scuola primaria, raggruppando tali elementi in tre condizioni fondamentali: a. adeguare la pratica educativa allo sviluppo del bambino; b. coinvolgere i genitori; c. considerare i servizi per l'infanzia un supporto per i bambini e le famiglie.

In merito al primo punto, l'autrice afferma che la continuità educativa tra i servizi per la prima infanzia è facilitata dall'adeguazione della programmazione alla fascia d'età e alle capacità dei bambini. Mano a mano che i bambini passano dal nido alla scuola dell'infanzia e alle classi primarie, mostrano maggiori capacità motorie e linguistiche, possono prestare attenzione più a lungo, possono giocare in modo più cooperativo e sono in grado di sviluppare interessi che vadano oltre quello che accade nell'immediato. Nei servizi per la prima infanzia e nei primi anni della primaria, i bambini imparano meglio attraverso l'esplorazione attiva del proprio ambiente e attraverso gli oggetti e i materiali

che costituiscono le esperienze senso-motorie nelle interazioni con gli adulti e con gli altri bambini. Perciò le programmazioni dovrebbero rispondere alla naturale curiosità dei bambini piccoli, aiutandoli a costruire il riconoscimento della propria identità, a promuovere disposizioni positive verso l'apprendimento, a costruire abilità sempre più complesse nell'uso del linguaggio, nella risoluzione dei problemi e nella cooperazione.

Per il secondo punto, Lombardi (1992) evidenzia che il coinvolgimento dei genitori rappresenta un elemento di grande rilievo nell'ottenere il successo del progetto educativo. La presenza dei genitori non dovrebbe limitarsi alla partecipazione a riunioni o a eventi sporadici, ma dovrebbe mirare a coinvolgerli come soggetti attivi non solo per ciò che concerne il proprio bambino, ma nell'osservazione della classe, nelle iniziative collegiali, nella gestione della scuola e nella promozione di occasioni di incontro tra famiglie con caratteristiche culturali e sociali differenti, anche con lo scopo di creare una rete di solidarietà e condivisione che possa aiutare tutti nell'affrontare situazioni difficili di natura differente.

Alle problematiche vissute dalle famiglie, l'autrice lega l'ultimo punto individuato, ovvero la convinzione che i servizi educativi per la prima infanzia debbano svolgere un ruolo di supporto ai bambini e alle loro famiglie, rivolto in particolare a quelle a basso reddito, in termini di assistenza sanitaria, assistenza all'infanzia e altro. La costruzione di una rete tra i servizi presenti nel territorio, le scuole e le famiglie, produce una convergenza nelle risorse che genera processi di collaborazione e lo sviluppo di una comunità: i servizi per l'infanzia e la scuola sono parte integrante della comunità e contribuiscono in modo determinante alla edificazione di contesti sani generando una continuità educativa tra gli ambienti frequentati dal bambino.

Sintetizzando, sembra che si possa identificare la continuità educativa in due dimensioni sostanziali: la continuità che riguarda il percorso nelle strutture educativo/scolastiche e dunque interna alla questione della progettazione e della programmazione basata sulle fasi di sviluppo del bambino (La Rocca, 2022), e la continuità che pertiene alla contiguità tra le agenzie che si occupano del bambino e che costituiscono il mondo della prima infanzia (Brofenbrenner, 1986).

A questo punto del ragionamento sembra si sia arrivati al tema chiave della questione: la realizzazione di un servizio educativo che sappia far convergere tutti gli elementi che riguardano la continuità educativa, che ne sono espressione di qualità, necessita di una responsabile assunzione di consapevolezza da parte degli educatori e degli insegnanti in merito al ruolo e alle funzioni che potranno svolgere al riguardo.

4. La continuità educativa e la professione di educatore nel sistema integrato zerosei

Ad oggi risulta ancora piuttosto controversa la questione della formazione in ingresso alla professione delle figure che operano nei servizi per la prima in-

fanzia. Infatti, al momento, la formazione iniziale degli operatori zerosei si articola in educatore di nido e insegnante nella scuola dell'infanzia, poiché di fatto, istituzionalmente, sul territorio, permane ancora una differenziazione tra i nidi, e i servizi che accolgono bambini di 0/3 anni, e le scuole per l'infanzia rivolte ai bambini di 3/6 anni. A partire dal D. Lgs. 65/2017 si è riconosciuta la necessità che per l'accesso alla professione di educatore nel settore 0/3, si debba possedere una formazione universitaria triennale (L-19)[2]; il percorso accademico era stato già istituito per gli insegnanti della scuola dell'infanzia ai quali l'accesso alla professione è consentita a seguito della laurea abilitante in Scienze della Formazione Primaria (L-85bis)[3]. Il legislatore ha però individuato alcune modalità per la facilitazione al conseguimento dei titoli congiunti: per il laureato L-85 bis è possibile accedere alla professione di educatore nello 0/3 attraverso il conseguimento di 60 CFU nelle discipline specifiche del settore, e per l'educatore laureato in L-19 è possibile iscriversi al terzo anno di Scienze della Formazione Primaria, accorciando così il percorso per il raggiungimento del titolo abilitante all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria.

Dunque, attualmente, nel sistema di formazione in ingresso permane una distinzione tra le due figure, fermo restando che ciascuna delle due potrebbe acquisire competenze trasversali ai due livelli educativi nel caso in cui decidesse di integrare i singoli percorsi sia per motivi di opportunità occupazionali, sia per il desiderio di ampliare le conoscenze, le competenze e l'orizzonte professionale. Va da sé che gli studenti che decidessero di integrare la propria formazione, utilizzando le opportunità offerte dal legislatore, avrebbero una visione senz'altro più armonica e completa dello sviluppo del bambino a partire dalla prima infanzia e fino alla scuola primaria e dunque avrebbero ben chiara la dimensione della continuità dal punto di vista della progettazione e della programmazione educativo-didattica.

In attesa che si configuri e si metta in opera l'eventuale progetto di una formazione in ingresso specifica per la professione dell'educatore nel sistema zerosei, si può mirare alla realizzazione della continuità educativa nella direzione indicata dallo stesso D. Lgs. 65/2017, ovvero attraverso la costruzione dei "poli per l'infanzia" e nella attivazione dei "coordinamenti pedagogici territoriali".

I "poli per l'infanzia" rispondono all'obiettivo di realizzare spazi adatti all'accoglienza dei bambini nella fascia d'età 0-6 e di generare contesti di apprendimento nell'ottica della continuità educativa per promuovere un intervento di qualità da garantire ai bambini, alle loro famiglie e agli stessi educatori. I "poli" sono considerati "laboratori permanenti di ricerca, di innovazione, partecipazione e apertura al territorio anche al fine di favorire la massima

[2] Ad esempio, nell'A.A. 2018/2019, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, è stato istituito il Corso di Laurea "Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia" (L19).

[3] Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, magistrale a ciclo unico, nasce con il Decreto Ministeriale 26 maggio 1998; dal 2003 i laureati sono abilitati all'esercizio della professione di insegnante nella Scuola Primaria e dell'Infanzia.

flessibilità e diversificazione per il migliore utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali" (D. Lgs. 65/2017, art.3). I "poli", ovvero la costruzione di contesti educativi comuni per le strutture accoglienti la prima infanzia, non sono una novità assoluta in Italia poiché, nel corso degli anni, sono state effettuate esperienze altamente significative in questa direzione e sicuramente la loro realizzazione concreta pone una serie di questioni pratiche di carattere amministrativo, logistico e burocratico che dovranno essere progressivamente risolte (Bondioli et al, 2017; Falcinelli et al, 2022; Zaninelli, 2019). Ma, proprio perché si inseriscono in un terreno già dissodato, senza dubbio i "poli" rappresentano un iter operativo chiaramente percorribile nel quale si avrà bisogno di poter contare su figure professionali altamente qualificate e formate alla ricerca e alla condivisione (Moretti, 2022). Queste competenze possono essere acquisite nella formazione accademica. Perciò la preparazione universitaria in ingresso va considerata comunque una garanzia per la qualità del servizio e lo è allo stesso modo la formazione continua nel contesto lavorativo che può essere realizzata nella cooperazione tra le università, i servizi presenti nel territorio e le istituzioni amministrative locali (il Comune in primis). Si tratta, specificamente nei "poli per l'infanzia", di promuovere occasioni di ricerca sul campo nelle quali vengano coinvolti gli educatori dello 0-3 e gli insegnanti del 3-6, nella prospettiva di individuare linguaggi e metodologie didattiche che valorizzino la continuità educativa nel rispetto dello sviluppo del bambino, considerato come armonico e privo di salti e interruzioni. Si tratta, inoltre, oltre alla attuazione di una continuità verticale tra 0-3 e 0-6, di promuoverne una orizzontale, tra scuola, famiglia, territorio, per il raggiungimento progressivo della riduzione degli «svantaggi culturali, sociali e relazionali e per favorire l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività»[4].

A questo scopo nel D. Lgs. 65/2017 è prevista l'istituzione del "coordinamento pedagogico territoriale" che nelle Linee Pedagogiche viene definito come «un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori pedagogici dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale di orientamento pedagogico nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale» (Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6, Parte VI). Il coordinamento territoriale può essere ritenuto dunque come un progetto culturale che mira alla costruzione di una "comunità educante" alla quale partecipano tutti i coordinatori dei servizi portando esperienze e problemi della "scuola vissuta" in un contesto nel quale sarà possibile dialogarne con esperti accademici e con rappresentanze istituzionali. I coordinamenti territoriali,

[4] Adattato da D. Lgs. 65/2017, Art.1, comma 3, punto b.

strutturati a livello comunale e regionale, avranno dunque uno scopo orientativo in merito alle iniziative e alle decisioni che determineranno la caratteristica e la qualità degli interventi nel territorio. Il coordinamento pedagogico non sarà effettuato dagli educatori, ma da figure professionali con una specifica formazione.

Dunque le figure professionali che operano nello zerosei dovranno essere formate sia alla continuità educativa verticale, quella da mettere in atto nella progettazione e programmazione didattico/educativa tra 0/3 e 3/6, sia a quella orizzontale che prevede, nel coordinatore, il possesso e l'utilizzo di competenze organizzative e gestionali e lo sviluppo di una visione della qualità dei servizi basata su pratiche di valutazione e autovalutazione degli stessi, conoscenza delle normative specifiche, rudimenti di managment e di leadership.

Sembra dunque evidente che la formazione iniziale delle figure professionali che operano nello zerosei dovrà mirare allo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche, didattiche, relazionali e tecniche specifiche affinché possano svolgere un intervento educativo di qualità nel sostegno alla continuità educativa verticale tra 0-3 e 0-6. Tale formazione dovrà inoltre configurarsi come continua/in servizio per corroborare quella interazione dialogica e quella postura da ricercatore che determinano il fondamento dello scambio tra esperienze empiriche e punti di vista teorici tra gli educatori del nido e gli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Nell'ottica della formazione alla continuità orizzontale, sarà opportuno prevedere, per i laureati triennali in L-19, la possibilità di specializzazioni ad hoc nei corsi di Laurea Magistrale LM-50, attraverso specifiche traettorie di indirizzo che abbiano lo scopo di preparare alle funzioni del coordinatore dei servizi e che facciano esplicito riferimento a scopi, funzioni e ruolo del coordinatore all'interno dei comitati pedagogici territoriali. E naturalmente, anche in questo caso, permane la necessità di una formazione continua che affianchi il coordinatore nel coniugare le conoscenze e competenze acquisite nella formazione iniziale universitaria con le istanze culturali, politiche e sociali che emergono nel vissuto territoriale.

5. Le professioni nel sistema integrato zerosei. Non solo competenze, anche valori e virtù!

La formazione iniziale e continua delle figure professionali che agiscono nel sistema integrato zerosei, oltre a fornire conoscenze e sviluppare competenze, dovrebbe essere contestualizzata in un quadro epistemologico e motivazionale più ampio, improntato alla ricerca del senso della professione e alla costruzione della consapevolezza dei valori che ne sono a fondamento.

Paulo Freire in alcuni interventi tenuti in occasione di eventi pubblici di carattere internazionale, ha voluto mettere in evidenza quella che definito una «riflessione critica sulle virtù dell'educatrice e dell'educatore» (Freire, 2017:23),

assumendo il termine educatore in senso ampio e dunque riferito in generale a chi si occupa dell'educazione e della formazione delle persone, dalla prima infanzia all'età adulta. Freire sottolinea che le virtù riguardano un modo di essere e di comportarsi e non devono essere considerate come qualità astratte che esistono in un qualche intangibile iperuranio, ma sono l'espressione dell'agire concreto di quegli educatori che non si occupano solo della trasmissione di regole e contenuti, ma che desiderano incidere nella realtà per cambiarla in favore di un mondo più equo e più solidale.

L'assunto è che l'educatore mentre educa viene educato, così come l'educando educa mentre viene educato, perciò l'educazione nasce da una relazione tra persone che si rispettano e si riconoscono come portatori di conoscenze e di valori e che abitano uno specifico tempo e uno specifico spazio nel mondo, nel quale si generano, appunto, le virtù che devono appartenere ad un educatore animato da passione culturale e civica per il suo lavoro. Di seguito si propone l'elenco delle virtù che secondo Freire (2017), se possedute, anzi costruite nella relazione tra educatore ed educando, permettono un intervento che liberi la natura più autentica dell'educazione: il rispetto dell'altro e del mondo in cui si vive.

1. La prima virtù è la coerenza tra il discorso che si fa e la pratica che dovrebbe confermare tale discorso. La coerenza tra ciò che si dice e ciò che si fa è un obiettivo a cui tendere e nasce dalla consapevolezza del proprio essere incoerenti, cioè è nel riconoscere la propria incoerenza, nel visualizzarla, che l'educatore conquista progressivamente la propria coerenza. Perciò egli deve essere attento ad agire nel senso delle sue convinzioni teoriche e deve sempre essere accorto nel riferirsi a queste quando opera nella sua professione. Per esempio se dichiara in teoria il valore dell'autonomia, deve poi essere conseguente e imparare a lasciare che il bambino possa sperimentarsi nella sua ricerca di autonomia.

2. L'educatore deve imparare a gestire la tensione tra la parola e il silenzio. Questa seconda è la virtù dell'ascolto: l'educatore non deve sopraffare gli educandi con una strabordante verbosità o con troppe sollecitazioni, ma regolare opportunamente i tempi della parola e dell'ascolto reciproco. Se non si lascia spazio al silenzio, si finisce per parlare al posto degli educandi e si azzera la loro tensione al porre domande o addirittura a contestare; perciò bisogna ascoltare l'educando, restare in silenzio per dargli l'opportunità di porre le sue domande e anche per esprimere un dissenso. L'educatore deve dunque sviluppare una pedagogia della domanda, ponendosi nella postura del poter essere lui stesso a porre domande, anche silenti, agli educandi e a pensare di poter ricevere risposte da loro perché l'educatore non è il solo ad avere le risposte da dare e dunque a chiudere il dialogo con le sue affermazioni perentorie.

3. La terza virtù consiste nel «saper gestire criticamente la tensione tra soggettività e oggettività, tra coscienza e mondo, tra il sociale e la coscienza» (Freire, 2017:29). L'educatore deve essere consapevole del fatto che non si può cambiare il mondo al di fuori del mondo: è illusorio pensare che per cambiare

il mondo bisogna prima cambiare le persone. Le persone vivono nel mondo e nella storia e dunque un educatore che voglia incidere nel modo di comportarsi di un educando, che voglia sostenerlo nell'apprendimento del nuovo, dovrà egli stesso intervenire per costruire contesti adeguati. Non è il soggetto a cambiare l'oggetto-mondo e non è l'oggetto-mondo che cambia il soggetto: il cambiamento, l'apprendimento, avviene nella interazione tra soggetto e oggetto-mondo e nell'essere coscienti di tale rapporto.

4. L'educatore deve imparare a differenziare il qui e ora dell'educando dal proprio qui ed ora. Cioè l'educatore deve sempre assumere la coscienza delle differenze che intercorrono tra la sua conoscenza e il suo sapere teorico/pratico dalle conoscenze e dal sapere teorico/pratico degli educandi. Gli educandi hanno un proprio vissuto, una propria conoscenza delle cose, persino i bambini piccolissimi hanno già sviluppato comportamenti ed espressioni che ne definiscono carattere e competenze (Catarsi e Fortunati, 2017). L'educatore deve saper differenziare le proprie istanze da quelle dell'educando, assumendo queste ultime come un termine di confronto ed evitando di negarle o ignorale perché ritenute di minore o nullo interesse.

5. La quinta virtù è quella dell'evitare lo spontaneismo e nello stesso tempo non assumere posizioni manipolatorie. Il senso è che l'educatore deve riuscire ad intervenire nel contesto educativo in modo progettuale, intenzionale, ma nello stesso tempo deve essere attento a non imporre comportamenti o idee. L'atteggiamento giusto è quello democratico, ovvero quello del dialogo e del rispetto dell'educando che non deve essere assoggettato ma considerato una sensibile e rispettabile alterità.

6. L'educatore deve vivere profondamente la relazione tra teoria e pratica: una buona pratica si nutre della teoria ad essa sottesa come una buona teoria deve trovare applicazione in una pratica. Dunque nella formazione dell'educatore deve essere tenuta sempre presente questa dialettica tra teorie e prassi, quale che sia il livello scolastico nel quale l'educatore presterà la sua professionalità.

7. L'educatore dovrà praticare una pazienza impaziente. Non dovrà mai essere formato, e poi educare, solo alla pazienza o solo all'impazienza. Essere solo paziente significa accettare passivamente l'andare delle cose con rassegnazione, essere solo impaziente significa avere fretta di cambiare le cose senza rispettare i tempi che accompagnano le azioni e gli interventi per il cambiamento, per l'apprendimento. L'educazione deve nutrirsi di entrambe, essere pazientemente impaziente e viceversa.

8. L'ultima virtù enunciata da Freire è quella del saper porre in relazione il testo ed il contesto. La conoscenza dell'educatore e, di conseguenza, la conoscenza dell'educando, deve essere costruita in modo da promuovere una interpretazione delle parole del testo a partire dal contesto in cui sono state generate e, nello stesso modo, essere consapevole che il testo, le parole, possono intervenire nel contesto per cambiarlo e orientarlo verso la direzione ambita.

Sembra evidente che le otto virtù declamate da Freire si intrecciano e si sovrappongono nella costruzione di un profilo professionale che vede il suo fon-

damento nella reciprocità, nella relazione e nella armonizzazione tra l'io e l'altro, tra il soggetto e l'oggetto, tra la persona e il mondo.

6. Nota conclusiva

Le argomentazioni elaborate in questo capitolo hanno voluto proporre una riflessione sulla necessità di collegare strettamente la questione della continuità educativa in quanto cifra della definizione del sistema integrato zerosei, l'importanza che l'educatore comprenda appieno il senso e il valore della promozione di una continuità educativa verticale ed orizzontale e la costruzione delle virtù che orientano alla attribuzione di senso e valore nell'esercizio della professione.

La formazione degli educatori nel sistema zerosei è davvero una sfida per coloro che se ne occupano. Lo è per la formazione iniziale che in qualche modo ha la responsabilità dell'imprinting professionale e lo è la formazione in servizio nella quale si realizza una ricorsività continua nei gruppi di lavoro, nelle comunità di pratica, tra ciò che si sa, ciò che si sperimenta, ciò che si rielabora.

Va sottolineato che il portato di competenze, di valori e di virtù che plasmano la professione dell'educatore dovranno permanere sia nella formazione iniziale, sia in quella in servizio, coinvolgendo i singoli in dinamiche dialettiche che permettano la condivisione nelle comunità professionali e che tengano sempre conto del mondo, inteso come contesto dialogante ed esigente cura, attenzione e rispetto.

Competenze e valori si intrecciano in modo indissolubile nel costruire il profilo professionale di persone che avranno l'enorme responsabilità di contribuire alla formazione delle generazioni future, nella convinzione che l'educazione si costituisce come vera attività umana in un processo ricorsivo nel quale nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, ma gli uomini si educano tra loro con la mediazione del mondo.

Bibliografia

Argos, J., Ezquerra, P., & Castro, A. (2019). *La transición entre la educación infantil y la educación primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción* [The transition between preschool and primary education. Foundations, experiences and proposals for action]. Pontecaldelas (ES): La Muralla, S. A.

Bondioli A., Savio D., Gobbetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6.* San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup

Bowman, B. (1993). Early childhood education. *Review of Research in Education*, 19(1), 101–134. https://doi.org/10.3102/0091732X019001101

Brofenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino

Bruner J. (1999). *Il processo educativo*. *Dopo Dewey*. Roma: Armando

Catarsi E. (a cura di) (1991). *La continuità educativa tra l'asilo e la scola materna*. Firenze: La Nuova Italia

Catarsi E., Fortunati A. (2017). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci

Cesareo V., Scurati C. (1986) (a cura di). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: Franco Angeli

Cohen D.H. (1971). Continuity from Prekindergarten to Kindergarten. *Young Children*, Vol. 26, No. 5 (May 1971), pp. 282-286

Dewey J. (1979). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia

Edwards, A. & Downes, P. (2013). Alliances for Inclusion: Developing Cross-sector *Synergies and Inter-Professional Collaboration in and around Education.* Commissioned Research Report, Oxford University, Department of Education and EU Commission NESET

Erickson (1984). *I cicli di vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando

European Commission (2018). Continuity and transitions in learner development. Guiding principles for policy development on learner pathways and transitions in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs3-learner-development_en.pdf visionato in aprile 2023.

Evangelou, M., Taggart, B.,Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., and Siraj-Blatchford, I. (2008) *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Nottingham: DfES Publications. www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR019.pdf

Falcinelli F., Raspa V., Sannipoli M. (2022). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche.* Roma: Carocci

Field, S., Kuczera and B. Pont (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris

Fortunati, A. (a cura di) (1986). *Il sistema integrato dei servizi educativi della prima infanzia. Dati, riflessioni e spunti per promuovere la qualità e la buona gestione dei servizi per i bambini e per le famiglie*. Bergamo: Edizioni junior

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB

Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas [The challenge of the transition between educational stages]. *Educational Innovation Classroom| Aula de Innovación Educativa*, *142*, 12–17.

Golding, K., Fain, J., Frost, A., Templeton, S. and Durrant E. (2013) *Observing Children with Attachment Difficulties in Preschool Settings: A Tool for Identifying and Supporting Emotional and Social Difficulties.* London: Jessica Kingsley

La Rocca C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. Milano: LED.

Lehrer, J., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). Preparing children and families for the transition to school: The role of early childhood educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, *10*, 3–23.

Lombardi, J. (1992). Beyond Transition: Ensuring Continuity inEarly Childhood Services. ERIC Digest. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345867.pdf

Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, *1*, 36–44.

Montessori, M. (1991). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.

Moretti, G. (2022). La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare. Roma: Anicia.

United Nations Educational, scientific and Cultural Organization. (2020, April 1). Early childhood care and education. https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education

Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia.* Parma: Edizioni Junior

Zaninelli, F.L. (a cura di) (2019). *Sperimentando lo zero-sei. Ricerca e formazione a Parma*. Parma: Edizioni Junior

Zaninelli, F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci

SECONDA PARTE

RICERCHE

Capitolo 4

Oltre il gioco euristico: formare educatori in ricerca

Anna Aluffi Pentini[1]

1. Introduzione

In questo contributo si vuole sottolineare l'importanza del gioco euristico nella vita del nido, evidenziandone la serietà per grandi e piccini. L'espressione gioco euristico, infatti, è oggi piuttosto abusata nelle programmazioni delle attività nei centri della prima infanzia, per non parlare di quanto essa ricorra in modo superficiale, in molte relazioni dei tirocinanti del CdL per EDUNIDO dell'Università Roma Tre[2]. Dopo aver esaminato un certo numero delle suddette relazioni ho ritenuto di approfondire l'importanza del gioco euristico. L'espressione gioco euristico deve infatti richiamare la responsabilità degli educatori nel predisporre situazioni adeguate al bambino, adeguate quindi alle sue capacità e ai suoi interessi, e richiamare altresì la capacità di offrire occasioni di gioco che siano davvero arricchenti per il singolo bambino e per il gruppo. Il gioco al nido assume quindi pienamente il significato che gli compete, solamente se l'educatore stesso assume un orientamento curioso e di ricerca, e si apre alle scoperte quotidiane nel lavoro con i bambini, provando interesse attivo per il gioco. Ragionare su un gioco euristico progettato, proposto, osservato, supportato e accompagnato da un educatore in ricerca (Premoli, 2017), significa dunque interrogarsi sui fondamenti stessi del lavoro educativo.

2. Educatore della prima infanzia: una professione di cura, di giustizia o di ricerca?

Il gioco avviene nel contesto del nido in presenza di educatori. Il cuore del lavoro educativo e di cura riguarda evidentemente le relazioni e, poiché tutte le relazioni possono essere descritte tanto in termini di uguaglianza quanto in termini di attaccamento e connessione, ogni relazione educativa pubblica e privata può essere vista in due modi (cfr. Pulcini, 2020). Pertanto anche lo sguardo dell'adulto sul bambino al nido può conferire maggiore attenzione alle disuguaglianze, come ostacoli alla fioritura del bambino, oppure, utilizzando la lente della relazione facendo prestare maggiore attenzione ai legami di prossimità, che il bambino vive. L'intervento socio-educativo è chiamato a tenere insieme questi

---

[1] Anna Aluffi Pentini è Professore Ordinario e Coordinatore pro tempore del Corso di Laurea in "Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

[2] Seguo infatti gli studenti come tutor interno leggendo e correggendo le osservazioni e le relazioni scritte.

due focus proponendo situazioni e attività di empowerment che potenzino le due dimensioni. Dal momento che le due dimensioni sono strettamente connesse, per ogni bambino il gioco diventerà anch'esso uno spazio, uno strumento, che si colora di volta in volta della sensibilità dell'adulto, che propone il gioco e lo osserva, rispetto a questi due orientamenti di base: uguaglianza e connessione.

Sappiamo inoltre che i bambini non sono mai passivi, ma sono particolarmente dipendenti dagli adulti ai quali sono legati: questi ultimi «strutturano i loro (dei bambini) campi di azione e reazione sin dalla loro nascita» (Lahire, 2019, p. 25, traduzione mia).

E sappiamo anche che la socializzazione familiare è «precoce, intensa e durevole e almeno per un periodo senza concorrenza né paragoni» (Lahire, 2019, p. 34, traduzione mia) e che, «nonostante la socializzazione sia il prodotto di una storia, presenta le caratteristiche di un paesaggio 'naturale'» (ibid., p. 35). Un dato di fatto nella vita del bambino. Il 'naturale' così come ci appare deve però diventare oggetto di riflessione nel lavoro educativo, perché proprio un intervento competente possa e sappia individuare, scomponendole, quelle variabili nella vita del bambino sulle quali si può intervenire per evitare la riproduzione delle disuguaglianze tra le famiglie e nelle famiglie (Milani, 2018).

Si tratta quindi di lavorare in una prospettiva euristica sul processo circolare che collega la cura del bambino, alla dimensione della giustizia/ingiustizia, legata al contesto, e in ultimo all' attenzione, vista, come sostiene Simone Weil (1947), come la forma più rara e pura di generosità, un'attenzione quindi che funge anche da strumento per progettare alternative più giuste.

Il processo circolare tra cura, giustizia e attenzione, nutre un approccio riflessivo e rappresenta quindi il cuore dell'orientamento euristico dell'educatore, che utilizza i feed back per migliorarsi, cercando di «correggere eventuali errori non con la forza di volontà bensì grazie all'attenzione» (Weil, 1947, p. 117), un'attenzione continua al campo di lavoro, ai bambini che giocano.

Nessuno apprende senza il desiderio di apprendere. «La verità è ricercata non in quanto verità ma in quanto bene» (ibid., p. 119), e questa ricerca si addice particolarmente all'educatore. Inoltre sempre la Weil sottolinea come il «metodo di esercitare l'intelligenza che consiste nel guardare» (ibid., p. 121). L'educatore di nido esercita quindi la sua intelligenza grazie ad uno sguardo attento. Essere in ricerca si traduce quindi nell'esercitarsi a guardare, ma assume anche una dimensione etica, laddove l'educatore apprende prendendosi cura, ragionando sulla sua prassi, integrando le teorie apprese e ponendosi in un atteggiamento euristico.

3. Quale relazione tra gioco e ricerca?

Per il bambino il gioco euristico rappresenta una fondamentale opportunità di conoscenza della realtà. Il gioco euristico promuove e rafforza i comportamenti di esplorazione, di ricerca e di sperimentazione, potenzia la capacità di attenzione del bambino, tanto che spesso abbiamo modo di vedere un bambino

interessato, talvolta assorto e completamente preso dal gioco. Il suo interesse si rivolge a singoli oggetti o gruppi di oggetti e favorisce l'interrogativo rispetto agli oggetti, alle loro caratteristiche – dimensione, forma, materiale, peso, colore ecc. –, alle loro funzioni, ma anche alle possibilità di utilizzo fantasioso. Il bambino inizia a porsi domande sui rapporti tra gli oggetti, prova a darsi delle risposte e parallelamente, o conseguentemente, si confronta con i pari o con gli adulti sugli oggetti stessi. L'adulto gli sta accanto e gli fornisce un sostegno più o meno esplicito durante le sue scoperte. L'adulto c'è.

Allo stesso modo, l'educatore in ricerca, che incontra il bambino, il bambino in quanto 'oggetto' della propria attenzione e della propria cura, esplora l'universo del singolo bambino, o di gruppi di bambini, assistendo a diversi tipi di interazioni e di relazioni, a seconda di chi si trova davanti. L' 'oggetto' della sua osservazione è di fatto un soggetto attivo che si caratterizza in modo unico e tutto da scoprire. Possiamo quindi immaginare, l'educatore in una dimensione euristica, e quindi attento e pensoso, nel predisporre occasioni di interazione e di gioco con il bambino, osservando quest'ultimo allo stesso tempo come 'oggetto' e soggetto. Questa doppio posizionamento del bambino arricchisce la cornice euristica della dimensione osservativa, con una dimensione intersoggettiva. Un educatore che integra in tempo reale i feedback che provengono dall'osservazione del bambino che gioca, li utilizza per ottimizzare la relazione, ma anche per ampliare le sue proprie competenze e conseguentemente per formulare in modo più puntuale le successive proposte di attività. L'educatore si interroga inoltre sulle appartenenze del bambino, sulla sua dipendenza e connessione rispetto agli adulti significativi, e al gruppo dei pari, e incorpora quindi ipso facto il tema della giustizia, nella sua visione e nella sua responsabilità. L'educatore pensa quindi in modo scientifico, nel senso che formula domande sempre più coerenti con quanto osserva, e allo stesso tempo cerca risposte e si confronta rispetto ad esse, con i colleghi e con il supervisore, ma integrando nella riflessione anche la dimensione dei diritti. Solo coloro che pensano possono insegnare, sosteneva infatti Fröbel nel suo testo «L'educazione dell'uomo» (1847). Infatti per Fröebel insegnare significava essere con i bambini con attenzione, un'attenzione da dare anche al gioco.

4. L'attribuzione di significato al gioco

Il gioco costituisce una cornice di riferimento per sperimentare significati e emozioni. Osservando il bambino che gioca, l'adulto osserva le modalità di attribuzione di significato ai gesti. Come il bambino impara a provare sentimenti rispetto ai sentimenti, così l'adulto riconosce i sentimenti di ogni bambino (anche quello con disabilità), e allo stesso tempo si interroga sui suoi propri sentimenti, e sul loro significato, sia in termini personali sia in termini lavorativi. Collera, paura, felicità, amore e sorpresa, che il bambino prova giocando, fanno parte dell'esperienza del bambino osservato, ma entrano anche nell'esperienza

dell'educatore, che, prima di accogliere i sentimenti del bambino, deve conoscere e accogliere i propri. Sulla consapevolezza dei significati delle emozioni, nel gioco e nei comportamenti di scoperta, l'educatore si chiederà cosa significano per lui, nella pratica educativa, le teorie sul gioco e quali sono i principi che guidano le sue proposte di gioco. Suggeriamo pertanto qui di seguito il confronto il confronto con alcuni autori che hanno dato molta importanza ad un gioco significativo.

4.1 Winnicott

Partendo da Winnicott, e dall'attribuzione di un significato di sacralità al gioco (Winnicott, 1994a), l'atteggiamento euristico da parte dell'educatore può consentire di approfondire in che modo il gioco del singolo bambino al nido possa essere considerato come un ampliamento dello spazio potenziale: in che modo si corrobora nel nido, grazie al gioco e alla relazione con le educatrici, l'esperienza che conduce alla fiducia, esperienza che proprio al primo spazio potenziale – di gioco appunto – è legata (ibid.).

Inoltre se Winnicott (1994b) vede nel gioco la sede dell'esperienza culturale, nel senso che lo spazio del gioco è quello nel quale il bambino simbolicamente mette (e quindi integra) ciò che di buono trova, quale tipo di continuità offre il nido all'esperienza culturale? È necessario riflettervi. Per esempio rispetto all'esperienza interculturale – dei bambini nati in famiglie di immigrati – se questa esperienza richiede fiducia, perchè fondante per tutto il futuro della persona, centrale sarà la capacità dell'ambiente di accogliere il bambino nel nuovo contesto. Centrale sarà la capacità dell'educatore di rispondere ai bisogni del bambino e della sua famiglia quando arrivano al nido (Aluffi Pentini, 2018). Altrimenti come può acquisire il bambino fiducia nel nuovo ambiente culturale? Tale fiducia, che richiede un agire educativo diversificato e personalizzato, può essere promossa e sostenuta solo grazie ad un educatore in ricerca, che accoglie il bambino e lo osserva giocare, cercando di partecipare ad una esperienza culturale fondante e uguale per tutti, ma anche rivisitata per le esigenze di ognuno. In ultimo, sempre rispetto a Winnicott (1994a), l'educatore è chiamato a monitorare l'evolversi della capacità del bambino di stare solo in presenza dell'altro, è chiamato a capire che la sicurezza di una presenza affidabile dell'adulto è proprio quella che permette quell'attenzione richiesta dal gioco euristico. Essere l'adulto che permette al bambino di stare solo, contando sulla presenza dell'altro, significa aver costruito in modo empatico e intelligente la relazione di fiducia, aggiustando continuamente l'equlibrio tra prossimità e distanza nella relazione, con empatia e con intelligenza.

4.2 Dewey

L'aspetto più propriamente cognitivo del gioco è magistralmente illustrato da Dewey. Il gioco finalizzato contiene in sé «un'idea direttiva che motiva gli

atti successivi» (Dewey, 1984, p. 261) e dice ancora Dewey «le persone che giocano stanno cercando di fare o di effettuare qualcosa, un atteggiamento che implica delle previsioni che condizionano di mano in mano i loro atteggiamenti» (ibid.); l'obiettivo della conoscenza è quindi apprendere come fare cose dal risultato sufficientemente immediato, e in prima istanza prevedibile. A partire dalla rassicurazione che deriva dal gioco prevedibile, e dall'adulto prevedibile, il bambino si apre poi alla scoperta e tollera ciò che non ha (ancora) previsto, e che va integrato mano a mano nel noto, diventando quindi gradualmente prevedibile. Non si fa qui fatica a immaginare un parallelo tra le persone che giocano e gli educatori che interagiscono con i bambini. La prospettiva euristica comprende, anche in questo caso, competenze consolidate, di carattere generale, e apertura al nuovo, al particolare, al singolo bambino. Anche gli educatori fanno delle previsioni, verificano se ciò che si aspettavano è accaduto, vagliano nuove possibilità, cambiano eventualmente un'idea direttiva inziale del loro agire, che pure avevano elaborato sulla base di una teoria di riferimento o di una programmazione. Nella predisposizione degli spazi, gli educatori tengono a mente una dimensione pratica del gioco – quali oggetti si utilizzano... casette, barchette, trenini – e una dimensione simbolica – giochiamo alla casetta o alla barca – nella quale l'immaginazione «fa quello che vuole (degli oggetti) se servono a promuovere attività» (ibid., p. 262). La dimensione pratica e simbolica del gioco del bambino trovano il loro corrispettivo nella dimensione pratica e in quella simbolica del ragionare e del lavorare dell'educatore.

4.3 Fröbel

«*Ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig, still, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- u. Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch*« (Fröbel, 1826, p. 69).

Secondo Fröbel (1826), il gioco è lo specchio della vita, della propria e di quella altrui, della propria interiorità e di ciò che ci circonda. Il bambino che gioca viene definito *tüchtig* (operoso), *selbsttätig* (autonomo), *still* (silenzioso), a*usdauernd* (resistente), fino alla stanchezza fisica: abituato a questo modo di essere, è il bambino sarà, verosimilmente, anche una adulto *tüchtig, selbsttätig, still, ausdauernd* che promuove con impegno e spirito di sacrificio (*Aufopferung*) il proprio e l'altrui benessere.

Il bambino si appropria della vita secondo un andamento circolare che prevede il passaggio dall'intuizione (*ahnen*) alla riflessione (*nach-denken*). Il campo pedagogico si configura per Fröbel come incontro tra mondo e io, attraverso il gioco, e si consolida attraverso il 'coinvolgimento interpretante' (trad. mia per *deutende Beteiligung*), dell'educatore nel gioco, educatore che assume il ruolo di chi si prende cura del gioco. Nel passaggio dal toccare (saggiare vagliando – *ertasten*), all'afferrare concretamente (*greifen*), al concepire (cogliere afferrare metaforicamente, *ergreifen*), troviamo la descrizione del miracolo del

gioco e della sacralità dell'atteggiamento di chi a questo miracolo assiste. Il bambino passa dall'afferrare un oggetto al cogliere un concetto, al ragionare su ciò che fa. Per avere contezza della filosofia di Fröbel rispetto al gioco e della serietà del suo lavoro educativo (Sauerbrey, 2013), basta prendere in considerazione le sue filastrocche: esse hanno diverse importantissime funzioni, che brevemente di seguito esaminiamo: relazionale, morale, linguistica e musicale.

- Relazionale: le filastrocche o ninne nanne mettono in relazione chi canta e chi ascolta, spesso anche fisicamente. Si tiene il bambino mentre si canta: si gioca o lo si culla.
- Educativa: parlano dei diversi argomenti, spiegando al bambino fenomeni e nessi logici
- Morale: esprimono dei valori ai quali si vuole educare il bambino
- Linguistica: utilizzano un linguaggio non banale, attraverso il quale si prevede che il bambino si familiarizzi, gradualmente con il vocabolario degli adulti: ciò avviene grazie ad una ripetizione che sulle prime permette di cogliere semplicemente la prosodia, poi qualche parola e infine dà accesso a lessico di complessità crescente
- Musicale: l'armonia ha un valore e si presume che chi canta abbia competenze musicali[3].

Si riporta qui di seguito un breve esempio (purtroppo senza musica)[4]

Beim Däumchen sag ich eins beim Zeigefinger zwei beim Mittelfinger drei beim Ringfinger vier beim kleinen Finger fünf Hab ins Bettchen all gelegt, keines sich mehr regt still, dass keins zu früh erwache, still, dass keins zu früh erwache	Per il pollice dico uno Per l'indice dico due Per il medio dico tre Per l'anulare dico quattro Per il mignolo dico cinque Ho messo tutti nel lettino Nessuno più si agita Silenzio, che nessuno si svegli troppo presto Silenzio che nessuno si svegli troppo presto

Il bambino si tranquillizza e si addormenta al ritmo di una ninna nanna; impara i numeri; impara i nomi delle dita. Gli aspetti relazionali e cognitivi sono perfettamente integrati. La cura di chi recita o canta la filastrocca stimola la conoscenza e una comprensione del mondo che include anche gli aspetti etici.

[3] Ch. Konrad nella sua tesi di dottorato del 2006 dal titolo «*Die „Mutter- und Koselieder" von Friedrich Wilhelm August Fröbel. Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte*» riconosce alle filastrocche una funzione importante per lo sviluppo motorio, cognitivo, musicale, emotivo religioso e simbolico [https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/1819/file/Textband.pdf]

[4] Si può trovare questa filastrocca in musica, e altre di Fröbel cantate, nel seguente sito https://www.froebelweb.de/index.php/froebels-schaffen/lieder

In altre filastrocche infatti viene spiegato ad esempio il legame tra il lavoro nei campi e con gli animali, il procurare cibo per il bambino e per i genitori, e il senso di gratitudine per il contadino e per la natura che permettono di sfamarsi[5] ecc. Le filastrocche sono pensate da Fröbel nella stessa logica del gioco: per arricchire le conoscenze del bambino e per accudirlo in una dimensione intelligente di tenerezza e vicinanza, per questo sono composte, scelte e utilizzate dalle educatrici con un intento preciso. Come il gioco accompagnano il bambino nella scoperta.

5. Per una professionalizzazione nel tirocinio

Da quanto detto si rende evidente che il gioco euristico non può essere solo uno slogan che abbellisce le relazioni di tirocinio degli studenti dei corsi di laurea professionalizzanti per il nido, né tantomeno può essere uno slogan standardizzato che descrive in modo vago ciò che il bambino fa.

Il gioco euristico presuppone che l'attività sia osservata e supportata da una educatrice che sia interessata ad assumere anch'essa una postura euristica. Presuppone che l'educatrice abbia delle sue convinzioni e competenze, ma che di continuo sia interessata a riflettere sulla sua concezione del mondo, che abbia la flessibilità cognitiva per metterla in discussione, che sia consapevole della sua responsabilità personale, del suo ruolo sociale e politico e che ami l'orientamento alla ricerca.

Una simile educatrice tradurrà queste sue caratteristiche in un'azione educativa programmata e coerente e incontrerà e accoglierà bambini e famiglie, valorizzandone le risorse e promuovendone il benessere.

Di conseguenza il tema del gioco euristico è il cuore del percorso dell'educatore in ricerca e, come tale, va preso in considerazione durante il percorso formativo.

L'acquisizione di professionalità nel tirocinio dipende anche dall'acquisire consapevolezza della propria visione del mondo. Spesso infatti, quando si inizia la formazione per diventare educatori, non si è riflettuto abbastanza sulla propria visione del mondo. Inoltre è abbastanza diffusa, prima di iniziare il tirocinio, la

[5] «*Peterl gehe auf die Wiese, mähe schnell das Gras, das süße; bringe heim das gute Futter, für die Kuh zu Milch und Butter. Lehnchen milch' die Kuh als balde, bring' die Milch ohn'Aufenthalte; Kuh muß ja die Milch uns reichen, zu dem guten Semmelbreichen; Daß das Kindchen sich recht labe an so Vieler will'gen Gabe. Peterl gehe auf die Wiese, mähe schnell das Gras, das süße; danke dir dann für dein Mähen und der Kuh fürs Milch hergeben; dann der Lenchen für das Milchen, auch dem Bäcker für die Semmel, und der Mutter für den Brei, daß kein Dank vergessen sei*». Trad. mia: «Peter vai presto al prato, falcia veloce l'erba tenera, porta a casa il buon fieno per la mucca per far latte e burro, Lena mungi presto la mucca portaci subito il latte perché è la mucca che deve darci il latte per fare la minestrina con il pane. Perché il bambino abbia quel che serve ci si deve dar da fare. Peter vai al prato falcia veloce l'erba tenera; ti ringrazio per la falciatura e ringrazio la mucca per il latte, poi Lena che munge e il fornaio per il pane, la mamma per la minestrina e che nessun grazie venga dimenticato». [http://froebelweb.de/images/pdf/texte.pdf]

convinzione che ci siano un bambino standard e una famiglia standard e che si possa fare riferimento a immagini interiorizzate di bambini e famiglie senza metterle sistematicamente in discussione. Non sono molte infatti le occasioni nelle quali lo studente della scuola secondaria superiore è chiamato ad analizzare le proprie credenze e convinzioni in relazione a famiglia e educazione. Il tirocinio indiretto o interno, che dir si voglia, dovrebbe costituire il luogo privilegiato per un confronto interpersonale su questi temi, confronto che integri le conoscenze teoriche, acquisite dallo studente con le sue immagini interiori di relazioni e istituzioni educative. Prima del tirocinio, infatti, l'educatore – da certi punti di vista fortunatamente – si prefigura situazioni equilibrate della vita dei bambini che prevedono una certa "normalità" del bambino, che prevedono altresì la presenza di un adulto di riferimento sufficientemente buono nella vita del bambino. Osservare il bambino in situazioni reali, per esempio in situazioni di gioco, esige quindi una disponibilità da parte dello studente ad analizzare anche il proprio vissuto e un accompagnamento da parte del tutor presente nella struttura e del docente tutor a rispondere a nuove domande, mano a mano che queste si presentano. Osservare il gioco euristico del bambino significa (ri-) pensare alla propria postura euristica rispetto al mondo e alla professione. Mettere ordine nelle proprie domande e nelle proprie risposte. Aprirsi fiduciosi alle sorprese.

Per questa ragione anche i docenti che accompagnano gli educatori devono partecipare a questo processo e a loro volta rimettere in discussione le loro proposte formative rispetto all'obiettivo di formare educatori in ricerca. Si tratta di mettere in piedi un dispositivo di supervisione professionale che faccia parte integrante del percorso formativo e che continui nell'esercizio della professione, una volta terminato il corso di studi.

È infatti proprio con il tirocinio che spesse volte le aspettative dello studente vengono per la prima volta vagliate criticamente e messe in discussione e lo studente comincia a chiedersi spontaneamente o supportato da un docente: "cosa mi aspetto da un bambino? Cosa mi aspetto che un bambino faccia, che i bambini facciano? Come mi aspetto che un bambino si comporti con me? Cosa mi aspetto che gli adulti facciano nella relazione con il bambino, nelle relazioni tra di loro, nel rapportarsi a me e quanto sono consapevole delle mie aspettative? Che significato attribuisco a determinati comportamenti del bambino? Come mi rapporto a lui?"

Nel tirocinio lo studente arricchisce la propria visione del mondo, acquisendo nuove conoscenze scientifiche che contribuiscono alla crescita personale e allarga i propri orizzonti culturali, si crea dei nuovi e più flessibili schemi interpretativi della realtà, apprendendo a cogliere il bello, il vero e il giusto (Aluffi Pentini, 2021) nella vita del bambino e nella organizzazione e gestione delle sue giornate educative. Il contesto del nido, al quale i genitori affidano il bambino, offre quindi abbastanza attenzione a queste importanti dimensioni? Le cura in modo adeguato? Permette al bambino di partecipare realmente al mondo e di dare un su contributo alla vita della comunità educante? Riconosce il bambino come membro attivo della società e soggetto di diritti e doveri?

6. Conclusioni: quando ha senso parlare di gioco euristico

Come dice Dewey, «il lavoro che rimane permeato dell'atteggiamento proprio del gioco è arte, come qualità, se non come designazione convenzionale» (Dewey, 1984, p. 265).

L'obiettivo della formazione deve quindi essere quello di incoraggiare questo spirito artistico nell'educatore, unito ad una mentalità scientifica.

È stato qui illustrato come il gioco euristico costituisce un banco di prova per l'educatore che osserva il bambino e un trait d'union tra operatività e riflessione.

Le istituzioni che formano le educatrici, hanno una responsabilità precisa nel selezionare i futuri educatori e nel prepararli alla professione; le istituzioni di governo devono adottare misure capaci di riconoscere un ruolo centrale nella società di tale lavoro. Per fare ciò è necessario a mio avviso un maggiore investimento nella spesa per gli educatori, in modo da garantire ai bambini continuità delle figure professionali. La continuità educativa non può essere uno slogan scandito dai pedagogisti. Non ci devono essere mesi di serie A e di serie B nell'erogazione dei servizi dello 0-3, deve essere garantita una continuità di personale e una riduzione drastica di assenze sporadiche. Nel percorso formativo questa dimensione etica va tenuta in seria considerazione. Il benessere delle educatrici non può essere messo in secondo piano rispetto a quello dei bambini, perché bisogna riconoscere la stretta correlazione tra le due esigenze, ma nemmeno il contrario è possibile. Solo così può essere garantita alle famiglie qualità e continuità di presenza di adulti significativi in contesti educativi solidi e affidabili. Adulti significativi che investano anche sul lungo periodo in una dimensione euristica della professione.

La riflessione sul tirocinio si sviluppa nella circolarità tra selezione, formazione, professione, aggiornamento, e feedback da restituire ai decisori politici, in modo da poter integrare la dimensione della conoscenza, della cura e della giustizia, per una fioritura dei bambini e promozione dei loro talenti, e per porre le basi per un rapporto di collaborazione e fiducia tra istituzioni, educatori e famiglie, nel rispetto delle differenze.

Bibliografia

Aluffi Pentini, A. (2018). Una rilettura interculturale del concetto di spazio potenziale di Donald Winnicott. Analisi di un'esperienza educativa italiana. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, 34* (68), 289-303.

Aluffi Pentini, A. (2021). Il nido come valore sociale. In S. Elsen, U. Nothdurfter, C. Lintner, A. Nagy, L. Trott (a cura di), *Social Work in a Border Region. 20 Years of Social Work Education at the Free University of Bozen-Bolzano* (pp. 305-322). Bozen / Bolzano: Bozen Bolzano University Press.

Dewey, J. *(1984). Democracy and education,* or. 1916, New York: Macmillan, (tr. it. *Democrazia e educazione.*, Firenze: La Nuova Italia).

Fröbel, F. (1826), *Die Erziehung des Menschen,* Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt,. (tr. it. 1947, *L'educazione dell'uomo,* Torino: Paravia).

Lahire, B. (2019) (a cura di). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris: Seuil.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Sauerbrey, U. (2013). *Friedrich Fröbel: Die Entstehung des Kindergartens und der Spielpädagogik im Spiegel von Briefen.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Premoli, S. (2017). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.

Pulcini, E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale.* Torino: Bollati Boringhieri.

Weil, S. (1947) *La pesanteur et la grace.* Paris: Librairie Plon. http://palimpsestes.fr/textes_philo/weil/pesanteur_et_grace.pdf

Winnicott, D.W. (1994a). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications 1971. (tr. it., *Gioco e Realtà*, Roma: Armando).

Winnicott, D.W. (1994b). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development.* New York: International Universities Press, 1965. (tr. it. *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma: Armando.)

Capitolo 5

La progettazione sostenibile nel sistema integrato zerosei. Esiti di ricerche empiriche[1]

Giovanni Moretti[2], *Arianna Lodovica Morini*[3]

1. Macro-progettazione sostenibile e pianificazione

Il fenomeno della crisi demografica in Italia, a partire dal 2009, si connota sempre più come vera e propria emergenza. Infatti il declino demografico mette in discussione l'attuale organizzazione dello stato sociale, la sua sostenibilità nel tempo, e nello specifico obbliga a riflettere su come contrastare l'inverno che ha colpito la natalità nel nostro paese. Non fare figli è per l'Italia un problema evidente (Cifoni & Pirone, 2022), il cui carattere di urgenza interpella tutti gli attori responsabili ai vari livelli – macro, meso e micro – in merito alla ideazione di adeguate politiche di supporto alle famiglie e allo sviluppo dei servizi di alta qualità per l'infanzia, coerentemente con il *Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (ECEC, Lazzari, 2016).

L'assumere come oggetto di riflessione la progettazione sostenibile nel sistema integrato zerosei, ed allo stesso tempo il cercare di evitare l'adozione di visioni parziali, implica la necessità di procedere mediante un approccio sistemico, quello più adatto per comprendere lo stretto legame che intercorre tra le attività di macro-progettazione e quelle che rientrano ai livelli della micro-progettazione di nido o di meso-progettazione, nei casi in cui le azioni sono svolte da reti di servizi.

Nella fattispecie la sostenibilità della macro-progettazione dipende in primo luogo dal grado effettivo di diffusione registrato dai servizi a livello nazionale o regionale, nonché dalla loro collocazione territoriale di prossimità in relazione alle famiglie che ne potrebbero fruire. Tale aspetto andrebbe più correttamente definito con "pianificazione", in quanto ha a che fare: con l'esplicitazione dei parametri di riferimento quali-quantitativi da rispettare nella fase di progettazione; con la condivisione di forme organizzative predefinite, che non dovrebbero essere sottoposte a negoziazione nel corso delle attività di

---

[1] Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare i paragrafi 6.1 e 6.2 sono stati redatti da G. Moretti, il paragrafo 6.3 da A. Morini, il paragrafo 6.4 da G. Moretti e A. Morini.

[2] Giovanni Moretti è Professore Ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

[3] Arianna Lodovica Morini è Ricercatore RTDb presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

macro-progettazione, perché rappresentano le tappe ed i percorsi di un viaggio, quello della implementazione dei servizi per l'infanzia di alta qualità, che ne dovrebbe garantire lo sviluppo equilibrato sul territorio nazionale, regionale e locale. In questo modo, riteniamo, si possano determinare le condizioni effettive per contrastare le povertà educative e ridurre le molteplici disuguaglianze che incidono negativamente sulla prima infanzia (Duflo, 2021).

In secondo luogo, la sostenibilità della macro-progettazione dipende dalla accessibilità dei servizi educativi, da intendersi sia come fattore abilitante di forme innovative di mobilità urbana, sia come mitigazione dei costi economici a carico delle famiglie.

La pianificazione della distribuzione sul territorio dei servizi per l'infanzia e la progettazione della presenza locale dei nidi, possono essere fattori strategici e abilitanti di nuove soluzioni di mobilità orizzontale, come l'abitudine di spostarsi a piedi, in bicicletta o avvalendosi dei mezzi pubblici o collettivi, evitando in questo modo il ricorso alle automobili private. Tale forma di mobilità non solo è più rispettosa dell'ambiente, ma facilita l'emergere di ritmi di vita più distesi e forme di socialità positiva allargata (Bondioli & Savio, 2018). In questo modo è più facile riscoprire nuovi spazi e tempi aggiuntivi da dedicare al dialogo tra genitori, tra genitori e educatori e per la socializzazione informale e formale tra pari. Da non sottovalutare inoltre l'accessibilità intesa come costante attenzione volta a mantenere bassi i costi dei servizi educativi, facendo sempre in modo che le rette siano alla portata delle disponibilità delle famiglie, soprattutto di quelle più fragili (monoparentali, immigrate, con più figli, ecc.).

Tuttavia, come argomenta Renata Maria Viganò, vicepresidente Invalsi, «Siamo oggi ai vertici per la scuola primaria, ma se vediamo la fascia 0-3 scendiamo in basso, è un problema ancora oggi di società e servizi. La scuola da sola non può risolvere questi problemi» (Bufoli, 2023). I ritardi accumulati nella attività di pianificazione e nella macro-progettazione dei servizi per l'infanzia, specie di quelli ritenuti indispensabili per costruire il sistema integrato zerosei, si manifestano pubblicamente come persistenti messaggi negativi volti a rafforzare le convinzioni dei giovani a posticipare nel tempo la maternità e la paternità o a rinunciarvi; e tutto questo, occorre ribadirlo, per l'Italia, costituisce un grave problema sociale e di ricambio generazionale.

Per quanto argomentato appare ingiustificato l'ulteriore ritardo emerso nel corso del monitoraggio della fase di attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), Missione 4 "Istruzione e Ricerca", riguardo alla predisposizione di progetti volti a ampliare a livello nazionale, regionale e comunale i nidi d'infanzia. Le risorse economiche necessarie sono disponibili, tuttavia non vengono utilizzate come previsto, complici sia la diffusa sottovalutazione della questione, sia la scarsa cultura dell'infanzia che caratterizza il nostro paese. Probabilmente una delle ragioni è da individuare anche nella incapacità di interazione tra i vari attori istituzionali coinvolti, dovuta alla mancanza di fiducia, e al timore dei Comuni di essere lasciati soli nella fase di gestione dopo l'avvio dei servizi. Questa diffidenza è più evidente nel Sud e

nelle Isole, ovvero nelle aree geografiche in cui i servizi sono meno diffusi e dove è più ampio il numero dei nuclei famigliari che in assenza di sussidi o di politiche attive di supporto non possono pagare la retta richiesta per l'iscrizione dei figli al nido.

Da quanto argomentato dovrebbe essere chiaro perché in questo contributo in sostituzione della espressione "buone pratiche" preferiamo avvalerci dei concetti di pianificazione e di macro-progettazione sostenibili. Questi ultimi, infatti, presuppongono un pensiero strategico e anticipatorio, e implicano la necessità del coordinamento, la coerenza tra differenti interventi, nonché l'opportunità di predisporre misure attive per permettere alle famiglie di avvalersi di servizi per l'infanzia di alta qualità per consentire al bambino di fare le prime esperienze di cittadinanza con sistematicità e in piena sicurezza, e più in generale per contrastare e rimuovere eventuali povertà educative, linguistiche, culturali ed economiche, secondo gli obiettivi ed i principi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sottoscritta da 193 Paesi delle Nazioni unite tra cui l'Italia (ONU, 2015).

Oltre ad analizzare l'andamento demografico, occorre pianificare e mettere in campo azioni specifiche a supporto della natalità, tra cui: considerare i bambini (i figli) come bene comune; supportare economicamente le famiglie; favorire forme di flessibilità per i genitori sui luoghi di lavoro; prestare la dovuta attenzione sia alla differenza di genere sia alla parità di genere, riguardo allo sviluppo della maternità e della paternità consapevole; ripensare in termini inclusivi le politiche di cittadinanza rivolte agli stranieri; favorire le adozioni e la procreazione assistita evitando approcci ideologici alla questione.

Pianificare e progettare uno sviluppo controllato ed equilibrato della popolazione in Italia vuol dire evitare un atteggiamento passivo nei confronti dell'andamento demografico attuale; significa mettere in campo azioni sostenibili come quelle volte a: operare a tutti i livelli per innalzare la qualità della cultura dell'infanzia; trovare un linguaggio e parole adatte per raccontare al paese che il dialogo intergenerazionale si basa sull'idea che i bambini sono un bene comune e non una questione personale o privata.

Maternità e paternità ci riguardano tutti e l'educazione alla genitorialità diffusa andrebbe tenuta presente trasversalmente, in ciascuna delle decisioni da assumere che riguardano la salute e il benessere, le condizioni abitative, gli ambienti lavorativi, i percorsi di cura, educazione e istruzione, nonché gli ambienti lavorativi e quelli destinati al gioco e al divertimento (Madriz, 2019; Crivellaro, 2021; Tassan & Lanzi, 2022).

2. La micro-progettazione sostenibile

In questo contributo si vuole riflettere su aspetti e problemi che riguardano le attività di micro-progettazione e di riprogettazione nell'ambito dei servizi educativi dal 2020 ad oggi. Il periodo preso a riferimento presenta un suo par-

ticolare interesse conoscitivo in quanto tra il mese di marzo 2020 e l'avvio dell'anno scolastico 2022/2023 sono accaduti alcuni eventi imprevisti ed eccezionali che hanno implicato l'assunzione di alcune decisioni importanti, la cui portata ha avuto sul sistema integrato zerosei effetti immediati visibili, ed altri ne avrà, di più lunga durata, che in assenza di riflessioni adeguate possono rischiare di essere sottovalutati, disconosciuti o se positivi di venire trascurati impedendone il consolidamento e la visibilità.

In pochi anni (Figura 1) l'inizio della pandemia ha comportato la chiusura delle scuole e dei servizi educativi; da marzo a giungo 2020 si sono moltiplicate le indicazioni volte ad attivare i LEAD e promuovere esperienze di didattica digitale a distanza; poi sono state emanate le Linee guida nazionali per la riapertura delle scuole e dei servizi educativi, con l'adozione di protocolli e di misure di prevenzione che hanno orientato gran parte dei nidi ad istituire le "bolle" introducendo a livello di sistema una nuova modalità organizzativa. Il periodo post emergenziale a partire dall'anno scolastico 2021/2022, ha visto l'approvazione e l'adozione degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* documento fondamentale per la costruzione di un curricolo zerosei.

Fig. 1 – Aspetti caratterizzanti il periodo emergenziale e post emergenziale in Italia

La fase di emergenza pandemica ha messo in evidenza che le famiglie con figli hanno affrontato la crisi sanitaria in modo assai differente le une dalle altre. Ad esempio svolgere il lavoro agile da remoto, per chi non poteva disporre di spazi dedicati o adeguati, è risultato un compito complicato, specie per i genitori con figli piccoli.

Tuttavia anche le famiglie che precedentemente usufruivano del servizio nido o di reti di collaborazione famigliare, a seguito della chiusura delle scuole e dei servizi, da marzo 2020, hanno dovuto assumersi il carico completo della gestione dei figli. Tale emergenza ha comportato la necessità di attivarsi in prima persona per cercare di ristabilire per quanto possibile la continuità educativa con il nido. In tal senso le attività collaborative volte a stabilire Legami Educativi a Distanza (LEAD), avvalendosi delle tecnologie informatiche e digitali ha rappresentato una novità eccezionale, suggerita sul piano istituzionale, che ha indubbiamente aperto spazi di comunicazione inediti tra l'ambiente

domestico e l'ambiente istituzionale del nido (Bottigli & Falaschi, 2020; Arace, Scarzello & Prino, 2021; Benvenuto, Sposetti & Szpunar, 2021).

Al riguardo le rilevazioni effettuate hanno evidenziato che i LEAD hanno funzionato in particolare nelle situazioni in cui le famiglie potevano disporre sia delle tecnologie e delle connessioni utili per stabilire i legami a distanza, sia della sensibilità dei genitori riguardo la necessità di attivarsi per sviluppare nuove esperienze di continuità educativa tra famiglia e nido.

Nonostante la riorganizzazione della vita domestica e le sollecitazioni a stabilire i LEAD, come azione preventiva, la situazione di isolamento di molte famiglie e dei bambini ha fatto registrare non poche conseguenze negative. Una indagine sull'impatto psicologico della pandemia, evidenzia che durante il *lockdown* un ampio numero di bambini al di sotto dei sei anni ha manifestato irritabilità, difficoltà ad addormentarsi e a svegliarsi, alterazione dei ritmi del sonno, problemi comportamentali e regressioni (IRCCS dell'Istituto Gaslini di Genova, 2020).

Terminata la fase di emergenza sanitaria, il sistema prescolastico e la scuola dell'infanzia hanno ripensato le rispettive micro-progettazioni (Bondioli & Savio, 2021; Moretti et al., 2021). Nell'anno scolastico 2020/2021 il governo ha predisposto alcune specifiche linee guida per garantire una riapertura dei servizi e delle scuole in sicurezza e per contrastare la pandemia. I servizi e le scuole dell'infanzia hanno istituito delle "bolle", cioè piccoli gruppi stabili di alunni che fanno riferimento sempre allo stesso educatore e che usufruiscono di spazi dedicati (Miur, 2020).

Nell'anno scolastico 2021/2022 la riorganizzazione degli asili nido e delle scuole dell'infanzia ha comportato il graduale "ritorno" alla sezione allargata, ovvero ad uno spazio più ampio in cui i bambini possono interagire liberamente con i coetanei e con gli educatori. La micro-progettazione post-pandemia ha risposto all'urgenza di riordinare le attività didattiche, ma allo stesso tempo ha mantenuto alcuni aspetti innovativi introdotti durante l'emergenza sanitaria, ad esempio valorizzando la fruizione deliberata degli spazi esterni (Moretti, Ciraci, Morini, Briceag & Gargano, 2022).

I servizi educativi 0-6 hanno risposto alla sfida emergenziale mediante la rimodulazione degli assetti organizzativi e avviando una riflessione sulle modalità di utilizzo degli spazi interni ed esterni per garantire lo sviluppo in sicurezza delle interazioni tra pari e tra bambini ed educatrici (Chan Dayal & Tiko, 2020; Choi, 2020; Bondioli & Savio, 2021; Moretti et al., 2021).

La prospettiva che qui si intende assumere è all'insegna della innovazione ed è orientata a comprendere quanto è stato appreso nel periodo emergenziale, in modo da rilanciare le soluzioni positive implementate nei vari contesti educativi. In questo senso si ritiene importante la ricerca sulla progettazione e sulla valutazione nei contesti educativi che pare in grado di cogliere diversi aspetti della qualità dei servizi educativi, riconducendoli ai molteplici obiettivi di *design educativo* e dell'*assessment*, al fine di comprendere come predisporre le condizioni didattiche favorevoli e praticabili per risolvere problemi specifici (Anderson & Shattuck, 2012; Moretti & Nuzzaci, 2020).

3. La ricerca empirica: una prospettiva longitudinale sul sistema zerosei

Le attività di rimodulazione e di riprogettazione dell'offerta educativa e formativa hanno coinvolto sia i servizi educativi per la prima infanzia, sia le scuole di ogni ordine e grado. I Coordinatori dei servizi educativi e gli educatori, così come i Dirigenti scolastici e gli insegnanti, sono stati impegnati nella formulazione di soluzioni organizzative e progettuali capaci di bilanciare le esigenze del contesto di appartenenza (Moretti, 2022) con le indicazioni date dal Governo nazionale o dagli Enti locali e territoriali.

Da marzo 2020 ad oggi educatori, ricercatori ed esperti di ambito didattico e pedagogico hanno avviato riflessioni e hanno condotto ricerche sulle attività di riprogettazione degli spazi e di micro-progettazione educativa per identificare le modalità e le strategie più efficaci per valorizzare quanto appreso durante il periodo emergenziale in modo da rispondere con maggiore flessibilità alle future sfide educative (Benvenuto, Sposetti & Szpunar, 2021; Bondioli & Savio, 2021; Moretti, Briceag & Morini, 2021; OECD, 2021; Moretti, Morini, Briceag & Gargano, 2022).

In questa prospettiva presso il Laboratorio di Didattica e valutazione degli apprendimenti e degli atteggiamenti, attivo presso l'Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, ha condotto una serie di studi di caso multipli e studi di caso singoli (Coggi & Ricchiardi, 2010) nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia di Roma Capitale – Area metropolitana e della regione Lazio. La Figura 2 evidenzia lo sviluppo longitudinale dei progetti di ricerca incentrati sul sistema integrato zerosei, indicandone gli anni scolastici di riferimento e specificandone le tematiche scelte, che nell'ordine, sono: la qualificazione delle pratiche educative, organizzative e valutative; lo sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti; l'introduzione di strumenti e strategie per promuovere la continuità educativa; la qualificazione del sistema integrato nel periodo post-emergenziale.

Fig. 2 – Sviluppo longitudinale dei progetti di ricerca

I principali strumenti utilizzati nello svolgimento degli studi di caso sono i seguenti:

- griglie di osservazione validate a livello internazionale (CLASS Infanzia, La Paro, Hamre & Pianta, 2012, trad.it. e adatt. Moretti & Briceag, 2019) utilizzate per rilevare dati e informazioni durante le attività educative in modalità di auto-valutazione ed etero-osservazione;
- AVEC-SEI Autovalutazione Educativa della Continuità nei Servizi educativi per l'Infanzia (a cura di Moretti e Briceag, 2019);
- *focus group* (FG) con educatori e coordinatori dei servizi educativi;
- interviste con educatori e coordinatori dei servizi educativi;
- interviste con le famiglie.

Nel corso delle indagini ci si è avvalsi del principio della triangolazione, con riferimento particolare al confronto tra i differenti punti di vista manifestati dai vari attori organizzativi (educatori, coordinatori, insegnanti) o territoriali (famiglie, responsabili delle politiche locali) coinvolti nei processi esaminati.

Dei molteplici temi affrontati nelle indagini in questo contributo si sceglie di focalizzare i seguenti ambiti di ricerca: *outdoor education*, *peer tutoring* e continuità educativa; riguardo a quest'ultimo ambito si è tenuto conto anche di alcuni esiti di ricerca precedenti al periodo emergenziale (Moretti, Morini, Giuliani & Briceag 2020; Moretti & Briceag, 2020; 2021).

4. Principali esiti degli studi di caso

Dall'analisi dei principali esiti emersi dagli studi di caso multipli e studi di caso singoli (Coggi & Ricchiardi, 2010) condotti nei servizi educativi per l'infanzia, è stato possibile avviare una riflessione che, con una prospettiva longitudinale, approfondisce tre aree tematiche con riferimento al periodo precedente l'emergenza sanitaria, contestuale e post. I tre focus riguardano: la continuità educativa, sia orizzontale sia verticale, il *peer tutoring*, come dispositivo volto a favorire l'apprendimento reciproco tra pari, e *l'outdoor education*, intesa come micro-progettazione intenzionale di attività di apprendimento all'aperto.

4.1 La continuità educativa

La dimensione della continuità educativa si configura come una prerogativa indispensabile nel sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia sia per garantire ai bambini e alle famiglie serenità nella transizione dal segmento di età 0-3 al 3-6 anni, sia per promuovere un ambiente formativo che si avvale e valorizza le risorse presenti sul territorio.

Nelle realtà coinvolte nella ricerca è stato verificato come, nel periodo precedente la pandemia, l'attenzione fosse rivolta a co-progettare attività in ma-

niera condivisa tra educatori e insegnanti referenti di fasce di età distinte (meso-progettazione), al fine consentire ai bambini e alle bambine di familiarizzare con spazi differenti e affrontare con maggiore consapevolezza la transizione da un contesto all'altro (Moretti, Morini, Briceag & Gargano, 2023). In questo senso risulta strategica anche la documentazione dei percorsi educativi nei servizi educativi 0-6 (La Rocca, 2022). In particolare dagli esiti di una Ricerca-Formazione, condotta coinvolgendo diverse scuole del Lazio, è emerso che, indipendentemente dalla tipologia di scuola (statale, comunale o paritaria) per promuovere la continuità educativa è determinante che le sezioni (nido, primavera, infanzia) si trovino nello stesso edificio, adiacente o facilmente raggiungibile (Moretti & Briceag, 2020; 2021).

La possibilità di avviare percorsi condivisi è stata fortemente compromessa dalle restrizioni introdotte nel 2020 per contrastare la diffusione della pandemia. Nei team educativi, la compresenza è stata ridotta o completamente annullata, generando il rischio di autoreferenzialità nella pratica educativa. La sostituzione con incontri a distanza non ha favorito lo sviluppo della cultura del confronto nel Gruppo di Lavoro. Nonostante le criticità logistiche e organizzative, in alcuni contesti si è cercata di mantenere l'attenzione verso attività condivise, sempre nel rispetto delle norme sul distanziamento. Ad esempio, come riporta L. M., educatrice, con l'obiettivo di promuovere la continuità verticale, sono state progettati degli incontri all'aperto che hanno coinvolto sia il nido sia la scuola dell'infanzia: "abbiamo realizzato con il cartone dei cerchi colorati un metro per un metro con il nome di ciascun bambino nei quali si sono potuti posizionare insieme ai propri genitori, così da poter familiarizzare e conoscere, anche se da lontano e senza contatti, i nuovi compagni e le nuove maestre. In ogni incontro è stato presentato un laboratorio differente da svolgere simultaneamente: bambini grandi, bambini piccoli e genitori" (tratto da intervista semi-strutturata).

Nel periodo post-emergenziale è stato possibile ri-progettare interventi sostenibili volti a valorizzare la continuità nei servizi educativi integrati 0-6. In questo senso è stata posta particolare attenzione ai percorsi formativi volti a ritrovare e rafforzare la cultura della co-progettazione: "sono stati organizzati diversi incontri di formazione che avevano l'obiettivo di progettare attività che potessero essere rivolte a tutti i bambini della scuola e che potessero supportare i più piccoli al passaggio nella scuola dell'infanzia" (L.C. educatrice, tratto da FG).

4.2 Le attività di peer tutoring

La ricerca educativa conferma la possibilità di introdurre nei servizi educativi per l'infanzia attività che sollecitano l'apprendimento tra pari, avvalendosi del dispositivo educativo *peer tutoring* (Gottfried, Garcia & Kim, 2019; Moretti et al., 2019; 2020). I provvedimenti normativi adottati per fronteggiare la pandemia hanno limitato l'interazione tra pari, istituendo le cosiddette

"bolle", formate da gruppi stabili di pochi bambini, generalmente di età simile. In questo modo sembrerebbe che le attività di *peer tutoring* siano state di difficile realizzazione. Nella maggior parte dei casi presi in analisi, le considerazioni emerse dal personale educativo riflettono le criticità nella micro-progettazione di attività tra pari: "non è stato possibile svolgere attività di *peer tutoring* perchè i bambini sono stati divisi in base all'età: i più piccoli in una bolla e i più grandi in un'altra", riporta un'educatrice durante un'intervista. In altri contesti invece è stata accolta la sfida e si è cercato di ri-progettare in modo sostenibile la proposta anche all'interno delle bolle: "sì, all'interno delle bolle sono state svolte attività di *peer tutoring*. I bambini più grandi della stessa bolla aiutavano i più piccolini sempre della stessa bolla nello svolgimento di varie attività. Anche qui abbiamo avuto delle limitazioni perché la differenza di età dei bambini della stessa bolla era davvero poca e in alcuni casi non vi era proprio quindi molte volte è capitato che dovevamo seguire e aiutare tutti i bambini della stessa bolla, perché quando abbiamo diviso i bambini per creare le due bolle li abbiamo divisi anche in base all'età e alle competenze che avevano già acquisito". È importante sottolineare che non solo l'età, ma anche il livello di competenze può essere una variabile per definire le attività di *peer tutoring*.

Non appena è stato possibile, con l'allentarsi delle misure e procedure di sicurezza connesse alla pandemia, si è manifestato un forte impegno a ri-progettare attività volte a rafforzare la socialità tra pari, favorendo l'interazione tra bambini, ad esempio svolgendo delle consegne in coppie o in piccoli gruppi, condividendo le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite. Tali attività hanno permesso, seppur con delle difficoltà, di estendere progressivamente la socialità positiva, contribuendo a sviluppare la cooperazione e intensificando la capacità comunicativa tra pari. Nell'ambito di un *focus group* è stata riportata da un'educatrice, ad esempio, la descrizione di un laboratorio di lettura condivisa all'aperto che "ha permesso ai bambini da 0 a 6 anni di leggere insieme un libro e di partecipare allo svolgimento di attività di *peer tutoring* dove i bambini più grandi leggevano la storia a quelli più piccoli" (D. M. educatrice, tratto da FG).

4.3 L'outdoor education

Le attività di *outdoor education* sono state prese in analisi, nell'ambito della ricerca, con particolare attenzione a partire dal periodo emergenziale, quando in tutti i contesti educativi è stato necessario ripensare l'organizzazione degli spazi, promuovendo maggiormente l'utilizzo delle risorse esterne. Nello specifico sono state intensificate sessioni di *outdoor education* durante la giornata educativa, soprattutto nelle strutture che disponevano di giardini, parchi limitrofi e altri spazi utili. La ri-progettazione dei tempi e degli spazi della giornata educativa ha incentivato l'introduzione di esperienze di apprendimento all'aperto tra cui ad esempio attività di osservazione della natura, di cura di piante o animali, di movimento o multisensoriali. Le attività di esplorazione e scoperta

che possono essere promosse all'aperto contribuiscono a sviluppare la sensibilità percettiva e senso-motoria e qualificano l'offerta formativa (Valentini, Guerra, Troiano & Federici, 2019). Naturalmente non si tratta semplicemente di svolgere le attività spostandosi all'esterno (D'Isanto & D'Elia, 2021) ma, come indicato nelle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei", la progettazione deve essere intenzionale e collocarsi in una logica di strutturazione polifunzionale degli spazi in cui i diversi ambienti dialogano e si sviluppano in continuità (D.M. 22 novembre 2021, n.334).

"L'*outdoor education* è utile per il bambino perché aiuta a sviluppare capacità esplorative e di osservazione entrando in diretto contatto con l'ambiente esterno; luoghi reali dove vive la sua quotidianità e che tornano utili nello svolgimento dell'attività suggerita" (S. A. educatrice, tratto da FG).

Durante la fase più critica della pandemia lavorare negli spazi aperti in ambienti allestiti ha rappresentato una valida alternativa per proporre attività in grado offrire ai bambini nuovi stimoli. Nel periodo post-emergenziale, la consuetudine a pensare gli spazi esterni come risorsa è stata consolidata, predisponendo con maggiore sistematicità attività strutturate svolte all'aperto.

Nella Tabella n.1, al fine di restituire una sintesi al lettore dei principali esiti degli studi di caso, si riportano le evidenze emerse negli studi di caso multipli e studi di caso singoli, condotti a partire dal periodo precedente l'emergenza sanitaria.

	Continuità educativa	*Peer tutoring*	*Outdoor education*
Prima dell'emergenza sanitaria	Praticata maggiormente nei contesti in cui le strutture educative dei due segmenti sono limitrofe	Praticata soprattutto con attività di intersezione o con bambini di età differenti	Praticata solo in alcuni contesti e occasionalmente
Durante l'emergenza sanitaria	Sospesa	Prevalentemente sospesa, in alcuni casi praticata con bambini di età simile all'interno delle bolle	Introdotta per rispondere alle restrizioni dell'emergenza sanitaria
Dopo l'emergenza sanitaria	Attivata favorendo attività di familiarizzazione anche avvalendosi di spazi all'aperto	Consolidata soprattutto al fine di estendere la socialità positiva	Consolidata predisponendo con maggiore consapevolezza e sistematicità le attività all'aperto

Tab. 1 – Sintesi dei principali esiti degli studi di caso in riferimento alle dimensioni: continuità educativa, *peer tutoring* e *outdoor education*

Come è possibile osservare dall'analisi della tabella, alcune delle soluzioni individuate durante il periodo pandemico si sono dimostrate valide e sostenibili, da introdurre nella micro-progettazione educativa, con maggiore consapevolezza da parte del Gruppo di Lavoro circa la loro efficacia.

5. Considerazioni conclusive

Lo sviluppo longitudinale dei progetti di ricerca ha consentito di riflettere sia sulle modalità progettuali adottate nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia nella fase emergenziale e post-emergenziale in Italia, sia sulla contestualizzazione e sulla flessibilità delle soluzioni introdotte nella fase applicativa sul campo (Bondioli & Savio, 2021; Moretti, Briceag & Morini, 2021; Moretti, Morini, Briceag & Gargano, 2022; 2023).

Gli esiti delle ricerche empiriche sin qui raccolti ci consentono di affermare che la progettazione nel sistema zerosei, in particolare la micro-progettazione, risulta efficace e maggiormente sostenibile da parte del Gruppo di Lavoro quando è adeguatamente supportata:

- dalla individuazione di un tempo dedicato alle attività di progettazione iniziale e al suo monitoraggio (un valido punto di riferimento può essere quello delle 2 ore settimanali già previste per le attività di progettazione, documentazione e valutazione nella scuola dell'infanzia);
- da iniziative volte alla formazione e sviluppo professionale in servizio degli educatori (anche in modalità congiunta tra educatori e insegnanti di scuola dell'infanzia);
- da attività di supervisione e di accompagnamento esperto, che prevedano la raccolta di evidenze, la restituzione di feedback formativi, e più in generale la partecipazione diretta degli operatori ad attività di Ricerca-Formazione.
- dalla progressiva adozione di un approccio sistemico e multilivello in grado di integrare costantemente l'attività di progettazione con la valutazione e la ri-progettazione, avvalendosi anche delle nuove tecnologie informatiche e digitali (Moretti, 2022).

Gli esiti rilevati e gli elementi di supporto emersi dalle indagini diacroniche suggeriscono di operare in modo tale da garantire un allineamento tra il Progetto educativo complessivo del servizio e le soluzioni applicative introdotte. Infatti la flessibilità delle soluzioni adattive, quando è coerente con le attività di micro e meso-progettazione e con i principi della macro-progettazione può favorire e rendere sostenibili i processi di innovazione. In questo senso è opportuno che le attività di micro-progettazione e quelle di ri-progettazione incorporino e ripropongano le soluzioni assunte nel periodo emergenziale che si ritengono valide e sostenibili anche nel periodo post-pandemico.

Bibliografia

Anderson, T., Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16-25.

Arace, A., Scarzello, D., Prino, L.E. (2021). COVID-19 e servizi educativi per l'infanzia: l'esperienza dei LEAD. In *Atti del Congresso* (pp. 161-163). Cacucci editore.

Benvenuto, G., Sposetti, P., Szpunar, G. (2021). Le attività proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, Atti del X Congresso scientifico SIRD, 516-533.

Bondioli, A., Savio, D. (2021). Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the "restart". *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 138-149.

Bottigli, L., Falaschi E. (2020). L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei". *Studium Educationis*, *21*(3), 182-202.

Bufoli, E. (2023). *Inclusiva per tutti. La scuola di don Milani continua a ispirare ancora oggi*. https://secondotempo.cattolicanews.it/news-inclusiva-e-per-tutti-la-scuola-di-don-milani-continua-ad-ispirare-ancora-oggi

Chan Dayal, H., Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, *45*(4), 336-347.

Choi, Y. (2020). A study on the emotional experiences of child care teachers and changes in their daily routine in centers after COVID-19. *Korean Journal of Early Childhood Education*, *22*(1), 253-279.

Cifoni, L., Pirone, D. (2022). *La trappola delle culle. Perché non fare figli è un problema per l'Italia e come uscirne*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*. Disponibile in https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead-

Crivellaro, F. (2021). Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità. *Archivio antropologico mediterraneo*, *23*(2).

D'Isanto, T., D'Elia, F. (2021). Body, movement, and outdoor education in pre-school during the covid-19 pandemic: Perceptions of teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, *21*, 709-713.

Duflo, E. (2021). *Lottare contro la povertà*. Bari-Roma: Laterza.
Gottfried, M., Garcia, E., Kim, H.Y. (2019). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies*, *45*(5), 593-612. https://asvis.it/public/asvis/files/traduzione_ITA_SDGs_&_Targets.pdf
Irccs dell'Istituto Gaslini- Università degli Studi di Genova (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Report https://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf (ultima consultazione 22/05/2023)
La Paro, K.M., Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Lewisville: Kaplan.
La Rocca, C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. Milano: LED.
Lazzari, A. (a cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei Servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
Madriz, E. (2019). Stare dalla parte delle famiglie: il sostegno genitoriale nel Sistema 0-6. *SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA*, 4, 903-913.
Miur (2020). Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia. Disponibile online https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/doc-02426720200803184633.pdf/95304f45-f961-bffc-5c6a-8eed6b60fc92?t=159653399327 (ultima consultazione 22/05/2023).
Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
Moretti, G., Briceag, C.B. (2020). Progettazione educativa e dispositivi per valorizzare la continuità nel Sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni. In (a cura di): S. Polenghi G. Cappuccio & G. Compagno, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*(pp. 758-770), Lecce: Pensamultimedia.
Moretti, G., Briceag, B. (2021). La lettura condivisa come strategia per promuovere la continuità educativa nel Sistema integrato di educazione e istruzione. In L. Marquardt, G. Moretti e A. L. Morini (Eds.) *La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione*. p. 205-220, Milano: Ledizioni.
Moretti, G., Briceag, C.B., Morini, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *Q-times*, (2), 405-419.
Moretti, G., Ciraci, A.M., Morini, A.L., Briceag, B., Gargano, A. (2022). Redesigning Childhood Educational Services During the Sanitarian Emergency: an Exploratory Survey in the Italian Context, *in INTED2022 Proceedings 16th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 5867-5874). IATED Academy.

Moretti, G., Giuliani, A., Morini, A.L. (2019). Professional development and Instructional design in Italian Early Childhood Education. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Teaching, Learning and Education.* Rotterdam: Diamond Scientific Publication.

Moretti G., Morini A.L., Giuliani A., Briceag B. (2020). Micro-planning and educational tools that support educational continuity in the childhood services. In: *INTED2020 Proceedings*. pp. 1476-1483.

Moretti, G., Morini, A., Briceag, B., Gargano, A. (2022). La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle "bolle". In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Èducation Nouvelle. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 268-280). Lecce: Pensa Multimedia.

Moretti, G., Morini, A.L., Briceag, C.B., Gargano, A. (2023). Post-health emergency micro-planning in integrated pre-schools and kindergartens system: a case study. In L. Gomez Chova, C. Gonzalez Martinez & J. Lees, (Eds.) *INTED 2023, 17th International Technology, Education and Development Conference* (pp.5721-5726). IATED Academy.

Moretti, G., Nuzzaci, A. (2020). Progettazione e valutazione nei servizi educativi. In (a cura di): S. Polenghi G. Cappuccio & G. Compagno, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* vol. 1 versione e-book, pp. 717-732. Lecce: Pensamultimedia.

Oecd (2021). *Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing.

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale*.

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021). https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf

Tassan, M., Lanzi, D. (2022). Le culture delle famiglie. Genitorialità e partecipazione ai servizi educativi per la prima infanzia a Reggio Emilia. *Educazione Interculturale*, *20*(1), 1–12.

Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., Federici, A. (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione & Insegnamento*, *17*(1), 415-428.

Capitolo 6

Progetti inclusivi nei servizi di Roma Capitale: piste di ricerca sulla progettazione e organizzazione educativa

Guido Benvenuto[1]

1. Introduzione

Il contributo presenta i risultati di due indagini realizzate sul territorio capitolino tra il 2020 e il 2022, alla luce dei più recenti interventi legislativi e rapporti di ricerca sul segmento formativo zero-sei e nella prospettiva di una progressiva affermazione di un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni,

La prima pista di ricerca ha riguardato la progettazione educativa emergenziale dettata dalla Pandemia da Covid-19, analizzando la documentazione progettuale messa a punto dai Nidi e dalle Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale. In particolare, è stato analizzato un campione rappresentativo dei 430 progetti di didattica a distanza realizzati nei Servizi educativi comunali di Roma tra marzo e luglio 2020, raccolti dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale. I dati mostrano le modalità in cui i servizi sono riusciti a ripensare, con strategie e strumenti diversi, le relazioni con le bambine, i bambini e le loro famiglie e le attività educative, garantendo la continuità dei rapporti e dei processi di apprendimento.

La seconda pista di ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale attraverso la somministrazione di un questionario *on line* indirizzato alle POSES (Posizione organizzativa dei servizi educativi e scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati. I dati raccolti evidenziano la forte attivazione di tutti i servizi raggiunti per fronteggiare un momento di grande complessità, che ha portato a lavorare soprattutto sul coinvolgimento famiglie e ha generato un ripensamento delle pratiche e del confronto all'interno del gruppo educativo.

2. I Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza in Italia

Il 12° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia (Gruppo CRC, 2022) ci per-

[1] Guido Benvenuto è Professore Ordinario presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università degli Studi di Roma.

mette di introdurre alcune dimensioni problematiche e prospettive di intervento in questi recenti anni. In primo luogo, la "carenza di servizi" per le bambine e i bambini in età 0-6 anni. Nell'anno educativo 2019-2020 l'offerta complessiva a livello nazionale dà risposta solo al 26,9% dei bambini sotto i tre anni (21,2% nei nidi e micronidi, 3,4% nelle Sezioni Primavera, 2,3% nei servizi integrativi). Ricordiamo che l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, vuole (vorrebbe) garantire entro il 2030 che ogni bambina e bambino abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria.

Il D.lgs. 65/2017, ex Legge 107/2015, art. 181, lettera e), ha istituito poi il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, che comprende i servizi educativi per l'infanzia per i bambini fino a tre anni e le scuole per l'infanzia per i bambini dai tre ai sei anni riconoscendo il carattere unitario del percorso educativo nei primi anni di vita. Il decreto illustra la complessa *governance* del Sistema Integrato 0/6, che vede l'interazione tra le competenze di programmazione, regolamentazione e gestione di Stato, Regioni e Comuni, e precisa gli obiettivi per l'estensione dell'offerta educativa e per la sua qualificazione. Per quanto riguarda l'offerta di servizi educativi per l'infanzia (nidi/micronidi, sezioni Primavera e servizi integrativi, quali Spazio gioco, Centri per bambini e famiglie, servizi in contesto domiciliare) il decreto definisce l'obiettivo fissato da tempo a livello Europeo di raggiungere il 33% di copertura e di superare le differenze territoriali presenti lungo l'asse Nord-Sud e anche all'interno di uno stesso territorio regionale. Al tempo stesso il ritardo dell'Italia riguarda la scarsa diffusione dei Poli per l'infanzia (D.lgs. 65/2017, art. 3), la cui finalità – come ricorda il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Gruppo CRC) – è quella di aggregare nello stesso edificio o in strutture limitrofe servizi educativi per l'infanzia di diversa tipologia assieme a sezioni di scuola dell'infanzia "per promuovere una programmazione più agevole dell'offerta educativa in relazione agli andamenti demografici, sostenere la continuità educativa durante il percorso zero-sei, favorire la partecipazione delle famiglie e attivare iniziative rivolte all'insieme della comunità per l'emersione di domande e bisogni specifici." (Gruppo CRC, 2022, p.127).

E sono proprio le Linee pedagogiche del Ministero dell'Istruzione (Ministero dell'Istruzione/MI, 2021) a sottolineare quanto l'orizzonte formativo debba essere un continuum, nella prospettiva di condividere scelte e progettazioni verticali.

> La prospettiva 0-6 prefigura la costruzione di un *continuum* inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise. Un punto fermo per la elaborazione di un curricolo verticale che si estenda anche al primo ciclo di istruzione è fondato sull'idea che i bambini sono immersi fin dalla nascita nei sistemi simbolico-culturali

> e agiscono attraverso molteplici linguaggi, di cui sono biologicamente dotati, che afferiscono alle dimensioni dell'esperienza umana. I linguaggi si offrono come spazi di ricerca e di dialogo tra adulti e bambini nella costruzione di percorsi evolutivi pertinenti alle differenti età.
> Contemporaneamente, il curricolo verticale dovrà valorizzare la piena responsabilità di ogni segmento nello sviluppare al massimo e con compiutezza di significato i percorsi conoscitivi in relazione alle potenzialità e ai modi di apprendere peculiari di ogni fascia di età. In questa ottica, la scuola dell'infanzia può assumere una funzione di cerniera, favorendo il dialogo e il collegamento tra lo zerosei e il primo ciclo.
> Un curricolo verticale così vissuto costruisce un'identità narrabile del percorso educativo e di istruzione che si realizza in tante esperienze diverse ma coerenti tra di loro. La continuità non è da intendersi 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.

Una indagine sul territorio di Roma Capitale (Benvenuto, Corsi, Sposetti, Szpunar, 2021b) ha permesso di rilevare la presenza di 28 sezioni ponte, con una distribuzione non omogenea nei quindici municipalità in cui è organizzata la città e con un'assenza in 4 di esse, essenzialmente nella zona ovest della città (Fig. 1).

Nel territorio di Roma, dopo le prime esperienze delle sezioni Primavera, limitate al gruppo dei bambini di età compresa tra i due e i tre anni, nel 2015, tra mille difficoltà e resistenze, sono state avviate alcune sperimentazioni 0-6 anni, localizzate in varie parti della città, in asili nido singoli o in strutture immediatamente adiacenti.

Il punto di partenza di queste sperimentazioni è l'idea che sia fondamentale che educatrici, educatrici e insegnanti possano raggiungere un'idea comune del bambino e del suo percorso di crescita, avvalendosi di una formazione congiunta che preveda l'acquisizione di un linguaggio comune, e una riflessione su quale progetto educativo intraprendere per dare coerenza alle esperienze di entrambi i segmenti educativi.

Le difficoltà iniziali sono state stimolanti per una profonda riflessione su come orientarsi per dare seguito a quello che da subito si è rivelato un progetto potenzialmente vincente.

Sono state individuate alcune strategie essenziali per garantire il successo del progetto:

- Organizzare innanzitutto una formazione comune tra educatori e insegnanti,
- In secondo luogo, per arrivare ad un progetto comune, frutto delle riflessioni sviluppate durante questa formazione congiunta,

- Successivamente, la sperimentazione di progetti educativi comuni,stabilire le azioni da realizzare con il gruppo 0-3 anni e come continuarli con il prossimo gruppo di 3-6 anni,
- La documentazione costante di ogni iniziativa, le successive trasmissione e scambio di buone pratiche con altri servizi con il supporto e l'assistenza del Centro Dipartimentale di Documentazione che ha organizzato laboratori e seminari tematici, stimolando il dialogo tra educatori e insegnanti,
- Per la buona riuscita di ciascuna fase, è strategico il ruolo di coordinamento della figura dell'ufficiale educativo, in genere coordinatore di entrambi i servizi, e per questo garante della coerenza delle azioni di ciascun segmento.

La formazione di base del personale educativo e scolastico ha sempre previsto un'organizzazione in gruppi misti, unendo generalmente un asilo nido e una scuola dell'infanzia coordinati dallo stesso funzionario, o servizi limitrofi, coordinati anche da funzionari diversi, procedendo comunque con azioni formative in un'ottica 0-6. Attualmente l'ampliamento delle aree costituite da circa 5/6 0-6 servizi è gestito da un unico Funzionario.

Anche l'approfondimento complementare con ricadute pratiche, che ha affiancato la formazione di base, è stato svolto in gruppi misti tra educatori e docenti, soprattutto per quanto riguarda le esperienze laboratoriali come "l'officina del fare e del pensare", "la costruzione del gioco", "la narrazione", "lo scambio di buone pratiche", ecc. laboratori condotti dagli operatori del Centro di Documentazione.

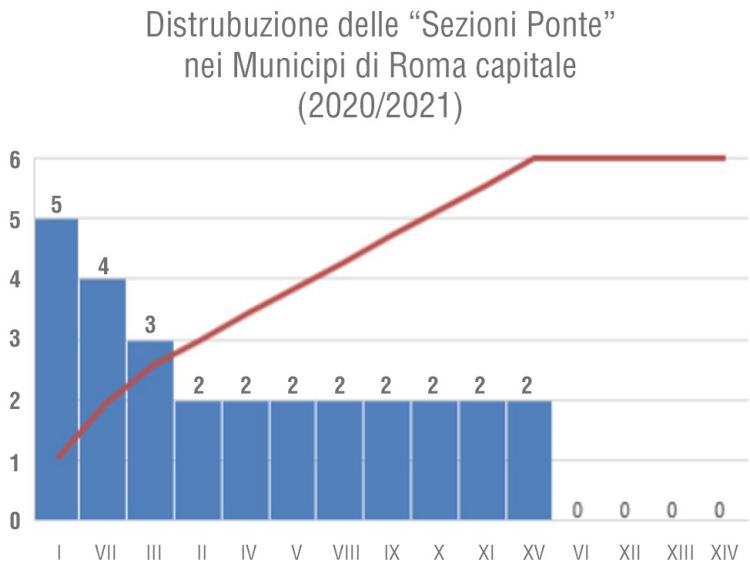

Fig. 1 – Distribuzione delle Sezioni-Ponte nelle municipalità di Roma

I progetti ricordati, delle classi primavera e/o sezioni ponte, sono quindi progetti tesi a costruire "ambienti educativi per la transizione", nella direzione di allestire contesti in cui gli operatori, che provengono da percorsi formativi diversi, possano realizzare una reale e significativa continuità educativa. Ecco uno dei punti critici che riguardano l'istituzione di un Sistema integrato e di una cultura pedagogica 0-6 condivisa: la differenziazione dei percorsi formative. Ricordiamo che l'attuale Sistema formative terziario prevede la Laurea triennale in Scienze dell'Educazione a indirizzo specifico per gli *educatori* e le *educatrici* di tutti i servizi educativi per l'infanzia, a decorrere dall'anno 2019-2020, mentre per le e gli *insegnanti di scuola dell'infanzia* permane il requisito della Laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria. È quindi auspicabile, per non dire necessario, ripensare i percorsi di formazione per attuare una naturale congiuntura, tra educatori e insegnanti, per prevedere l'acquisizione di un linguaggio comune, e una riflessione su quale progetto educativo intraprendere per dare coerenza alle esperienze di entrambi i segmenti educativi.

La stessa Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022) in una sua recente analisi pone come "Raccomandazione 1" quella di "Investire, come peraltro previsto dal 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva e dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, nel sistema integrato dei servizi socio-educativi e dei servizi educativi zero-sei" (p.94). La motivazione e finalità generale è quella di "in ottica universalistica, investire sul sistema integrato di servizi zero-sei, favorendo la diffusione dei Poli per l'infanzia su tutto il territorio nazionale, permette di superare gli attuali divari territoriali e di sostenere l'unitarietà dello sviluppo dei bambini, anche attraverso la piena partecipazione dei genitori."

Le azioni e misure specifiche proposte sono:

1. Aumentare il numero di educatori formati all'Università nel segmento zero-sei, al fine di garantire il fabbisogno di personale.
2. Favorire, a livello universitario, la riunificazione dei percorsi dello zero-sei, rendendo più coerenti i corsi di formazione universitari rivolti agli educatori del segmento 0-3 anni con quelli rivolti agli educatori del segmento 3-6 anni.
3. Attivare, sia nella formazione universitaria di base che nella formazione continua degli operatori dell'infanzia, percorsi multi e interdisciplinari per identificare uno zoccolo duro di competenze (*core competence*) coerente con l'approccio proposto negli Orientamenti del nido (MI, 2021) e nelle Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

La formazione della professionalità degli educatori e delle educatrici, e degli insegnanti e delle insegnanti deve quindi approdare a modalità di maggiore intersezione tra Corsi di studi o a Corsi specifici per il Sistema Integrato. Se Nido e Scuola dell'Infanzia costituiscono attualmente due ambienti separati come istituzioni e rimandano a profili formativi diversi, e in attesa del riordino

necessario, occorre predisporre progettualità che di fatto sviluppino sul campo l'integrazione e transizione educativa ed organizzativa le decretazioni e gli Orientamenti prospettano.

3. Due indagini sul territorio capitolino[2]

Le ricerche di seguito riportate hanno indagato alcune dimensioni educative che il Sistema Integrato ha dovuto fronteggiare nel periodo di emergenza sanitaria per pandemia da Covid-19.

Una prima ricerca ha riguardato i progetti educativi a distanza nei Servizi educativi e scolastici del sistema integrato di Roma capitale (Benvenuto, Sposetti, Szpunar, Montebello, Vincenti (2021a). Lo studio voleva sondare propria la capacità di adattamento, la flessibilità nel cambiamento delle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale.

Nel marzo 2020 i servizi educativi e scolastici del sistema integrato di Roma Capitale hanno avviato iniziative e attività educative a distanza per non sospendere i contatti con i bambini, le bambine e le loro famiglie. Le équipe educative, coordinate dalle POSES (Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici), hanno avviato delle iniziative per mantenere la relazione educativa, suggerendo ai genitori attività da svolgere con i loro figli e le loro figlie. Lo studio nasce quindi in risposta e adeguamento agli Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza (LEAD, Ministero dell'Istruzione/MI,2020), elaborato nel 2020 dalla Commissione Infanzia Sistema integrato 0-6 (D.Lgs. 2017, n. 65) per supportare educatrici e maestre nel lavoro di rinsaldamento delle relazioni educative con i bambini e le bambine e con le loro famiglie nella fase di emergenza educativa causata dall'emergenza sanitaria: "la chiusura repentina dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia ha bruscamente interrotto i percorsi educativi dei gruppi dei bambini, ma non il bisogno di relazioni".

Lo studio ha avuto l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative, generato dalla situazione emergenziale, attraverso due piste di indagine:

a) l'analisi delle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati (Benvenuto, Sposetti, Szpunar, 2021c), attraverso la somministrazione di un questionario anonimo online indirizzato alle POSES (Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici) di tutti i Servizi educativi di Roma Capitale;
b) l'analisi degli oltre 400 progetti di attività educative a distanza realizzati nei Nidi e nelle Scuole dell'infanzia capitolini dei quindici Municipi di

[2] Le indagini sono state condotte nell'ambito di un Progetto di Ateneo di Sapienza Università di Roma (2019), con la responsabilità scientifica di Giordana Szpunar; il coordinamento scientifico è stato seguito da Giordana Szpunar, Guido Benvenuto e Patrizia Sposetti.

Roma; i progetti analizzati fanno parte della documentazione richiesta dal Dipartimento dei Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale nell'ambito dell'iniziativa "Aspettando che finisca …". Tutti i progetti erano e sono reperibili *on line* (Scuola Online del sito di Roma Capitale (https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId= INF5610 42). In particolare la popolazione di analisi era composta da tutte le strutture educative a gestione diretta del Sistema Integrato di Roma Capitale (212 Nidi, 318 Scuole dell'infanzia, all'interno delle quali trovano spazio 28 sezioni ponte3, e 20 Poli educativi). Il campione casuale di analisi si è dimensionato in 84 progetti sui 433 inviati. Il target escluso: 195 servizi educativi in gestione indiretta di Roma capitale (vedi Figura 2).

	Progetti analizzati (v.a.)	Progetti pubblicati (v.a.)	Progetti analizzati sul totale (%)
Asili nido (Nidi)	33	169	19,5
Scuole dell'infanzia	48	254	18,9
Poli educativi	3	10	30,0
Progetti totali	84	433	19,4

Fig. 2 – Progetti analizzati sul totale dei progetti pubblicati disaggregato per tipo di struttura educativa

Il campionamento di analisi è stato proporzionale nel caso dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia (selezionando a caso circa il 20% dei progetti) mentre per i Poli Educativi si è deciso per una sovra-rappresentazione (selezionando a caso circa il 30% dei progetti) in quanto istituzioni di più recente formazione e quindi da esplorare con maggiore analiticità. Il Municipio che riporta il maggior numero di progetti è il VII, con 29 progetti per la Scuola dell'infanzia, 21 per i Nidi e 2 per i Poli educativi; seguono il Municipio V (rispettivamente 21, 19 e 2) e il Municipio X con 29 progetti presentati dalle Scuole dell'infanzia e 10 dai Nidi. Si riporta nella tabella la distribuzione del totale dei progetti pubblicati, divisi per municipio e per tipologia di struttura (figura 3)

Municipio	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	Totale
Asilo Nido	8	10	16	12	19	8	21	18	11	10	4	6	8	9	9	169
Scuola dell'infanzia	9	19	15	19	21	18	29	15	25	29	8	6	12	17	12	254

Polo educativo 0-6					2	3	2					3				10
Totale	17	29	31	31	42	29	52	33	36	39	12	15	20	26	21	433

Fig. 3 – Totale dei progetti pubblicati, diviso per municipio e struttura educativa

Quali i principali risultati emersi dall'analisi? Emerge con chiarezza quanto la continuità nel mantenimento della relazione educativa e l'Inclusione debba passare proprio attraverso la declinazione più specifica e situate di "Legami Educativi a Distanza". Le principali dimensioni di intervento rilevate hanno indicato diverse aree di attenzione:

a) *continuità educativa.* In due terzi dei progetti presentati (56 sul totale di 84), le équipe educative sottolineano l'importanza di dare una continuità alla relazione con i propri gruppi di bambini e con i genitori, per "[...] non abdicare alla nostra funzione educativa e continuare a mantenere saldo il filo della relazione con bambini e famiglie, ma anche a fornire occasioni che possano sostenere gli apprendimenti" (Scuola dell'infanzia "Don Michele Rua", municipio VII). L'équipe di un nido ("L'acquarello", municipio VIII), ad esempio, ha condiviso con i genitori articoli e *webinar* per sostenerli in quei mesi complicati e per offrire loro spunti di riflessione.

b) *canali per la comunicazione a distanza.* Per interagire a distanza con le bambine, i bambini e le loro famiglie, la maggior parte delle educatrici, nei progetti in cui emerge questo aspetto (42 casi), ha utilizzato whatsapp (38). Ma non mancano esempi di altri canali: gruppo *facebook*, *skype*, *mail*, *telegram*, *zoom*, *meet*, *weschool*. Il legame è stato attivato attraverso: a) attività da suggerire ai genitori da svolgere in casa, e b) l'affetto ai bambini tramite telefonate di confronto, video chiamate di gruppo, invio di foto, appuntamenti su qualche piattaforma per gli auguri collettivi in occasione di compleanni che non si sono potuti festeggiare in compagnia dei propri pari.

c) *proposte didattiche.* Tutte le educatrici suggeriscono ai genitori la lettura di libri, inviando videomessaggi in cui raccontano fiabe, storie e filastrocche tratte da un libro o corredate di disegni che i bambini possono riprodurre o ricreare: la lettura è dunque strumento educativo da incoraggiare in tutte le case, per sviluppare le capacità espressive, immaginifiche, di ascolto dei bambini e, in alcuni casi, anche per aiutarli a comprendere ed elaborare momenti del loro sviluppo (es. Posso guardare nel tuo pannolino?, di Guido Van Genechten, albo illustrato edito da Clavis).Nelle liste dei libri indicati nelle presentazioni dei progetti ricorre il libro "I colori delle emozioni", su cui undici scuole hanno peraltro incentrato delle attività per permettere ai bambini di riconoscere le loro emozioni, in quel momento difficile per loro e le proprie famiglie, di sa-

> perle raccontare o rappresentare attraverso parole e disegni o manufatti, per "[...] aiutare i bambini a dar voce e nome alle proprie emozioni (allegria, rabbia, paura, tristezza, calma, amore). È importante aiutare il bambino a osservare e conoscere il proprio stato d'animo e quello degli altri e acquisire la capacità di esprimersi con linguaggi diversi" (Scuola dell'infanzia "Brasile", Municipio II)

Nei progetti ricorre il riferimento alle attività legate al *circle-time* e a rituali proposti al Nido e alla Scuola dell'infanzia, per risvegliare e tenere viva la memoria emotiva e affettiva dei bambini e delle bambine, richiamando riti quotidiani svolti insieme al gruppo. Molte le attività indicate nei progetti, che sono state raggruppate in categorie generali. La quasi totalità dei progetti (82) ha indicato più di una attività. Tra le più segnalare sono le attività di "Lettura" (68) "Grafico-pittoriche" (63), "Sonoro-musicali" (47), "Manipolative-sensoriali" (45).

La continuità è transitata attraverso le routine e la gestione della quotidianità. Quattro progetti, in particolare, sottolineano l'importanza di continuare a compiere, anche a casa, attività di cura personale e di collaborazione nella gestione della quotidianità: lavarsi le mani in autonomia, pettinarsi i capelli, sono attività per la scoperta e la cura del proprio corpo; apparecchiare e sparecchiare la tavola, mettere a posto i materiali usati e i giochi, sono compiti da incoraggiare nelle bambine e nei bambini, per sostenerli nello sviluppo dell'autonomia.

Quasi tutti i progetti analizzati (77%) arricchiscono la presentazione del lavoro a distanza con foto che testimoniano lo svolgimento delle attività da parte di educatrici e bambini e bambine, ciascuno nella propria abitazione, e con messaggi dei genitori che restituiscono entusiasmo e gratitudine per la vicinanza e il supporto ricevuti dalle maestre (vedi esempio di progetto riportato in figura 5).

Un ulteriore elemento riguarda l'attenzione alla *personalizzazione degli apprendimenti*. In un quarto delle esperienze presentate dalle Scuole dell'infanzia (12) si dichiara di aver rivolto particolare attenzione ai bambini con bisogni educativi speciali o diversamente abili, senza interrompere i percorsi di integrazione e inclusione promossi a scuola, con proposta di materiale ad hoc o video chiamate con le famiglie per riprendere con i bambini il percorso svolto durante l'anno scolastico. Una scuola dell'infanzia, che sostiene l'iniziativa della Giornata mondiale per la consapevolezza sull'Autismo con progetti e proposte per bambini, si è concentrata su letture sulla tematica della diversità per promuovere messaggi di inclusione, veicolati dalle storie di Elmer, l'elefante variopinto (un libro illustrato di David McKee del 1968 pubblicato in Italia da Mondadori); Pezzettino (di Leo Lionni oggi pubblicato in Italia da Babalibri).

Molti progetti dei Nidi riportano il testo *Piccolo blu e piccolo giallo* (un albo illustrato dell'autore statunitense Leo Lionni del 1959, pubblicato per la prima volta in Italia nel 1975 dalle Edizioni Emme), una storia ricca di tematiche, tra cui: identità, diversità, multiculturalità, condivisione.

E infine, la *dimensione interculturale*. Un solo progetto incentrato sull'intercultura, realizzato da una Scuola dell'infanzia del Municipio XIV che ha una sezione di 25 bambini, di cui 15 con genitori di origine straniera: "Anche se a distanza abbiamo comunque deciso di portare avanti il nostro progetto interculturale "Conoscersi, riconoscere, condividere". il Municipio XIV è il quarto municipio per presenza di stranieri iscritti: su un totale di 1.915 bambini presenti nelle scuole dell'infanzia, il 7,7% è di origine straniera, valore molto vicino a quello registrato nel Municipio VI, con il 7,9% di bambini stranieri su un totale di 1.755. La maggiore presenza di stranieri si registra nei Municipi V, con il 16% di stranieri su 3.043 iscritti, e nel Municipio VII (10,5% su un totale di 3.551 bambini).

Una seconda indagine sul campo ha riguardato il ruolo di coordinamento svolto su territorio capitolino delle POSES (Benvenuto, Sposetti, Szpunar, 2021c). La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale, attraverso la somministrazione di un questionario *on line* indirizzato alle POSES (Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati.

La scelta di indirizzare il questionario alle POSES è motivata dal fatto che questa figura riveste un ruolo di coordinamento centrale, con una pluralità di funzioni. Nell'ambito di una scuola singola o di una rete di scuole, non solo propone la diffusione della cultura dell'infanzia coordinando le attività didattiche, supportando e promuovendo insieme al collegio docenti progetti e sperimentazione, ma esercita anche un ruolo di raccordo in ambito amministrativo. Attualmente nelle strutture capitoline sono in servizio poco più di cento POSES, che coordinano oltre cinquecento servizi educativi (212 Nidi, 318 scuole infanzia e 24 sezioni ponte).

La ricerca è stata resa possibile grazie al supporto della Direzione Programmazione, Regolamentazione e Gestione dei Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale, che si è resa disponibile alla partecipazione e che ha provveduto alla divulgazione del questionario presso tutte le POSES dei servizi educativi capitolini

Somministrato a partire dalla metà del mese di maggio 2020, il questionario prevedeva 19 domande, 6 delle quali aperte. È stato compilato dal 20% circa delle POSES di Roma Capitale, che coordinano un totale di 96 servizi educativi, 44 dei quali sono Nidi d'Infanzia, pari a poco più di un Nido su cinque, distribuiti su quasi tutti i XV Municipi in cui è organizzata Roma Capitale. I dati raccolti evidenziano la forte attivazione di tutti i servizi raggiunti per fronteggiare un momento di grande complessità, che ha portato a lavorare soprattutto sul coinvolgimento famiglie e ha generato un ripensamento delle pratiche e del confronto all'interno del gruppo educativo.

Tra i principali risultati emerge:
– la maggior parte delle Posizioni organizzative evidenzia la necessità di una modifica molto (3) o, in maggior misura, abbastanza (11) significativa del progetto educativo del Nido a seguito dell'emergenza sanitaria;
– circa il contatto, in termini di frequenza e modalità, con le bambine i bambini e le loro famiglie nei servizi coordinati, le POSES che hanno risposto al questionario evidenziano nella maggior parte dei casi che questo avviene due o tre volte a settimana utilizzando diversi mezzi di comunicazione. I mezzi utilizzati per mantenere il contatto sono molteplici e in larga misura riconducibili all'uso di sistemi di messaggistica istantanea (18 segnalazioni su 56), Video chiamate (16) e telefonate (13), in misura minore i Gruppi educativi dei nidi hanno fatto ricorso a canali social o alla posta elettronica;
– le attività proposte dalle strutture comprendono letture, canzoni, laboratori e routine (11) che in molti casi sono riprese con l'obiettivo di dare continuità al PEN e al PEI;
– le difficoltà tecnologiche e la mancanza di formazione delle educatrici e delle insegnanti sono pure avvertiti come un elemento di difficoltà, che tuttavia, per alcune POSES rappresenta al contempo un'opportunità per ripensare la formazione dei gruppi e un elemento al quale guardare in futuro. Come evidenzia una POSES: *Sì è rafforzato il lavoro di squadra e continua ad essere una grandissima occasione di apprendimento e di formazione per il personale.*

Certamente il periodo emergenziale ha richiesto e al contempo potenziato un senso di comunità per l'inclusione. Una inclusione come naturale richiesta da parte dei bambini e delle bambine per il loro senso di socializzazione e di apprendimento socializzato, ma anche del personale educativo, per un naturale senso di organizzazione collegiale e prospettiva professionale. Come sottolinea, in una delle domande aperte del questionario alle POSES: *Le difficoltà tecnologiche e la mancanza di formazione delle educatrici e delle insegnanti sono pure avvertiti come un elemento di difficoltà, che tuttavia, per alcune POSES rappresenta al contempo un'opportunità per ripensare la formazione dei gruppi e un elemento al quale guardare in futuro. Come evidenzia una POSES Sì è rafforzato il lavoro di squadra e continua ad essere una grandissima occasione di apprendimento e di formazione per il personale.*

È ancora: *"il rivedersi delle educatrici che si sono attivate e avventurate in una realtà totalmente sconosciuta mettendosi in gioco e rivedendo posizioni, sicurezze per rimodulare la propria professionalità.*

La ricerca di una professionalità flessibile e "sfaccettata", per educatori e funzioni educative varie, per la natura del ruolo e funzione deve essere di natura "continua" e "situata". Il periodo emergenziale ha solo moltiplicato e ulteriormente arricchito tale richiesta, che deve essere considerate inderogabile e intrinsecamente legata ai bisogni storico-culturali delle istituzioni formative. La

DaD è stato un banco di prova, un'emergenza, e forse anche un'esperienza che ha fatto maturare una sensibilità e un'attenzione peculiare per le dimensioni formative ed educative a livello globalizzato. Ma certamente, come suggerisce una POSES, a cui lasciamo concludere: *"la dad, (o rad) nei nidi, sicuramente non può essere una modalità utilizzabile al di fuori della situazione emergenziale che stiamo vivendo. È stata un'esperienza importante perché ha permesso ai genitori di sperimentare nuove modalità di gioco con i bambini, ai bambini stessi perchè hanno potuto mostrare alle educatrici la loro intimità familiare e alle educatrici di continuare ad "esserci". Tuttavia, il Nido è uno spazio/tempo che ha una sua valenza educativa che si affianca alla famiglia ma non la sostituisce e non può essere sostituito da essa*.

Bibliografia

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, Roma, giugno 2022, https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Benvenuto, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Montebello, M., Vincenti, G. (2021a). La progettazione educativa nei Nidi, ai tempi del Covid/Educational planning in nursery schools, at the time of Covid – *QTimes – webmagazine*, Anno XIII – n. 2, 2021.

Benvenuto, G., Corsi, N., Sposetti, P., Szpunar, G. (2021b). The impact of the crisis on education: analysis of educational projects for the 0-6 age group and the perspective of the educational centers (children's poles) in Italy – *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 198-226, jan/abr, 2021.

Benvenuto, G., Sposetti, P., Szpunar, G. (2021c). *Le attività proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown (Educational activities offered by the Educational Services of Roma Capitale during the lockdown)*, pp.516-533. In *RICERCA e DIDATTICA* per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione, Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021 – ISBN:9788867608324. Collana SIRD Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione.

Gruppo Crc (*Convention on the Rights of the Child*) (2022). 12° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia. https://gruppocrc.net/documento/12-rapporto-crc/

Ministero dell'Istruzione/MI (2020). *Orientamenti Pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola di infanzia*. https://www.miur.gov.it/-/orientamenti-pedagogici-sui-led

Ministero dell'Istruzione/MI (2021). *Documento base Linee pedagogiche per il sistema integrato "Zerosei"*, https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-

Capitolo 7

La declinazione delle competenze trasversali nella professionalità dell'educatore nel sistema integrato zerosei

Carla Roverselli[1]

1. Introduzione

Le competenze trasversali sono numerose. Il Consiglio dell'Unione Europea nel 2018 le ha identificate con la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare. Mi soffermerò soltanto su tre elementi che risultano importanti per questa competenza: saper comunicare, saper lavorare insieme ed essere capaci di empatia. Approfondirò questi aspetti, utilizzando alcuni scritti di Loris Malaguzzi che si rivolge in particolar modo agli educatori e alle educatrici della prima infanzia.

Vorrei iniziare con una citazione di Mario Lodi, estratta da *Il paese sbagliato*, dove si sostiene che l'educatore prima di essere un applicatore di tecniche, deve essere un uomo di coscienza, un esempio di libertà, una umanità riuscita:

> «Nelle aule c'è un maestro che né i bambini né le famiglie hanno scelto. [...] Se questi genitori fossero liberi di scegliere la persona che educherà il proprio figlio come sono liberi di scegliersi il medico, il sarto, il parrucchiere, l'assicuratore, verrebbero da me? [...] Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. […] Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola,* ma solo di *come bisogna essere* (Milani, 1957: 239) per poter fare scuola» (Lodi, 2022: 8.10.18).

Mario Lodi qui cita don Milani.

Tutti i pedagogisti hanno sostenuto che l'educatore deve avere certe competenze. Nel tempo tuttavia queste competenze un po' sono cambiate, sicuramente grazie al progresso scientifico e tecnologico. Però cambiano anche in base al modello pedagogico che si propone: le competenze di un educatore della scuola tradizionale non sono le stesse di un educatore della scuola progressista, direbbe Dewey(2014).

La comunità europea in questi ultimi anni a più riprese ha sostenuto che tutti i cittadini dovrebbero possedere le competenze chiave, e tra queste ci sono

[1] Carla Roverselli è Professore Ordinario presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

pure quelle che consideriamo competenze trasversali. Le competenze trasversali racchiudono in sé una molteplicità di attitudini, abilità e conoscenze, inoltre sono in continua evoluzione. Considerate in relazione alla formazione degli insegnanti, possono certamente considerarsi una leva di miglioramento per affrontare la complessità. Il Consiglio dell'Unione Europea nel 2018 identifica le competenze trasversali con la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare e l'ha definita così:

> «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018: 10).

Questa definizione è densa e pone l'enfasi su aspetti individuali, sociali, medici ed emotivi. Vorrei fermarmi solo su alcuni di essi che sicuramente servono pure agli educatori che lavorano nel sistema Zerosei, utilizzando il pensiero e l'esperienza di pedagogisti che si sono occupati di infanzia, in particolare Loris Malaguzzi, l'iniziatore del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia.

Mi limiterò ad esaminare tre elementi della competenza personale e sociale:

- il saper comunicare
- il saper lavorare con gli altri
- l'essere capaci di empatia.

Tra le abilità e le attitudini essenziali legate alla competenza personale e sociale, il Consiglio d'Europa ne individua alcune laddove sostiene che le persone «dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018: 10). I tre elementi che andremo ad esaminare sono dunque necessari alla competenza personale e sociale. Declinate in questo modo le competenze trasversali risultano essere chiaramente di natura relazionale.

I docenti in genere avvertono l'esigenza di una maggiore formazione proprio in questo campo. In particolare sentono la necessità di migliorarsi nella capacità di sostenere i propri punti di vista rispettando quelli degli altri, diventando così capaci di «esprimere il proprio dissenso in maniera civile». Le competenze relazionali, secondo il parere di alcuni insegnanti (con cui ho avuto modo di lavorare) «creano ponti tra arcipelaghi umani, […] consentono di

non semplificare la complessità sociale. [...] Sono i binari sui quali far correre i treni della collaborazione e del dialogo». I docenti sostengono che «il lavoro sulle competenze relazionali dovrebbe essere continuo nella vita di ogni individuo e tanto più tra i docenti». Si tratterebbe di un lavoro continuo di «pulitura dalle incrostazioni», che permetterebbe «di evitare di stagnare in posizioni sedimentate, dettate da età, personalità, anni di lavoro alle spalle e provenienza culturale» (Roverselli, 2022: 614). Gli insegnanti sostengono che tutto il personale presente nella scuola dovrebbe crescere nelle competenze relazionali, dal momento che tutti insieme, come un'unica agenzia educativa, sono responsabili dell'educazione dei cittadini del domani.

Mi servirò di alcuni testi di Loris Malaguzzi per descrivere i tre elementi della competenza personale e sociale citati poc'anzi, perché questo pedagogista emiliano si rivolge in particolar modo agli educatori e alle educatrici della prima infanzia.

2. Saper comunicare

Il lavoro educativo nel sistema integrato Zerosei richiede competenze specialistiche, comunicative e relazionali, perché *accogliere un bambino significa accogliere una famiglia* con le sue peculiarità: si tratta di realizzare un'alleanza scuola famiglia, di supportare un'educazione alla genitorialità. Gli educatori dovrebbero essere esperti nel favorire un'autentica corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia (D'Addelfio, Vinciguerra, 2022), tenendo vivo il dialogo con i genitori, mantenendo un atteggiamento empatico nei loro confronti, spiegando senza impazienza, non manifestando fastidio perché non si condividono comportamenti e abitudini o perché ci si sente poco riconosciuti. I genitori devono essere stimati dagli educatori della prima infanzia come interlocutori attivi e competenti che portano nella scuola esperienze, credenze e competenze «degne di ascolto e di interesse» (Ministero dell'Istruzione, 2022: 23). Malaguzzi sostiene che scuola e genitori devono collaborare per una maggiore sicurezza e serenità dei bambini. Gli insegnanti dovrebbero avere una comprensione empatica della situazione dei genitori. Questi ultimi sono

> «prevalentemente giovani, di diversa occupazione, maturità e cultura, e spesso di altra provenienza etnica ma tutti in conflitto con l'esiguità dei tempi disponibili, i costi della vita, la difficoltà dei loro compiti, le paure della solitudine, le inquietudini del futuro e tutti con un gran bisogno e desiderio di contare, parlare, discutere e riflettere sui loro problemi, soprattutto sui temi di crescita ed educazione dei loro figli» (Malaguzzi, 1993: 16-18).

Scuola e genitori dovrebbero convergere verso una cultura collaborativa e interattiva che è il contrario di una pedagogia dell'autosufficienza e della pre-

scrizione, che richiederà necessariamente una buona relazione reciproca e quindi una buona comunicazione:

> «Se scuola e genitori convergono verso una cultura collaborativa – interattiva che è una scelta razionale e vantaggiosa per tutti – perché tutti inseguono esperienze più cariche di senso – allora si capisce quanto sia ostile e erronea la pedagogia dell'autosufficienza e della prescrizione e sia invece amica e feconda la pedagogia della partecipazione e della ricerca» (Malaguzzi, 1993: 18).

L'educatore deve essere consapevole dell'importanza di una buona comunicazione con le famiglie per non incorrere in una "disritmia paralizzante".

> «Un atteggiamento del maestro che non tenga adeguatamente conto dei problemi che la sua azione provoca continuamente di riflesso nell'ambito della famiglia quindi della mobilità dei rapporti che ne conseguono, può condurre a una disritmia paralizzante la sua azione, con conseguenze ovviamente registrabili sul fanciullo, sulla classe, sulla famiglia» (Malaguzzi, 1963: 43-45).

La comunicazione per Malaguzzi è la metodologia principale per attuare il suo progetto educativo fondato sulla gestione sociale. La comunicazione, considerata come una modalità di rapporto interpersonale, può essere organizzata oppure può essere un libero stile di comportamento. In entrambi i casi ha una ricaduta importante su tutto il processo educativo.

> «Lo strumento metodologico più congruente si incentra sulla comunicazione come veicolo e modalità di rapporto interpersonale che a volte organizzato e a volte prodotto come libero stile di comportamento passa, amplifica, diffonde le informazioni e i dati del lavoro collegiale, consolida e chiarisce le questioni e i problemi, li prepara ad un più preciso e fecondo lavoro di approfondimento ma soprattutto genera abitudini e scelte che vanno in direzione di una crescita dell'autocoscienza e della coscienza collettiva attorno ai valori dello sforzo e dell'impegno solidaristico qui finalizzati alla promozione della personalità dei bambini» (Malaguzzi, 1982: 4).

Una buona comunicazione deve verificarsi soprattutto nello staff della scuola, a tutti i livelli, perché attraverso il confronto aperto delle idee e delle esperienze fra tutte le componenti della scuola, e in sintonia con i bambini e i genitori, gli insegnanti contribuiscono all'elaborazione e all'approfondimento dei quadri concettuali che definiscono contenuti, finalità e pratiche dell'educazione, ed arricchiscono anche gli strumenti di valutazione e giudizio professionali (Malaguzzi, 1993: 8-12).

Al centro della didattica di Malaguzzi c'è sicuramente anche una buona comunicazione con i bambini e la valorizzazione dei loro cento linguaggi. La scuola e l'insegnante deve attrezzarsi, ascoltare e produrre una cultura capace di orientare, ampliare, sostenere, sviluppare i linguaggi dei bambini. «L'atteggiamento di fondo del maestro e della nostra scuola dev'essere non di giudizio ma di osservazione. Ciò libererà il fanciullo da pressioni frustranti e coartanti» (Malaguzzi, 1963: 43-45). Secondo Malaguzzi i bambini devono essere riconosciuti come

> «soggetti di diritti individuali, giuridici, civili, sociali: portatori e costruttori di proprie culture e pertanto partecipanti attivi all'organizzazione delle loro identità, autonomie e competenze attraverso relazioni e interazioni con i coetanei, gli adulti, le idee, le cose, gli eventi veri e immaginari di mondi comunicanti. Ciò [...] accredita ai bambini, e a ogni bambino, dotazioni e potenzialità native di straordinaria ricchezza, forza, creatività che non possono essere misconosciute e deluse se non provocando sofferenze e impoverimenti spesso irreversibili» (Malaguzzi, 1993: 2-4).

Dunque anche i bambini devono essere iniziati a comunicare bene tra loro. Ai bambini va riconosciuta una creatività che dà forma alle cose: non sono dunque gli adulti che devono dar forma ai bambini. Vanno riconosciute al bambino le sue «cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare» (Malaguzzi, 1994).

Non dobbiamo aspettarci dai bambini che diventino quello che vogliamo noi. Come successe a Gertrude, la monaca di Monza descritta dal Manzoni: «era ancora nascosta nel ventre della madre, che la sua condizione era già irrevocabilmente stabilita» (Manzoni, 1966: 149). Elena Gianini Belotti ha denunciato aspramente l'influenza dei condizionamenti sociali e culturali nella formazione del ruolo femminile e maschile nei primi anni di vita, anche nelle scuole dell'infanzia. Ella si rivolge in particolare alle insegnanti femmine che discriminano. Lei dice: le donne, a cui spesso è affidata l'educazione dei bambini, dovrebbero prendere coscienza dei condizionamenti subiti, non li dovrebbero trasmettere a loro volta, e dovrebbero rendersi conto che possono modificarli (Gianini Belotti, 2014: 7).

Per facilitare la comunicazione, secondo Malaguzzi, bisogna fare degli interventi sui contesti: perché è importante la qualità dell'ambiente di apprendimento. Per lui l'architettura ha una valenza politica, ha una funzione strutturante sul piano delle relazioni sociali e delle transazioni comunicative. La creazione e la progettazione dello spazio è un atto politico in quanto influenza il modo di vivere, personale e sociale. Per Malaguzzi c'è dunque uno stretto rapporto tra intenzionalità formativa ed architetture educanti (Bobbio, 2020: 90).

Le caratteristiche positive di un clima e di un ambiente scolastico scaturiscono prima di tutto dal diritto di avere un proprio spazio, una propria architettura, con una peculiare concettualizzazione e finalizzazione.

Secondo Malaguzzi, l'unità educativa di base di ogni nido è la sezione, ovvero il piccolo gruppo. Per sezione intende sia lo spazio fisico in cui sta un gruppo di bambini con i suoi educatori, sia il gruppo stesso dei bambini.

> «Il lavoro di piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia [...] è certamente tanto desiderato dai piccoli quanto dispensatore di ricche atmosfere, quanto provocatore privilegiato di processi di cambiamento e sviluppo [...]. L'interazione tra bambini e bambini ha un valore fondante nelle esperienze dei primi anni di vita. È un bisogno, un desiderio, una necessità vitale che ogni bambino porta con sé, e chiedono di essere appagati attraverso la predisposizione di situazioni favorevoli.
> L'interazione dei bambini attraverso piccoli gruppi consente negoziazioni e dinamiche comunicative più frequenti, accattivanti, produttive e comunque diverse e non meno importanti di quanto possa offrire l'interazione adulto-bambino.
> Il che riconosce che gli autoapprendimenti o i coapprendimenti dei bambini (che hanno a monte e attorno le esperienze interattive costruite e costruibili con l'aiuto degli adulti) hanno un loro specifico ruolo nell'organizzazione delle condotte e delle idee che sono il fine dei processi e delle strategie promozionali dell'educazione infantile.» (Malaguzzi, 1992c: 4).

Ogni nido poi ha un atelier. L'atelier è uno spazio privilegiato di ricerca, manipolazione e sperimentazione tra pari guidato da un adulto competente. Per Malaguzzi gli atelier sono ambienti dispensatori di atmosfere ricche, provocatori privilegiati di processi di cambiamento e sviluppo, catalizzatori di apprendimenti complessi non riconducibili alla sterile linearità cognitiva (Morello, 1991). In essi trovano risposta tanto le istanze connesse alla creatività quanto quelle di autonomia e di apprendimento in una situazione in cui il bambino sperimenta i codici dell'arte e della cultura avendo garantito il diritto al successo e all'eccellenza attraverso il contatto immediato con il sapere dei pratici. (Bobbio, 2020: 90) Sono spazi in cui si è costretti a fare con la mente e a pensare con le mani.

Nel nido organizzato da Malaguzzi c'è un grande atrio chiamato "piazza", comune a tutte le sezioni, uno spazio di accoglienza e d'interscambio osmotico tra la famiglia e la scuola. Il giardino, lo spazio esterno, è uno spazio collettivo per tutti i bambini e anche per i genitori: è un vero e proprio atelier all'aperto, un luogo dove apprendere qualcosa che non può essere appreso altrove o altrimenti. Il destinare ad ogni ambiente scolastico un determinato spazio con una propria architettura, e una sua specifica finalizzazione facilita, secondo Malaguzzi, un clima positivo e un'educazione alla comunicazione (Barbieri, 2017: 176-178).

3. Saper lavorare con gli altri

Il lavorare insieme di bambini e adulti è considerato da Malaguzzi un piacere e insegna che il godere dell'amicizia rende le cose più belle e più giuste.

> «Il *piacere* dell'apprendere, del conoscere e del capire è una delle prime fondamentali sensazioni che ogni bambino si aspetta dall'esperienza che affronta da solo o con i coetanei o con gli adulti. Una sensazione decisiva che va rafforzata perché il piacere sopravviva anche quando la realtà dirà che l'apprendere, il conoscere, il capire possono costare difficoltà e fatica.
> È in questa sua capacità di sopravvivere che il piacere può sconfinare nella gioia.
> Qui ci sono bambini e adulti che cercano il piacere di giocare, lavorare, parlare, pensare, inventare insieme. Impegnati ad imparare come l'essere e i rapporti delle cose e degli uomini possano essere ricercati e goduti in amicizia e fatti più belli e più giusti» (Malaguzzi, 1983: 4).

L'organizzazione dei servizi educativi di Reggio Emilia prevede un approccio educativo che si preoccupa di iniziare il bambino alle pratiche sociali della comunità di appartenenza; il che si traduce nel favorire l'interazione del bambino con gli adulti e con gli altri bambini, poiché è tale interazione che rende possibile l'estensione e lo sviluppo delle sue capacità psichiche (Bobbio, 2020: 89). Un cardine su cui si basa il metodo di Malaguzzi è la collegialità del lavoro degli insegnanti, l'organizzazione del lavoro, la formazione sia delle insegnanti sia del personale ausiliario e della cucina (Hoyuelos Planillo, 2020: 99). Egli definisce il suo progetto educativo una gestione sociale:

> «I significati e le finalità della gestione sociale sono parte costitutiva e unitaria delle scelte di contenuto e di metodo del progetto educativo: e, pertanto, si inscrivono come elemento costitutivo della professionalità e della cultura del docente [...]. La gestione sociale è la forma organizzativa e culturale con cui si riassume l'insieme di quei processi di partecipazione, di democrazia, di corresponsabilizzazione, di approfondimento dei problemi e delle scelte che appartengono ad ogni istituzione [...]. Le sue finalità sono conseguibili attraverso un ampio patto di volontà e convergenza ideali e strumentali da parte delle famiglie, degli operatori scolastici, degli amministratori e politici che hanno competenza sull'intera iniziativa» (Malaguzzi, 1982: 2).

Il saper lavorare insieme degli insegnanti è definito da Malaguzzi una rete collaborativa, frutto di una miriade di interazioni. Questo modo di lavorare

diventa modello di ricerca, di interazione educativa, di cultura e di vita che rianima scuola e famiglia e rafforza la costruzione del sapere:

> «Questa rete collaborativa e di interazioni multiple che si affida al contributo delle idee e delle competenze di ognuno e di tutti – e sempre aperta all'aggiornamento e alla sperimentazione – è già la proposta di un modello di ricerca, di interazione educativa, di cultura e di vita. Un modello che non solo rianima i ruoli della scuola e della famiglia ma rinnova e rafforza profondamente le forme sociali di costruzione e ricostruzione dei saperi, rappresentandosi ai bambini come qualcosa di molto vivo e stimolante, perfettamente integrabile coi bisogni e desideri del loro mondo relazionale e di appropriazioni conoscitive» (Malaguzzi, 1993: 10-12).

Quando gli adulti sanno lavorare bene insieme diventano modello di vita per i bambini:

> «È necessario sapere che i bambini pur naturalmente disponibili, non affilano l'arte di diventare amici o maestri fra loro, strappando modelli dal cielo o dai manuali. Essi strappano e interpretano modelli dai maestri e dagli adulti quanto più questi sanno stare, lavorare, discutere, pensare, ricercare insieme» (Malaguzzi, 1992c: 5).

La bella l'espressione usata da Malaguzzi 'pedagogia relazionale', spiega bene il saper lavorare con gli altri. Il sistema relazionale secondo il pedagogista emiliano poggia su relazioni significative basate sul dialogo, sullo scambio e sulla revisione continua dei propri convincimenti attraverso la discussione e lo stare insieme su problematiche pratiche e intellettuali. Tutti i soggetti coinvolti nella scuola sono compresi in una partecipazione attiva in cui ognuno mette in campo le proprie capacità e i propri saperi (Pignataro, 2014: 69). Egli declinava il concetto di relazione nella pratica pedagogica all'interno della scuola in più direzioni: la relazione tra soggetti, la relazione tra attività e discipline, la relazione tra linguaggi (il linguaggio infatti non è solo quello verbale o scritto) (Pignataro, 2014: 21-22. 76). Le relazioni intersoggettive più evidenti sono quelle tra bambini e bambini, ma la sua attenzione verso la relazione è rivolta a tutto il mondo che gira attorno al bambino: famiglia, quartiere e città. Relazioni non conflittuali, ma basate su rapporti di cooperazione sono il fulcro della filosofia malaguzziana.

> «Pedagogia relazionale vuol dire modificare molte cose, vuol dire riflettere che cos'è l'ambiente che noi abbiamo costruito per i nostri bambini. Se è un ambiente che relaziona o se è un ambiente che perfeziona il distanziamento e gli autismi e la mancanza di

> colloquio tra i piccolissimi, gli adulti, tra le cose che i piccolissimi e gli adulti dicono, se è una rottura dei linguaggi o è un ambiente che facilita l'esplosione dei linguaggi contrapposti, dei linguaggi che negoziano l'un l'altro, dei linguaggi che si apprendono l'un l'altro, di azioni che si apprendono l'un l'altra» Malaguzzi, 1991a: 102).
> «È difficile che ci possa essere una pedagogia di relazione fra i bambini se non è visibile e accertabile una pedagogia della relazione fra gli adulti e gli adulti. Gli adulti si aspettano dai bambini una pedagogia della relazione e dall'altra parte i bambini si aspettano che gli adulti diano dimostrazione di sapere produrre una pedagogia della relazione nella tipologia dei loro comportamenti, nella capacità di rapportarsi, di relazione, ma soprattutto nella capacità di discutere» (Malaguzzi, 1991: 103).

La pedagogia relazionale di Malaguzzi non è diretta solo al bambino, al personale delle scuole, ma a tutto il mondo adulto e in particolare alle famiglie. Il dialogo con la famiglia non deve essere a corrente alternata ma a corrente sistemica cioè a corrente forte. Quindi la pedagogia della relazione è anche pedagogia della partecipazione perché da essa non si può prescindere. Partecipazione che si fa con il dialogo e l'ascolto, ma che si basa anche su una documentazione che la scuola deve produrre (Malaguzzi, 1991: 104).

La pedagogia della relazione ha bisogno di tempo:

> «lasciare il tempo che occorre perché la pedagogia della relazione, la relazione che si muove, che modifica, che trasforma, che produce, che slarga la comprensione attraverso continue negoziazioni ha bisogno di un tempo che consenta di entrare nel mondo dei bambini, prima ancora di parlare di teorie o di formule» (Malaguzzi, 1991: 106).

La pedagogia relazionale non è solo un fondale caldo e protettivo, essa è anche la dimensione fusionale di tutto il sistema, perché incrementa le reti comunicative, ed è la via per rafforzare in ogni bambino il senso della sua identità.

> «D'accordo, la pedagogia relazionale non è tutto. È però la dimensione strategica primaria e fusionale del sistema – inteso come congiunzione di elementi in interazione dinamica in funzione di una finalità – e non un fondale solo caldo e protettivo.
> La sua forza sta nell'espandere e nel qualificare le forme e gli strumenti relazioni-interattivi che sono quelli che meglio assicurano il flusso delle attese, delle attività, degli scambi, delle cooperazioni, dei conflitti, delle scelte, del dipanarsi e integrarsi dei problemi cognitivi, affettivi, espressivi.

> Tra le sue finalità quella di rafforzare in ogni bambino il senso di una sua identità attraverso un riconoscimento che venga dai coetanei e dagli adulti fino a fargli sentire quel tanto di sicurezza e di appartenenza che lo abilita ad accettare e a concorrere alla trasformazione delle situazioni» (Malaguzzi, 1992b: 5).

4. Essere capaci di empatia

Per Loris Malaguzzi la capacità di essere empatici si declina con diverse sfumature. In primo luogo la scuola come un tutto, organizzato e complesso, deve risultare amabile e desiderabile da tutti coloro che ne fruiscono e che la costituiscono, deve essere un luogo dove tutti si sentono bene, nonostante le difficoltà e le lacunosità che possono esserci. La scuola deve essere percepita come un luogo empatico, una proposta di vita che si contrappone a solitudini, separazioni, indifferenze e violenze.

> «Fare una scuola *amabile* (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione), dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie, è il nostro approdo. [...] Anche quando il disegno mostra difficoltà e lacune e la partecipazione degli adulti è di qualità e puntualità diverse, l'atmosfera sollecitante di una scuola che per principio invita alla familiarità, al dialogo, alla soppressione delle distanze, alla legittimazione di uno stile aperto e democratico, è qualcosa che comunque mantiene una sua enorme efficacia ed accoglienza.
> Le solitudini, le separazioni, le indifferenze, le violenze che sempre di più caratterizzano la vita sociale paiono in contraddizione con la nostra proposta: ma mentre essa costituisce per noi ragioni in più per dare ancora più forza a quello che facciamo, per moltissime famiglie sono un motivo che le predispone ad accoglierla come una versione antagonista alle esperienze alienanti.
> Abbiamo già detto come tutto ciò concorra a strutturare una pedagogia della relazione, della partecipazione o della "desiderabilità sociale" secondo la definizione di Antaki» (Malaguzzi, 1992a).

Secondo Malaguzzi anche le insegnanti a scuola devono sentirsi bene; esse hanno bisogno di comprensione e solidarietà perché possano conseguire attraverso il riscatto che viene dal lavoro anche il loro riscatto umano:

> «Ci sono [...] molte generazioni di insegnanti che convivono nelle scuole dell'infanzia: una folla di insegnanti spesso umiliate, stanche, malpagate, bistrattate e che anelano con il riscatto del loro

> luogo di lavoro e dei fini per cui lavorano, al loro riscatto umano: esse sanno e si accorgono che da sole, senza l'aiuto e la solidarietà delle famiglie, della gente e in particolare delle classi lavoratrici come loro sfruttate, non riusciranno a ribaltare la loro condizione» (Malaguzzi, 1971: 174).

Malaguzzi associò la competenza tecnica al concetto di amore per i bambini: questo è lo sfondo emozionale necessario per implementare un lavoro educativo serio, nel quale i migliori strumenti devono essere padroneggiati dagli educatori (Barbieri, 2017: 170). Se gli insegnanti hanno bisogno di empatia, a loro volta devono essere comprensivi e cauti con i bambini nel momento in cui li osservano e analizzano le loro diversità:

> «Certo che esistono differenze predisponenti tra i bambini a fianco delle differenze che possono essere ridotte o ampliate dai favori o disfavori dell'ambiente. [...] Andrei molto cauto quando le differenze prendono il nome di stili e di stili di strategia cognitiva e si ha fretta a discriminarli e canalizzarli [...]. Più largo e vario è per i bambini, *da una parte* il ventaglio delle offerte, delle prestazioni e delle attività; più largo è lo spettro degli accessi ai contenuti e agli obiettivi; più sono diverse le situazioni, meno strutturate, più strutturate di gioco e di lavoro; più sono le leggi intrinseche e soggettive dei materiali da scoprire; più sono plurime, separate e articolate, le risorse da mettere in gioco e le possibilità relazionali e interattive con le cose, i coetanei, gli adulti; più sono calde le motivazioni e ricca la rete delle scelte e delle esperienze non necessariamente vincolate da una sola direzione, e *dall'altra parte* più attenta e consapevole è la condotta degli adulti; più capace di vedere, ascoltare e interpretare i gesti, i discorsi, i feed-back; più padrona di variare e alternare le sue espressioni, rinnovando le fissità come le mobilità eccessive e le saturazioni, personalizzando gli interventi, compiendo pause di autovalutazione, ecc., più *si allontanano* le differenze affrettate e gli stili contingenti, provvisori, in fase di maturazione e assestamento, più si allarga la cerchia delle ipotesi, più si resiste alla tentazione di dare giudizi classificatori, più si è capaci di discernere e varare altri piani e progetti di attività.
> Tutto ciò non cancella né l'onere, né l'utilità di annotare gli aspetti diversificanti dei bambini. Mettiamoli in conto, teniamoli d'occhio, diamoci supplementi osservativi e valutativi. Senza annotarli sul registro di classe» (Malaguzzi, 1991b).

L'acquisizione e l'esercizio delle competenze relazionali, ovvero del saper comunicare, del saper lavorare insieme e dell'essere empatici, permette all'in-

segnante di raggiungere un benessere psicofisico e di essere preservato dalla devastazione del sé. Malaguzzi sosteneva nel 1970:

> «La salute fisica, mentale e psicologica dell'insegnante va difesa alla pari della salute dei bambini. L'ottimale disponibilità dell'insegnante richiede la rottura di tale situazione di penoso isolamento. I lavori d'équipe, il lavoro comunitario, il lavorare insieme, l'apertura del lavoro dell'insegnante alle sollecitazioni e ai problemi del mondo civile, sono punti di riferimento essenziali. È a un modo alternativo di concepire la scuola che si deve guardare, se vogliamo che la figura docente sia preservata da questa autentica devastazione del sé, e qui dobbiamo fare i conti paradossalmente ma anche comprensibilmente, con le resistenze che lo stesso personale insegnante può avanzare, in virtù di un lungo e pesante condizionamento culturale» (Malaguzzi, 1970: 60).

Va detto comunque che l'esercizio delle competenze relazionali, a parere di Malaguzzi, deve essere sostenuto da una solida formazione in servizio sostanziata di gusto per la ricerca e sperimentazione, e di una riflessività che sappia cogliere contenuti culturali e motivi di impegno fuori e oltre la scuola. La formazione in servizio deve saper trovare occasioni di arricchimento umano anche nelle vicende che si vivono quotidianamente con le persone che frequentano la scuola.

> «A chi ancora, con eguale stupore, si chiedeva come diavolo si fosse mai fatto ad avere insegnanti così attente e appassionate ci pare si possa rispondere che il problema è più semplice di quanto si creda: basta organizzare bene le cose, creare e sostenere un'atmosfera amicale e di ampia e sincera collaborazione, concedere loro quanto una scuola impegnata e qualificata nelle sue intenzioni richiede per buttare alle spalle la scuola da tiritera e da parcheggio, aiutarle a tirarsi fuori dalle suggestioni di una loro professionalità minoritaria e accenderle al gusto della ricerca e della sperimentazione, ritrovare con loro nuovi contenuti culturali e soprattutto uno stile di lavoro e tematiche d'impegno che trascendano i limiti dell'educazione del bambino entro la scuola, porle nelle condizioni di accorgersi degli arricchimenti umani e culturali che provengono da una scuola che affonda le mani tra le mani della famiglia e della gente» (Malaguzzi, 1971: 179).

In conclusione si può affermare che tutte le competenze trasversali, e quindi anche i tre aspetti di cui abbiamo parlato (saper comunicare, saper lavorare insieme, essere capaci di empatia) hanno bisogno di di un rinnovamento continuo e quindi la loro sussistenza è connessa con una articolata formazione in servizio.

Bibliografia

Barbieri, N.S. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach". In Scholé, *Pedagogia dell'infanzia*. Brescia: ELS La Scuola, 165-179.

Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *Reladei – Revista Latinoamericana de educación infantil.* 9 (2) Diciembre, 85-93. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7080

Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente 22 maggio 2018. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C189/1. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

D'Addelfio, G., Vinciguerra, M. (2022). Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei": un'esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia. *Pedagogia oggi*, 20(2), 79-86. https://doi.org/10.7346/PO-022022-09

Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

Gianini Belotti, E. (2014). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita.* Milano: Feltrinelli.

Hoyuelos Planillo, A. (2020). *Loris Malaguzzi. Una biografia pedagogica.* Parma: Edizioni Junior.

Lodi, M. (2022). *Il paese sbagliato.* Torino: Einaudi.

Malaguzzi, L. (1963). L'alunno, la classe, il maestro nella dinamica educativa secondo le esperienze della psicopedagogia. In Consultorio medico-psicopedagogico comunale di Reggio Emilia (a cura di), *Atti del simposio sui rapporti tra psichiatria, psicologia, pedagogia*, Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 27-45.

Malaguzzi, L. (1970). I nuovi orientamenti della scuola per l'infanzia. In *Convegno circondariale sulla scuola ed i nidi per l'infanzia. Municipio di Rimini. 8 novembre 1969*, Rimini: Comune di Rimini, 54-61.

Malaguzzi, L. (1971). Una nuova sperimentazione. In Malaguzzi, L. (a cura di), *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia. Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971,* Roma: Editori Riuniti, 173-180.

Malaguzzi, L. (1982). La gestione sociale come progetto educativo. *Zerosei*, VI, 6, gennaio, 2-4.

Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi dei bambini. *Zerosei*, VIII, 4/5, dicembre, 4-7.

Malaguzzi, L. (1991a). Interventi al Convegno 'Tempi duri: i diritti dei bambini', 21-22-23 marzo 1991 a San Miniato (inedito). In Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: Cleup, 100-109.

Malaguzzi, L. (1991b). Sugli stili e sulle differenze. *Bambini,* 8, ottobre, 6-7.
Malaguzzi, L. (1992a). Per una pedagogia relazionale. *Bambini*, 1, gennaio, 6.
Malaguzzi, L. (1992b). L'incremento delle reti comunicative. *Bambini*, 2, febbraio, 5.
Malaguzzi, L. (1992c). L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo. *Bambini*, 4, aprile, 4-5.
Malaguzzi, L. (1993). *Una carta per tre diritti.* Reggio Emilia: Reggio Children. https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/RC-100LM-CartaDiritti-3.pdf
Malaguzzi, L. (1994). Invece il cento c'è. *Bambini,* 2, febbraio, 1. Ora anche al link https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/
Manzoni, A. (1966). *I promessi sposi.* Milano: Mursia.
Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343
Morello, E. (1991). Un nido come galleria permanente. Esperienze ed espressione figurativa. *Bambini*, 3, marzo, 3- 64.
Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi.* Padova: Cleup.
Roverselli, C. (2022). Sviluppo professionale e formazione continua in tempo di Covid: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare. In Fiorucci, M. e Zizioli, E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce: Pensa Multimedia Editore, 612-615.

Capitolo 8

La formazione continua in servizio nello sviluppo professionale degli operatori del sistema integrato zerosei

Mariacristina Picchio[1], *Isabella Di Giandomenico*[2]

1. Introduzione

È ormai ampiamente dimostrato che la formazione continua in servizio svolge un ruolo chiave nella qualificazione professionale di educatori e insegnanti e risulta avere un impatto positivo sulla qualità dell'offerta educativa delle istituzioni deputate alla cura e educazione dell'infanzia. Investire nella formazione continua rappresenta oggi un'azione strategica per affrontare le sfide che pone la recente istituzione del "Sistema Integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni" nel nostro Paese. In particolare, il coinvolgimento di personale educativo che opera nei servizi educativi e scuole dell'infanzia anche a diversa gestione in iniziative di formazione congiunta può favorire lo sviluppo di un approccio coerente alla cura e all'educazione dei bambini da 0 a 6 anni nei due segmenti del sistema. Nel contributo saranno discusse le condizioni e le metodologie che garantiscono l'implementazione di percorsi formativi di qualità. A questo proposito, saranno illustrate le procedure e i principali risultati di due iniziative di formazione continua in servizio, realizzate dal gruppo di ricerca "Sviluppo umano e Società" dell'ISTC-CNR in collaborazione con il Servizio Educazione del Comune di Pistoia, basate sulla metodologia della ricerca-azione. Queste esperienze hanno dimostrato come l'impegno attivo degli operatori nei processi di ricerca e la riflessione condivisa tra pari attorno alle pratiche educative in contesti di collegialità, sostenuta dall'uso di procedure di documentazione, rappresentino un motore importante di sviluppo professionale.

2. Il ruolo della formazione continua nella costruzione del sistema integrato zerosei

Il ruolo che la formazione continua in servizio riveste nella professionalizzazione di chi opera nelle istituzioni educative per l'infanzia è oggi un tema al centro del dibattito nazionale e internazionale. Numerosi studi condotti negli

---

[1] Mariacristina Picchio è ricercatrice presso l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR.
[2] Isabella Di Giandomenico è ricercatrice presso l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR.

ultimi anni in diversi paesi europei hanno messo in luce che il sostegno allo sviluppo professionale del personale educativo realizzato tramite l'offerta continuativa di opportunità formative in servizio rappresenta un elemento che contribuisce in maniera significativa a determinare la qualità dei servizi ECEC – Early Childhood Education and Care – e a innescare processi di innovazione nelle pratiche educative rivolte ai bambini e alle loro famiglie (Eurofound, 2015; Bove *et al.*, 2018). Anche richiamandosi a queste ricerche, i recenti documenti europei di indirizzo sui sistemi di cura e educazione della prima infanzia raccomandano agli stati membri di investire sulla qualificazione professionale degli operatori garantendo loro una formazione iniziale adeguata e percorsi stabili di formazione continua in servizio (Council of the European Union, 2019, 2022; Working Group on Early Childhood Education and Care of the European Commission, 2014).

In Italia, nel corso degli anni, laddove le amministrazioni comunali si sono dimostrate più attente a garantire e migliorare la qualità dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia investendo sulla qualificazione di educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici, la formazione continua in servizio si è rivelata uno strumento potente, non solo e non tanto per far fronte alle carenze e alla diversificazione nella formazione di base del personale educativo, ma anche per elaborare nuovi saperi e competenze attorno alla cura e all'educazione dell'infanzia e promuovere la diffusione di buone pratiche (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013).

Oggi l'investimento nella formazione continua risulta particolarmente importante alla luce della recente istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, prevista dalla Legge 107/2015[3] e dal successivo decreto legislativo 65/2017[4], che mira a superare il cosiddetto *split system*, cioè la tradizionale divisione tra il segmento 0-3 e quello rivolto ai bambini dai 3 ai 6 anni. La nuova normativa introduce importanti elementi in materia di qualificazione del personale educativo. Viene prevista una formazione di base universitaria a indirizzo specifico per gli educatori dei servizi educativi per l'infanzia e, inoltre, viene esplicitato che la formazione continua di *tutto* il personale educativo che opera nel sistema integrato deve essere "obbligatoria, permanente e strutturale" e rappresenta un intervento strategico per l'implementazione del sistema e lo sviluppo di un approccio coerente alla cura e all'educazione dei bambini da 0 a 6 anni.

L'importanza di investire nella formazione continua trova riscontro anche nell'ultimo Piano di azione nazionale pluriennale per il Sistema integrato

[3] Legge 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (GU Serie Generale n.162, 15 luglio 2015). https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg

[4] D.lgs. 65/2017. *Istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni*. (GU n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23). www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65!vig=

(quinquennio 2021-2025[5]), che stabilisce che non meno del 5% dei finanziamenti dal Fondo nazionale "zerosei" debba essere riservato a questo investimento e all'istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali.

In quest'ottica, il sostegno allo sviluppo professionale in servizio richiede di essere pensato in una prospettiva sistemica, promuovendo iniziative di formazione congiunta che coinvolgano educatori e insegnanti che operano nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia anche a diversa gestione (comunale, convenzionata, accreditata e privata per i servizi educativi; statale, comunale, paritaria e privata per le scuole dell'infanzia) iniziative che favoriscano la costruzione di una visione condivisa del percorso educativo rivolto ai bambini da 0 a 6 anni, sia in senso orizzontale, dunque tra servizi erogati da diversi soggetti gestori, sia in senso verticale, tra i due segmenti del sistema, per garantire continuità all'esperienza dei bambini nel passaggio dal servizio educativo alla scuola dell'infanzia.

3. La formazione congiunta: alcune sfide da affrontare

Il coinvolgimento di educatori e insegnanti in percorsi condivisi di formazione continua in servizio richiede di affrontare tre principali sfide.

La prima sfida è di natura istituzionale. Il decreto 65/2017 prevede una governance multilivello del sistema integrato che interessa anche l'ambito della programmazione ed erogazione della formazione continua in servizio. Rispetto a queste azioni lo Stato, le Regioni, gli Enti locali e i gestori delle istituzioni educative sono chiamati ad agire di concerto, coordinandosi e mettendo in comune risorse, al fine di promuovere iniziative di qualificazione in servizio di tutto il personale del sistema integrato anche attraverso la realizzazione di percorsi di formazione congiunta. Nel 2022, tramite una specifica nota[6], il Ministero dell'Istruzione ha sollecitato gli Uffici Scolastici Regionali a organizzare, in collaborazione con i Comuni, percorsi di formazione in servizio rivolti a educatori e insegnanti al fine di costruire "un lessico comune e la continuità verticale" tra i due segmenti del sistema. Questa iniziativa ha rappresentato un primo passo in questa direzione, tuttavia è oggi necessario che le modalità di pianificazione e implementazione a regime di questi percorsi siano inserite come uno dei temi prioritari nell'agenda dei tavoli inter-istituzionali tra Stato, Regioni e Comuni previsti dalla normativa.

La seconda sfida da affrontare riguarda le garanzie della partecipazione alle

[5] D.c.m. 706/2022. *Piano pluriennale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni per il quinquennio 2021-2025.* https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html.

[6] MIUR, nota del 21 gennaio 2022. *Interventi strategici per la realizzazione del Sistema integrato zerosei. Indicazioni operative per la formazione del personale*. https://www.miur.gov.it/-/interventi-strategici-per-la-realizzazione-del-sistema-integrato-zerosei-indicazioni-operative-per-formazione-del-personale

iniziative di formazione continua da parte di tutto il personale che opera nel sistema integrato. Attualmente le condizioni di lavoro di educatori e insegnanti non assicurano loro pari opportunità formative, a causa della estrema diversificazione e frammentazione dei contratti utilizzati dai diversi soggetti gestori dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, che non solo impattano significativamente sui livelli retributivi, generando sensibili sperequazioni in termini di salario, ma determinano anche diverse condizioni nell'organizzazione dell'attività professionale del personale educativo. I contratti di lavoro degli Enti Locali prevedono, infatti, che educatori e insegnanti che operano nelle istituzioni educative a gestione comunale abbiano a disposizione un consistente numero di ore annuali retribuite (da 120 a 200 a seconda degli accordi locali) da riservare alla cura dei rapporti con le famiglie, alle attività di documentazione, agli incontri collegiali e alla partecipazione alla formazione continua, considerata al tempo stesso un dovere e un diritto. Di contro, in altri contratti di lavoro utilizzati per l'impiego di personale educativo nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia a gestione diversa da quella comunale, questo tempo di lavoro non a contatto con i bambini è garantito in misura molto ridotta o non è previsto affatto, con ricadute inevitabilmente negative sulla qualità dell'offerta educativa.

In questa prospettiva, è oggi necessario provvedere a una revisione complessiva delle condizioni di lavoro di tutto il personale educativo del sistema integrato al fine di rendere più uniformi anche le garanzie di accesso ai percorsi di qualificazione professionale in servizio (Garbarini, 2023; Mari, 2021).

Una terza sfida è di carattere culturale. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono realtà che ancora poco si conoscono reciprocamente. Si tratta di istituzioni che, nel nostro paese, sono nate in periodi diversi, hanno avuto storie differenti e differenti risultano sia gli approcci culturali e pedagogici alla cura e all'educazione dell'infanzia che i modelli organizzativi e gestionali a cui i due segmenti del sistema zerosei fanno riferimento.

I nidi, istituititi con lo scopo primario di sostenere l'occupazione delle madri, hanno fatto un lungo percorso per affrancarsi da un'immagine assistenzialistica e affermare la loro funzione educativa nella crescita dei bambini, arrivando a sviluppare una cultura pedagogica che riconosce valore educativo a ogni atto di cura e considera i bambini come protagonisti dei loro percorsi di apprendimento fin dai primi mesi di vita.

La scuola dell'infanzia, sebbene vanti una lunga tradizione pedagogica che si è nutrita di importanti contributi, come quelli di Montessori, Malaguzzi e Ciari, che hanno dato vita a sperimentazioni ed esperienze educative innovative, risulta ancora diffusamente ancorata alla sua funzione di preparazione alla scuola primaria, proponendosi come luogo primariamente orientato a promuovere apprendimenti e l'acquisizione di competenze funzionali all'ingresso nel ciclo successivo e in cui le dimensioni della cura, della socialità e del benessere dei bambini risultano elementi di secondo piano del percorso educativo (Penso, 2022).

Queste differenze culturali sono ulteriormente marcate dai diversi percorsi di formazione iniziale previsti per educatori e insegnanti, che non solo hanno

un ciclo di studi di diversa durata ma presentano anche marcate differenze in termini di curriculum. Se nel caso degli educatori è prevista una laurea triennale in Scienze dell'Educazione con un curriculum specifico sull'educazione della prima infanzia caratterizzato da una prevalenza di contenuti di natura psico-pedagogica, il percorso di Laura magistrale in Scienze della Formazione Primaria previsto per le insegnanti di scuola dell'infanzia risulta marcatamente sbilanciato sulla formazione di un docente di scuola primaria con un curriculum contraddistinto da una presenza importante di contenuti disciplinari (Balduzzi, Restiglian & Zaninelli, 2021).

In questo quadro – come sottolineato nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, recentemente approvate, che delineano la cornice culturale, pedagogica e istituzionale del sistema – è oggi più che mai importante prevedere percorsi di formazione in servizio che mettano in dialogo il mondo dei servizi educativi e quello delle scuole dell'infanzia e ne favoriscano reciprocamente riconoscimento e conoscenza anche al fine di superare pregiudizi e diffidenze; percorsi che accompagnino educatori e insegnanti nel costruire una prospettiva comune attorno a bisogni, sviluppo e potenzialità dei bambini e alle finalità dell'intervento educativo, giungendo a un'idea condivisa di curriculum che dia unitarietà, continuità e coerenza all'esperienza dei bambini nei due segmenti del sistema (Ministero dell'Istruzione, 2021).

4. Elementi di qualità della formazione continua in servizio

Quali metodologie e quali dispositivi organizzativi garantiscono una formazione continua di qualità per il personale educativo del sistema integrato zerosei?

Per dare risposta a questa domanda è necessario innanzitutto richiamare le caratteristiche peculiari delle istituzioni educative per l'infanzia e l'idea di professionalità che si intende sostenere. Come enunciato nel decreto 65/2017 e successivamente richiamato nelle Linee Pedagogiche, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia hanno come finalità quella di garantire ai bambini il diritto all'educazione e alla cura offrendo, nel quadro di un percorso educativo unitario, luoghi professionalmente qualificati che assicurino loro il benessere fisico e psicologico ed esperienze positive sul piano cognitivo, sociale ed emotivo, nel rispetto dell'individualità, identità e ritmi di crescita di ciascun bambino. L'offerta educativa non risulta, dunque, orientata al raggiungimento di traguardi di sviluppo o all'acquisizione di apprendimenti formali da parte dei bambini. Essa mira piuttosto a promuovere le potenzialità dei bambini, accompagnarne lo sviluppo armonico, garantendo contesti educativi che valorizzino l'esplorazione, la scoperta, il gioco e l'interazione sociale.

In questa prospettiva, l'agire educativo di educatori e insegnanti non può fondarsi su repertori di pratiche precostituite, ma deve risultare dalla capacità del personale educativo di analizzare e riflettere collegialmente sull'esperienza

offerta ai bambini e le loro famiglie nella specificità del contesto educativo e sugli esiti delle pratiche messe in campo su questa esperienza. È, infatti, proprio sulla base dell'esercizio condiviso del pensiero riflessivo che gli operatori possono arrivare a concertare e implementare interventi educativi intenzionali che diano risposte situate ai bisogni di bambini e genitori e li mettano nelle condizioni di affrontare e gestire al meglio le situazioni sempre mutevoli che si presentano nel lavoro quotidiano. Riflessività e collegialità sono, dunque, due dimensioni strettamente interconnesse e rappresentano componenti imprescindibili della professionalità di chi opera nelle istituzioni educative (Mortari, 2003; Picchio & Di Giandomenico, 2021).

Come ci hanno mostrato molte esperienze virtuose realizzate soprattutto nei servizi e nelle scuole dell'infanzia comunali, una formazione continua efficace è allora quella che promuove una postura riflessiva non solo del singolo educatore e insegnante ma di tutto il gruppo educativo, che sostiene lo sviluppo di competenze collettive e rinforza quella dimensione collegiale del lavoro educativo che rimanda alla natura stessa delle istituzioni educative rivolte ai bambini da 0 a 6 anni, cioè il loro essere luoghi di corresponsabilità della cura e educazione dell'infanzia.

Per questo, è essenziale che i percorsi formativi coinvolgano tutta l'equipe del servizio educativo o della scuola e offrano opportunità di riflessione condivisa anche con colleghi di altri servizi e scuole per favorire lo scambio di esperienze e buone prassi e pratiche di *peer-learning* (Cescato, 2017). In quest'ottica, è oggi necessario ripensare le modalità di formazione continua diffuse nelle scuole dell'infanzia dello Stato dove, nella grande maggioranza dei casi, è consuetudine che ciascun insegnante scelga individualmente tra una serie di attività formative accreditate dal Ministero.

Anche il coinvolgimento dei coordinatori pedagogici nella formazione di educatori e insegnanti risulta essenziale in virtù della loro funzione di indirizzo e accompagnamento dei gruppi educativi nell'attività di elaborazione, implementazione e verifica del progetto educativo. Essi hanno anche un ruolo chiave nel promuovere e garantire la qualità educativa sia delle singole istituzioni educative di cui sono responsabili che della rete territoriale dei servizi (Catarsi, 2010; Musatti & Mayer, 2003). I coordinatori pedagogici possono dare un contributo rilevante sia nell'individuare i bisogni formativi del personale e nel progettare percorsi di formazione coerenti con tali bisogni, sia nell'accompagnare i gruppi educativi ad approfondire le riflessioni via via sollecitate dalla formazione e monitorare le loro ricadute sulle pratiche educative. Tuttavia, è da segnalare che a oggi la figura del coordinatore pedagogico risulta ancora poco conosciuta al di fuori del mondo dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia a gestione comunale e l'individuazione di figure specifiche che possano svolgere funzioni di coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia dello Stato, come previsto dal decreto 65/2017, rimane una questione aperta. L'investimento nella qualificazione in servizio di queste figure, garantendo loro percorsi formativi specificamente dedicati a sostenerne la professionalità, rap-

presenta oggi un'azione chiave per la costruzione di un sistema 0-6 competente (Urban *et al.*, 2012; Lazzari, 2022).

Tutti gli studi più recenti condotti in ambito nazionale e internazionale sul tema della formazione continua del personale delle istituzioni educative per l'infanzia hanno messo in luce che proposte formative basate sulla metodologia della ricerca-azione, risultano particolarmente adeguate a promuovere lo sviluppo professionale degli operatori. E questo perché tale metodologia ingaggia attivamente educatori e insegnanti in percorsi di riflessione sistematica attorno alle proprie pratiche e ai valori ad esse sottesi, li sfida a rendere espliciti i significati attribuiti alla loro azione educativa e ad analizzarne le ricadute sull'esperienza dei bambini nel contesto con l'obiettivo di migliorare la qualità dei loro interventi. Nella ricerca-azione gli operatori sono riconosciuti come protagonisti del processo di ricerca al pari dei ricercatori. Prendono parte alla definizione dell'oggetto di indagine a partire dai quesiti che emergono nel loro lavoro con i bambini e le famiglie e, in virtù della loro posizione di testimoni e al tempo stesso partecipanti della situazione educativa, concorrono all'indagine e all'interpretazione approfondita dei fenomeni che occorrono nei contesti educativi, contribuendo a generare innovazione nel fare educazione con i bambini (Bove, 2009; Musatti & Picchio, 2021). Inoltre, la natura intrinsecamente partecipativa e collaborativa della ricerca-azione rinforza la dimensione collegiale della riflessione di educatori e insegnanti, accompagnandoli a discutere e condividere le loro interpretazioni e punti di vista e concertare di conseguenza strategie e azioni orientate a produrre cambiamenti nelle loro pratiche.

In questi percorsi l'osservazione e la documentazione nelle sue diverse forme (resoconti narrativi scritti, documentazione fotografica, video-documentazione...) rappresentano strumenti privilegiati per promuovere processi di riflessività e per orientare contenuti e modalità del confronto collegiale. L'uso di queste procedure sollecita, infatti, gli operatori a costruire una rappresentazione condivisa e tangibile dei processi educativi in atto nella vita quotidiana dei servizi, a rendere visibili le proprie pratiche e, su questa base, a esaminarne e discuterne assieme gli effetti sull'esperienza dei bambini.

5. I progetti di ricerca-azione dell'ISTC-CNR in collaborazione con il Servizio Educazione del Comune di Pistoia

Nel corso degli anni, molte amministrazioni regionali e comunali, soprattutto delle aree del Centro-Nord, hanno organizzato, in collaborazione con università e centri di ricerca, iniziative finalizzate alla qualificazione del personale educativo basate sulle buone pratiche di formazione descritte. In questo quadro, si inseriscono i progetti di ricerca-azione realizzati negli ultimi 10 anni dal gruppo di ricerca "Sviluppo umano e Società" dell'ISTC-CNR[7] in colla-

[7] Il gruppo è composto da Isabella Di Giandomenico, Susanna Mayer, Tullia Musatti e Mariacristina Picchio.

borazione con il Servizio Educazione del Comune di Pistoia nel quadro delle iniziative di formazione continua in servizio del personale educativo sulle quali questa amministrazione ha costantemente investito.

Il primo progetto, svolto nel quinquennio 2012-2017, aveva per tema i processi di socializzazione e apprendimento dei bambini nei primi anni di vita nei contesti educativi e ha progressivamente coinvolto tutti i 17 servizi educativi per l'infanzia comunali e privati della città, 11 scuole dell'infanzia comunali e 3 scuole dell'infanzia statali. Ogni anno il gruppo di ricerca dell'ISTC-CNR ha proposto alla riflessione del personale educativo uno specifico tema da approfondire individuato assieme al Coordinamento pedagogico del Comune di Pistoia (l'interesse dei bambini, la socialità tra bambini, il cambiamento nell'esperienza dei bambini, l'esplorazione del mondo fisico e sociale da parte dei bambini, e il ruolo del bambino nel gruppo).

Il secondo progetto, svolto nel biennio 2019-2021, è stato centrato sul tema dell'osservazione, documentazione e valutazione della qualità dell'esperienza dei bambini e delle pratiche nei servizi educativi, e ha visto la partecipazione di tutti i 35 servizi educativi a gestione diretta e privati accreditati dei 7 comuni facenti parte della Zona Pistoiese (Agliana, Marliana, Montale, Pistoia, Quarrata, San Marcello Piteglio, Serravalle Pistoiese).

Entrambi i progetti di ricerca-azione miravano a introdurre elementi di innovazione nelle pratiche educative, implementare le competenze professionali del personale educativo e promuovere e qualificare il sistema integrato nei territori coinvolti.

Al di là delle specificità che hanno caratterizzato ciascun progetto – per la cui illustrazione si rimanda ad altri contributi (Musatti, Giovannini, Picchio, Mayer & Di Giandomenico, 2018; Musatti & Picchio, 2021; Picchio & Di Giandomenico, 2021) – qui ne richiamiamo alcuni elementi qualificanti comuni.

In entrambi i progetti, il gruppo di ricerca ha proposto alle educatrici e insegnanti dei gruppi educativi di ciascuna sezione di nido o di scuola dell'infanzia di raccogliere sistematicamente e analizzare una documentazione dell'esperienza dei bambini nella vita quotidiana nel contesto educativo, tenendo conto delle sue diverse dimensioni e della sua evoluzione nel tempo. La documentazione veniva realizzata collegialmente dal gruppo educativo a partire da tracce predisposte dal gruppo di ricerca per orientare l'osservazione e la riflessione nel corso dei mesi e consisteva in note etnografiche redatte settimanalmente, integrate da materiale fotografico e video. Successivamente, ogni gruppo educativo era chiamato a presentare in forma di *power point* la propria analisi della documentazione raccolta e a discuterla con le colleghe di altri servizi o scuole, i coordinatori pedagogici e le ricercatrici, in incontri periodici. In questi contesti di collegialità allargata, le educatrici e le insegnanti erano invitate anche a riportare le loro riflessioni sull'impatto sull'esperienza dei bambini delle pratiche educative messe in campo, individuarne punti di forza e criticità e progettare interventi per il loro miglioramento.

Tra un incontro formativo e l'altro, l'equipe di ricerca procedeva a fare un'analisi della documentazione prodotta dai gruppi educativi e delle trascrizioni delle discussioni svolte negli incontri con l'obiettivo di individuare collegamenti tra i percorsi di riflessione realizzati dai diversi servizi educativi e scuole, ricomporli in un quadro di interpretazione comune e rilanciare piste di approfondimento.

Per dare ulteriore pregnanza al confronto è stato proposto di realizzare dei gemellaggi tra servizi educativi a diversa gestione e tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, individuando alcune educatrici o insegnanti di un gruppo educativo chiamate a svolgere il ruolo di *discussant* delle presentazioni svolte dalle colleghe del servizio o della scuola gemellata, con il compito, dunque, di porre domande, sollecitare approfondimenti, valorizzare e arricchire le loro riflessioni con osservazioni e commenti.

È importante sottolineare che durante lo svolgimento dei percorsi formativi la sostenibilità e l'efficacia delle procedure proposte sono state costantemente sottoposte a discussione sia negli incontri con educatrici e insegnanti sia tramite incontri mirati tra le ricercatrici e le figure di Coordinamento pedagogico delle diverse realtà territoriali.

Le attività e il dispositivo organizzativo implementati nei due progetti hanno avuto significative ricadute sul piano formativo. Innanzitutto, la proposta di piste di riflessione comuni e la condivisione, da parte di educatrici e insegnanti, delle stesse procedure di documentazione per indagare e analizzare i diversi aspetti dell'esperienza dei bambini hanno favorito e sostenuto il confronto collegiale a diversi livelli – tra operatori appartenenti allo stesso gruppo educativo, tra operatori di istituzioni educative a diversa gestione e appartenenti ai diversi segmenti del sistema – e hanno permesso di ancorarlo all'interpretazione dei dati raccolti nelle diverse realtà educative evitando, così, che esso si riducesse ad una mera discussione sui rispettivi modelli educativi di riferimento o su rappresentazioni astratte dell'infanzia e dei suoi bisogni. Le presentazioni basate su resoconti narrativi realizzati in forma multimodale da ciascun gruppo ne hanno favorito una comprensione immediata da parte delle colleghe degli altri servizi/scuole e si sono rivelate uno strumento molto efficace nell'attivare processi di riflessività condivisa.

Nella prospettiva della costruzione del sistema integrato, la condivisione delle analisi dell'esperienza dei bambini nei diversi contesti ha offerto agli operatori l'opportunità di sviluppare uno sguardo più ampio e articolato sui processi educativi e sulle potenzialità e competenze sociali e cognitive nel periodo da 0 a 6 anni e di coglierne gli elementi di continuità. Un esempio è stato lo sviluppo di una prospettiva comune da parte di educatrici e insegnanti sui bisogni e competenze dei bambini nel passaggio evolutivo dai due anni e mezzo ai tre anni e mezzo, età di cerniera tra il servizio educativo e la scuola dell'infanzia.

L'ampio coinvolgimento di personale educativo operante nella stessa area ha contribuito a sviluppare un linguaggio professionale comune e un approccio

condiviso alla cura e educazione dell'infanzia e ha alimentato nelle educatrici e insegnanti un senso di appartenenza a uno stesso sistema, rafforzando la rete tra istituzioni educative nel territorio.

La durata pluriennale dei progetti ha permesso agli operatori di dare continuità alla loro riflessione, acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo e al proprio agire professionale, elaborare e condividere via via le nuove conoscenze emergenti e utilizzarle per implementare pratiche educative innovative, avendo anche lo spazio e l'agio di verificarne gli effetti.

6. Considerazioni conclusive

Sebbene i percorsi di ricerca-azione svolti nel Comune di Pistoia e nella Zona Pistoiese nell'ambito della formazione continua in servizio presentino delle peculiarità legate alle caratteristiche specifiche del contesto in cui sono stati realizzati, la loro impostazione può essere utilmente replicata in altri territori, modulandola in base alla loro cultura istituzionale e professionale e alle loro risorse.

Queste esperienze hanno ulteriormente messo in evidenza la necessità di superare un'idea di formazione in servizio intesa come mero processo di trasmissione di conoscenze o come addestramento del personale all'uso di metodologie o tecniche educative da applicare acriticamente nella pratica.

Si tratta, piuttosto, di promuovere percorsi formativi che partano dai bisogni degli operatori, che li mettano nelle condizioni di divenire agenti della propria crescita professionale e protagonisti dell'innovazione educativa, accompagnandoli a costruire nuovi saperi e competenze a partire dall'analisi delle proprie pratiche e grazie all'esercizio condiviso della riflessività. Iniziative di formazione in servizio basate sulla ricerca-azione, in cui lo scopo conoscitivo si intreccia con quello di indurre trasformazioni migliorative nella realtà, risultano particolarmente adeguate a promuovere questi processi.

In questa prospettiva, è necessaria una formazione continua che non sia episodica e frammentata, ma che preveda iniziative a lungo termine, che facciano sì che le conoscenze e competenze acquisite dagli operatori possano sedimentarsi e diffondersi, e che i processi di cambiamento innescati possano essere sviluppati e verificati nel tempo.

I progetti di ricerca-azione presentati in questo contributo hanno anche confermato che la formazione continua in servizio può essere utilmente nutrita da una stretta collaborazione con il mondo della ricerca. Essa, infatti, può costituire uno spazio privilegiato in cui cultura della ricerca e cultura della pratica educativa possono trovare punti di incontro e reciproco alimento. Ma affinché questa collaborazione possa dare esiti fruttuosi, enti di ricerca e università devono impegnarsi a dialogare con i diversi soggetti implicati nella programmazione ed erogazione della formazione in servizio, rendendosi disponibili a co-progettare proposte formative che tengano conto delle caratteristiche delle

realtà locali e che mirino a qualificare l'intero sistema integrato piuttosto che le singole istituzioni.

Attivare un dialogo tra settore delle istituzioni educative per l'infanzia e università risulta, inoltre, imprescindibile anche alla luce delle problematiche legate alla formazione di base del personale educativo. È, infatti, necessario affrontare sia la questione dell'attuale separazione tra i due corsi di studio previsti per educatori e insegnanti, che rappresenta un ostacolo alla costruzione e qualificazione del sistema integrato, sia quella di come creare coerenza e continuità tra percorsi di formazione iniziale e percorsi di formazione continua. Un confronto sugli obiettivi formativi e le pratiche didattiche previste per la realizzazione del tirocinio rappresenta senz'altro un terreno fertile per portare a regime questo dialogo.

Bibliografia

Balduzzi, L., Restiglian, E., Zaninelli, F.L. (2021). Le sfide della formazione iniziale di educatori e insegnanti. In Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (eds.), *Per i prossimi 40 anni*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup, 25-37.

Bove, C. (2009), Ricerca sul campo in educazione e formazione. Un "intreccio consolidato". In Bove C. (ed.), *Ricerca educativa e formazione*. Milano: FrancoAngeli, 21-40.

Bove, C., Jensen, B., Wysłowska, O., Iannone, R.L., Mantovani, S., Karwowska-Struczyk., M. (2018). How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53(1), 34-45.

Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia.* Bergamo: Edizioni Junior.

Cescato, S. (2017). Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori e insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della formazione*, 15 (1), 127-138.

Council of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4

Council of the European Union (2022). *Council Recommendation on early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030, 14785/22*. https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/en/pdf

Eurofound (2015). *Early childhood care: working conditions, training and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Pubblications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf

Garbarini, A. (2023). *Tre scommesse per la realizzazione del sistema 0-6*. San Paolo D'Argon (BG): Zeroseiup.

Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.

Lazzari, A., Picchio, M., Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years. An International Research Journal*, 33(2), 133-145.

Mari, M. (2021). Contrattazione collettiva, condizioni di lavoro e profili professionali nello zerosei: un problema da dipanare. In Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia (ed.), *Per i prossimi 40 anni*. Città di Castello: Zeroseiup, 138-141.

Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html

Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci Editore.

Musatti, T., Mayer, S. (a cura di) (2003). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Bergamo: Edizioni Junior.

Musatti, T., Giovannini, D., Picchio, M., Mayer, S., Di Giandomenico, I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Parma: Edizioni Junior.

Musatti, T., Picchio, M. (2021). Les recherches ethnographiques. In Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A., & Laurin, I. (eds). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 213-240.

Penso, D. (2022). Percorsi formativi tra nido e scuola dell'infanzia. *Zeroseiup*, 3, 32-39.

Picchio, M., Di Giandomenico, I. (2021). Contesti e processi di collegialità per affrontare il cambiamento. In Balduzzi, L. & Lazzari, A. (eds.). *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in una prospettiva post-pandemica*. Parma: Edizioni Junior, 79-97.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care: Implications for Policy and Practice. *European Journal of Educatio*n, 47 (4), 508–526.

Working Group on Early Childhood Education and Care of the European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf

TERZA PARTE

IL TIROCINIO

Capitolo 9

Lavorare per una formazione integrata delle professioni educative. Il modello di tirocinio nei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione della Sapienza, Università di Roma

Anna Salerni[1]

1. Introduzione

Il contributo presenta il modello di tirocinio dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione, triennali e magistrale (Sapienza, Università di Roma). Viene evidenziata in particolare la necessità di realizzare un circolo virtuoso tra teoria e pratica in modo da favorire un dialogo costante tra mondi del lavoro e delle professioni e università. Ciò al fine di effettuare una formazione che tenga realmente conto della domanda di lavoro e delle motivazioni, attitudini e vocazioni dei futuri professionisti dell'educazione. Si sottolinea inoltre come il dialogo favorisca una formazione aggiornata di professionisti di primo e secondo livello e consenta loro di conoscere più approfonditamente contesti, ruoli e ambiti lavorativi in cui tali figure possono lavorare, oltre a quelli tradizionalmente noti. Conclude il contributo una riflessione sulle possibili azioni da intraprendere per migliorare il sistema tirocinio ai fini della formazione dei futuri professionisti dell'educazione che lavoreranno in particolare nei servizi per la prima infanzia.

2. La teoria è la più pratica di tutte le cose

Per formare professionisti competenti è dunque assolutamente necessario coniugare formazione teorica con esperienza pratica, in "maniera tale che la pratica non possa prescindere dalla teoria […]" (Freire, 2017, pp.34-35).

Il tirocinio formativo curriculare universitario ha proprio la funzione di far "pensare teoricamente alla pratica per poter migliorare la pratica" (ibidem). Tale attività è da considerarsi un'opportunità formativa fondamentale e costitutiva per la formazione dei futuri professionisti dell'educazione, in quanto contesto privilegiato per sperimentarsi e riflettere in situazione *nell'azione*, *sull'azione* e *per l'azione* (Schön, 1987) nonché per conoscere le molteplici dimensioni che caratterizzano i diversi ambienti e ambiti professionali. Del resto,

[1] Anna Salerni, è Professore Ordinario presso il Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute dell'Università degli Studi di Roma La Sapienza.

come ci ha insegnato John Dewey, "la teoria è la più pratica di tutte le cose" (1929).

Tra i vantaggi di fare esperienza sul campo attraverso l'attività di tirocinio, infatti, vi è non solo quello di mettere in atto quanto appreso nelle aule universitarie, ma anche non secondariamente, di conoscere dal vivo ruoli e contesti in cui si desidererebbe lavorare una volta conseguito il titolo di studio.

Il campo delle professioni educative è ancora molto da coltivare e da far conoscere poiché si tratta di professioni giovani, riconosciute giuridicamente da pochi anni e che solo recentemente (a partire dal 2017) richiedono l'obbligatorietà del titolo universitario, ma che vengono erroneamente annoverate a professioni affini e per cui non è sempre necessario il diploma di laurea per esercitarle (vedi per esempio psicologi, insegnanti, assistenti sociali o animatori e assistenti educativi e alla comunicazione). In questa prospettiva le professioni educative risultano piuttosto deboli, in quanto alla loro identità, in continua definizione, in linea, possiamo dire, con lo stato di incertezza, frammentazione, flessibilità che caratterizza l'attuale mondo lavorativo.

Si tratta inoltre di professioni, come molte di quelle che si occupano di cura, in cui non da tutti è compreso ed è riconosciuto uno specifico percorso formativo, ritenendo che possa bastare la vocazione e l'attitudine per essere bravi professionisti.

Ancora, tra le criticità da superare per un riconoscimento effettivo di tali professioni vi è l'opinione estremamente comune, che educatori socio-pedagogici e pedagogisti[2] operino prevalentemente in contesti educativi e scolastici, come i nidi di infanzia e le scuole, ignorando il contributo che questi professionisti possono dare e danno in molteplici contesti e settori, formali e no, che riguardano ogni età della vita. Nello specifico, per quanto riguarda la fascia di età 0-3, oggetto di questo seminario, c'è ancora molto da lavorare per far capire che educatori e pedagogisti possono lavorare non solo nei nidi (tra cui micronidi e sezioni primavera), ma anche in altri servizi per l'infanzia, quali spazi gioco, centri per bambini e famiglie (Decreto legislativo 65 del 16 aprile 2017) o in altri servizi educativi che accolgono bambini in età prescolare, come per esempio i centri mamma-bambino.

Ciò che è certo è che pregiudizi e false credenze sulle professioni educative non favoriscono il loro riconoscimento sociale ed economico. Basti pensare alla recente proposta del Ministro dell'Istruzione e del Merito, Valditara, relativamente alla istituzione, a partire dall'anno scolastico 2023/24, del docente tutor nelle scuole secondarie di II grado. Il Ministero pur definendo, nel Decreto 63 del 5 aprile 2023, il tutor "figura professionale specializzata" stabilisce per tale ruolo una retribuzione di circa 7 euro l'ora, che è certamente da considerarsi inadeguata rispetto al titolo di studio e alla formazione universitaria di questi professionisti.

[2] Nel contributo, per non appesantire la lettura, si è scelto di usare il genere grammaticale maschile in prospettiva "onnicomprensiva".

Ancora una volta le parole hanno un peso non corrispondente al loro effettivo significato.

3. Il tirocinio non si improvvisa

Il tirocinio, se ben progettato, organizzato e monitorato, può essere un dispositivo educativo efficace a fare acquisire a studentesse e studenti in formazione il cosiddetto "quarto sapere" (Reggio, 2011) ossia quel sapere profondo che è il risultato dell'esperienza e dell'interazione sociale e professionale realmente vissuta nella quotidianità lavorativa.

L'attività di tirocinio certamente non si improvvisa: richiede impegno tanto da parte di chi l'organizza, l'università, quanto da parte di chi accoglie i tirocinanti, le strutture convenzionate con i corsi di laurea e i loro tutor aziendali di tirocinio.

Fare esperienza in un contesto reale di lavoro, mettersi in gioco, seppure in una situazione fittizia quale è quella del tirocinio, vuol dire progettare interventi atti a formare professionisti riflessivi (Schön, 1987) in grado di superare le situazioni indeterminate della pratica con atteggiamento scientifico, e non unicamente tecnico, oltre che con spirito critico e abilità artistica. Fare esperienza sul campo vuol dire infatti trovarsi ad affrontare diverse situazioni in base alle conoscenze che si hanno, alla lettura del contesto, alla propria natura, alle strategie e agli strumenti di cui si dispone, al rapporto con i colleghi con i quali si lavora e agli utenti, destinatari delle azioni, cui ci si rivolge.

Ecco perché il tirocinio si configura come un'irrinunciabile attività in grado di fare acquisire conoscenze, strumenti, modalità operative e comportamenti ai futuri professionisti dell'educazione e di farli familiarizzare con saperi e competenze trasversali necessarie per agire nel mondo del lavoro, come quelle dell'ideazione, progettazione, realizzazione e gestione di interventi adeguati ai molteplici e variegati contesti educativi e formativi. Si tratta, a ben vedere, di un'attività che contribuisce prioritariamente a formare *habitus* professionali, atteggiamenti e comportamenti che vanno oltre le conoscenze teoriche acquisite nelle aule universitarie per costruire un'expertise efficace ed efficiente.

4. Il tirocinio come circolo virtuoso tra teoria e pratica e tra pratica e teoria

Alla luce di quanto esplicitato fin qui, un'attenta progettazione di un sistema di tirocinio è indispensabile per rendere il più possibile efficace e formativa l'esperienza sul campo, innescando quel processo circolare tra pensiero e azione, di cui si è precedentemente detto.

Consapevoli del valore di tale esperienza i corsi di studio Sapienza, indirizzati alla formazione di educatori e pedagogisti (L19 e LM85), hanno messo a punto, negli anni, un modello di tirocinio teso a progettare attività di appren-

dimento mirate al raggiungimento degli obiettivi di studio e allo sviluppo delle competenze professionali.

Il modello progettato prende spunto da quello «dell'integrazione problematica» (Frabboni, Guerra & Lodini, 1995) che, come abbiamo detto, vede una sinergia tra i diversi attori del processo.

Come si evince dalla figura 1, si tratta di un modello dinamico e circolare in cui è continuo lo scambio tra le figure coinvolte nel sistema: università, tirocinante, soggetto ospitante (ente pubblico o privato), tutor, dell'organizzazione ospitante e universitario. Ogni attore, grazie all'attività di tirocinio, intraprende nuove esperienze che, nell'ottica di un apprendimento continuo, dovrebbero stimolare cambiamenti, sviluppare nuove conoscenze e competenze, e migliorare le attività proposte (Salerni, 2007). In questo senso, l'esperienza di tirocinio può essere proficua per le aziende e per l'università, proprio se vi è sinergia tra mondo della formazione e mondo del lavoro/produttivo; del resto, entrambi sono ugualmente necessari per la formazione dei futuri professionisti dell'educazione e per il loro ingresso nel modo lavorativo.

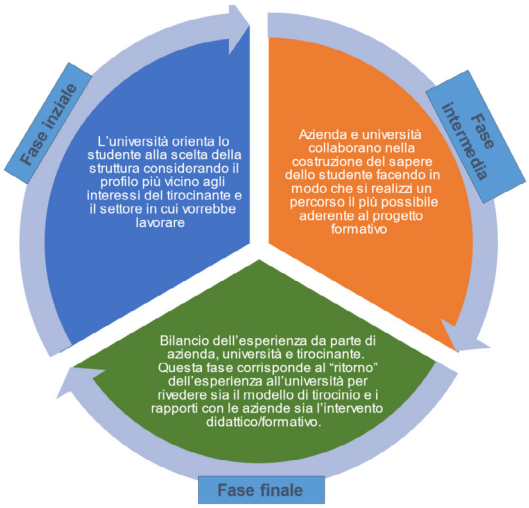

Fig.1 – Il modello di tirocinio dei corsi di laurea Sapienza in Scienze dell'educazione

Il modello si fonda sul principio che l'organizzazione del tirocinio debba riguardare e coinvolgere parimenti università e organizzazioni ospitanti che mettono a disposizione degli studenti i loro servizi e la loro formazione; del resto, come si è detto, tutti i protagonisti sono importanti ai fini della formazione teorica e pratica. Ogni soggetto, infatti, è essenziale per la realizzazione delle azioni e per il ragionamento degli obiettivi che il sistema stesso si pone,

e dovrebbe perciò incontrarsi e confrontarsi con gli altri formando, informando e costruendo conoscenza (Salerni, 2007). La collaborazione tra università e mondo del lavoro, che si realizza attraverso il tirocinio, ha anche il vantaggio di tenere aggiornata, alla luce della domanda, l'offerta didattico/formativa, considerando le esigenze che emergono dal contesto lavorativo e offrendo a questa una risposta concreta.

Per realizzare tale sinergia è fondamentale il ruolo dei tutor, aziendale e universitario, che sono chiamati a fare da guida competente agli studenti in formazione, dando loro sia l'opportunità di conoscere e imparare a utilizzare gli strumenti per poter sviluppare le competenze (tecniche, trasversali e riflessive) richieste nel contesto di lavoro, sia il supporto necessario ad affrontare e leggere le esperienze formative così da ricostruirne il senso e acquisire padronanza.

Se così è, al tutor universitario e a quello aziendale sono richieste competenze orientative e formative che non si possono improvvisare, a partire dalla progettazione di esperienze di apprendimento mirate per i tirocinanti. In altri termini il tutor universitario è chiamato a: conoscere i profili professionali formati dal corso di laurea; aggiornarsi sui cambiamenti del mondo sociale e produttivo; conoscere e creare rapporti con le organizzazioni che operano nel territorio e conoscere ed individuare le possibilità che esse offrono come sbocco lavorativo, nonché identificare quelle che meglio possono contribuire alla formazione professionale degli studenti e i cui contesti sono quelli in cui i futuri laureati potrebbero andare a lavorare; orientare lo studente alla scelta delle organizzazioni in cui fare esperienza, rilevando interessi e motivazioni; selezionare le strutture adatte alle richieste e alle aspettative del singolo tirocinante; predisporre, insieme all'azienda e al tirocinante, un progetto formativo mirato; valutare il percorso formativo; supportare lo studente, fin dall'avvio del tirocinio, a riflettere e a rielaborare in modo costruttivo l'esperienza, così che egli possa apprendere attraverso il fare e trasferire quanto appreso in nuove situazioni.

Lavorare in tale senso, vuol dire far capire agli studenti l'importanza del tirocinio, da non ritenersi un mero obbligo da assolvere ai fini del conseguimento del titolo di studio, ma come attività caratterizzante del percorso univeristario e con esso coerente. Definire con chiarezza e precisione compiti, attività e obiettivi formativi da raggiungere attraverso l'esperienza di tirocinio è quindi fondamentale per acquisire consapevolezza del compito e poter valutare ciò che si fa. Per tale ragione è necessario che tutor aziendale, o chi presso l'ente ospitante ha l'incarico di orientare e seguire lo studente nello svolgimento dell'attività, e tirocinante co-definiscano insieme il progetto formativo, evitando formule generiche valide per qualsiasi destinatario, indipendentemente dal percorso formativo di questo.

4.1 I diversi momenti del tirocinio

L'attività di tirocinio prevede diverse fasi: da quella iniziale conoscitiva della scelta della struttura presso cui fare esperienza di tirocinio a quella conclusiva, va-

lutativa e di riflessione sull'esperienza stessa, che richiede la compilazione di un apposito questionario e la scrittura di una relazione per il riconoscimento dei crediti formativi. Per ognuna di queste fasi si utilizzano differenti strumenti e strategie atte al monitoraggio e al costante aggiornamento del modello realizzato.

Avvio: l'università orienta lo studente

Il Regolamento di tirocinio dei corsi di studi pedagogici Sapienza prevede che gli studenti del corso di laurea triennale possono avviare il tirocinio, se in possesso di almeno 60 CFU e, se in regola con gli studi, a partire dal secondo anno; mentre per gli iscritti alla laurea magistrale esso si colloca a partire dal secondo semestre del primo anno.

L'azione di orientamento al tirocinio è effettuata per mezzo di diversi canali: attraverso le informazioni date dalla Commissione tirocinio e da alcuni docenti delle discipline più strettamente pedagogiche che nei loro insegnamenti presentano i profili in uscita dal corso di laurea e i diversi contesti educativi, anche invitando professionisti del settore; risorse presenti nella piattaforma e-learning moodle dei corsi di laurea in cui vi è un'apposita sezione costantemente aggiornata, dedicata agli esiti lavorativi e alla presentazione dei profili professionali in ambito educativo; da incontri di orientamento.

Gli studenti possono svolgere l'attività di tirocinio presso enti o istituzioni con i quali l'Ateneo ha stipulato una convenzione[3], anche su proposta degli studenti[4].

Nella fase di avvio all'attività l'obiettivo è orientare gli studenti al profilo che essi ritengono maggiormente vicino ai propri interessi e alle proprie motivazioni in considerazione del settore nel quale vorrebbero lavorare.

Esperienza: azienda e università collaborano nella costruzione del sapere

Una volta stipulato e approvato il progetto formativo ha inizio il tirocinio, durante il quale l'università raccoglie dal tirocinante e, quando è possibile, dall'azienda, informazioni sull'attività formativa e su eventuali criticità e problematiche al fine di intervenire, se necessario, per migliorare e rivedere il percorso. Più precisamente, in questa fase si verifica se l'attività di tirocinio procede nel rispetto di quanto concordato nel progetto formativo, se i compiti svolti dai tirocinanti sono coerenti con quanto previsto, se e come sono stati accolti e seguiti gli studenti in formazione.

Restituzione: bilancio dell'esperienza

Conclusa l'attività di tirocinio gli studenti, come abbiamo anticipato, deb-

[3] Per attivare un tirocinio è necessario che studente e ente/azienda siano iscritti al portale Job Soul (www.jobsoul.it).

[4] I compiti principali della Commissione tirocinio, composta da docenti del Corso di laurea triennale e Magistrale, sono quelli di: valutare e approvare le organizzazioni da convenzionare; approvare i progetto formativi; valutare le relazioni di tirocinio degli studenti per convalidare i crediti formativi; pubblicare le opportunità di tirocinio; instaurare e mantenere i contatti con le aziende.

bono riportare all'università la loro esperienza sia presentando una relazione scritta (circa dieci cartelle di testo), avvalendosi di una guida con *Indicazioni alla stesura della relazione di tirocinio* (si veda § 1.4) e un indice "parlante", sia rispondendo a un Questionario finale di valutazione complessiva.

La relazione richiede informazioni descrittive e riflessive. Nello specifico ai tirocinanti è chiesto di: descrivere il contesto in cui si è effettuata l'esperienza, i compiti richiesti e il profilo professionale per il quale ci si è formati; valutare l'esperienza in termini di conoscenze, competenze trasversali e specifiche, motivazioni e comportamenti acquisiti, evidenziando relazioni con quanto studiato nel percorso universitario.

La relazione è un documento importante, in quanto mette gli studenti nella condizione di valutare la loro esperienza, indipendentemente da richieste specifiche esplicitamente poste nel questionario finale, che consente all'università di raccogliere informazioni utili a verificare l'efficacia del modello di tirocinio adottato.

Per facilitare la scrittura della relazione si suggerisce ai tirocinanti, ad avvio dell'attività, di tenere un diario, in cui annotare riflessioni da rileggere per avere memoria di fatti e sensazioni vissute, senza seguire uno schema rigido. Il diario è da considerarsi uno strumento di apprendimento utile a lasciare tracce di ciò che accade poiché favorisce l'attivazione di processi di distanziamento da sé, riflettendo sugli aspetti ritenuti più rilevanti in considerazione delle finalità e degli obiettivi del proprio lavoro.

La difficoltà maggiore che emerge dalla lettura delle relazioni di tirocinio è quella di saper ricostruire l'esperienza, di saper riflettere in modo critico e costruttivo su quanto si è vissuto, andando oltre la presentazione del contesto e il resoconto dei compiti svolti, da parte dello studente(Salerni, 2019). Manca nei testi prodotti dai tirocinanti una riflessione utile a ripensare la propria esperienza collegandola al sapere formale, acquisito prevalentemente nel contesto universitario, nell'ottica dell'azione futura (ovvero la capacità di riflettere per l'azione futura). A questo aspetto Sapienza dà molta rilevanza formativa, poiché la scrittura, è un'abilità indispensabile, richiesta, in forme diverse, nelle professioni educative (Sposetti, 2017).

L'ultima fase del modello di tirocinio riguarda anche il "ritorno" dell'esperienza all'università per rivedere l'organizzazione del tirocinio, intensificare i rapporti con le aziende al fine di costruire una efficace transizione tra università e mondo del lavoro e aggiornare l'offerta formativa in relazione alle richieste che vengono dall'esterno. In questa fase è chiesto al tutor aziendale, o a chi in azienda ha seguito i tirocinanti, di rispondere a un breve questionario semistrutturato, esprimendosi sui seguenti aspetti: pianificazione dell'attività di tirocinio; grado di complessità e autonomia che ha caratterizzato l'attività; problemi o difficoltà incontrati e come sono stati risolti; adeguatezza del numero di ore a disposizione per il tirocinio per capire come si lavora all'interno dell'ente; rapporto instaurato con i tirocinanti; grado di raggiungimento o meno da parte degli studenti degli obiettivi formativi; possesso di alcune com-

petenze al momento dell'ingresso in tirocinio ed eventuale loro miglioramento; modalità di valutazione da parte dell'ente dell'attività svolta dal tirocinante; percezione del giudizio del tirocinante sulla propria attività di tirocinio; eventuali proposte di collaborazione avanzate al tirocinante; intenzione di accogliere altri tirocinanti dei corsi di laurea pedagogici; quanto e perché si ritiene soddisfacente l'esperienza di tirocinio da parte dello studente accolto in azienda.

Ovviamente, affinché il modello di tirocinio funzioni e perché vi sia realmente una circolarità virtuosa tra gli attori coinvolti, lo studente/tirocinante deve essere messo nelle condizioni di poter descrivere e commentare la sua esperienza. Ciò significa che l'università deve informare l'azienda sui risultati ottenuti, così come l'azienda deve a sua volta informare l'università sul tipo di attività effettuata con il tirocinante, in modo da condividere criteri di formazione e valutazione e comprendere se la direzione intrapresa sia efficace e valida.

5. Strade percorse e da percorrere per un'offerta formativa efficace

Fare esperienza sul campo, è noto, non vuol dire essere in grado di imparare dall'esperienza. Per imparare dall'esperienza serve infatti una formazione programmata, strutturata e guidata che aiuti il *learner* a riflettere e a pensare in modo critico su ciò che si è fatto, sugli errori commessi e perché li si è compiuti, anche in vista di azioni future.

Consapevoli delle difficoltà incontrate dagli studenti nella scrittura della relazione, la Commissione tirocinio ha inizialmente realizzato una guida alla sua stesura, indicando i principali punti da trattare nel testo, insieme a una proposta di indice. Tali dispositivi non hanno però consentito di superare i problemi incontrati da molti studenti nella capacità di saper riflettere in modo critico e costruttivo sull'esperienza e si è perciò deciso, anche sulla base dei monitoraggi condotti negli anni, di aiutare i tirocinanti nell'ultima fase del percorso a ripensare all'esperienza prima della scrittura della relazione, con l'obiettivo di aiutarli a produrre un testo più personale e critico: inizialmente attraverso interviste individuali, poi organizzando *focus group*. I *focus*, a cui hanno partecipato in forma volontaria non più di 6/8 tirocinanti per volta (effettuati fino all'insorgere della pandemia), sono stati avviati a partire da alcune domande stimolo poste da un moderatore che ha assunto il ruolo di facilitatore. I *focus* sono risultati un'utile strategia per riflettere su alcune situazioni problematiche in cui ci si è imbattuti nel corso dell'attività di tirocinio, per far scaturire le teorie implicite nell'agire professionale e aiutare gli studenti a ripensare all'esperienza e alle difficoltà incontrate, al modo in cui sono state affrontate e alle possibili soluzioni da prendere in nuovi contesti. Tale intervento ha favorito la produzione di relazioni maggiormente riflessive e critiche (Salerni, Zanazzi, 2021).

Il *focus group*, infatti, è da ritenersi un dispositivo formativo efficace di supporto alla riflessione che, attraverso la discussione, il confronto e la condivi-

sione tra pari, aiuta a rielaborare l'esperienza e a pensare in modo critico creando un ambiente comunicativo facilitante. Gli studenti attraverso il confronto possono ridimensionare le loro paure e i loro timori, sostenersi reciprocamente e rendersi conto dei disagi degli altri, e dal confronto imparare a relativizzare.

L'esperienza dei *focus* ci ha suggerito di integrare le indicazioni per la stesura della relazione di tirocinio fornendo si tirocinanti alcune domande-guida, pensate per facilitare i percorsi riflessivi e accompagnare la fase di scrittura:

- Ricordi un momento durante il tirocinio in cui ti sei trovato ad affrontare un problema? Puoi raccontare nei dettagli la situazione, ciò che hai fatto tu e ciò che eventualmente hanno fatto altri, e come sei riuscito (o siete riusciti) a risolvere il problema?
- Ricordi un momento durante il tirocinio in cui ti sei sentito particolarmente utile? Puoi raccontare le circostanze, ciò che hai fatto e le motivazioni per cui ti sei sentito/a utile?
- Pensando alle tre aree di competenza che comunemente sono definite "sapere", "saper fare" e " saper essere" riesci a spiegare se e come sei cresciuto/a grazie all'esperienza di tirocinio? Riesci a fare degli esempi per ciascuna delle tre aree?
- Al termine della tua esperienza di tirocinio quali pensi sia il tuo futuro professionale dopo l'università? (Riflessione sulla funzione orientativa del tirocinio e conferma o meno dell'interesse per il profilo professionale formato).

Relativamente all'oggetto di questo seminario, va detto che, i focus e le relazioni di tirocinio, hanno consentito di individuare, enti e organizzazioni ospitanti, che non hanno offerto la formazione dichiarata nel progetto formativo. Rispetto ai servizi per la prima infanzia, è accaduto per esempio che alcuni nidi, prevalentemente privati, abbiano considerato i tirocinanti alla stregua dei dipendenti, affidando loro compiti non adeguati al ruolo di studenti e/o non abbiano fornito la formazione dichiarata, necessaria per essere preparati a lavorare come educatori per la prima infanzia. La lettura di tali dati è da ritenersi fondamentale anche al fine di interrompere rapporti con enti per cui il "fare pratica" coincide con il lavorare, tralasciando tutto l'aspetto formativo richiesto.

Per rendere vivo ed efficace il sistema tirocinio si ritiene necessario intensificare gli incontri tra tutor aziendali, studenti che hanno già effettuato il tirocinio, quelli iscritti ai corsi di laurea e tutor-docenti universitari, sia per presentare le diverse realtà e le offerte proposte dalle aziende convenzionate con i corsi di studio, sia per far meglio conoscere professioni educative e ruoli, settori e servizi in cui poter fare esperienza in considerazione dei possibili esiti professionali, ma anche dei propri interessi e delle proprie attitudini e motivazioni.

Tutto ciò ci ha spinto, nel corrente anno accademico, a organizzare un'at-

tività di orientamento al tirocinio in cui studenti dei corsi triennali e magistrale che lo hanno svolto durante il loro percorso universitario raccontano ad altri che ancora debbono intraprendere tale percorso la loro esperienza. L'approccio metodologico a cui ci si ispirati è quello delle "biblioteche viventi" (*human library*) in cui i "libri", ex studenti tirocinanti, sono persone narranti che raccontano la loro storia ai "lettori", e studenti iscritti ai corsi di studio di ambito pedagogico prossimi a intraprendere il tirocinio. La scelta di tale pratica nasce dalla convinzione che l'orientamento gestito da pari e tra pari sia il modo migliore per favorire il dialogo e il confronto (Salerni, Rovacchi, Tamburini 2022). La "biblioteca umana" è da considerarsi formativa in quanto il contatto diretto con la realtà favorisce la consapevolezza di sé e la conoscenza del contesto.

L'incontro tra "libri" e "lettori" avviene, come in biblioteca, tramite un prestito: si consulta un catalogo nel quale sono riportati titoli e abstract delle storie da cui si scelgono i libri da prendere in prestito ossia le storie da ascoltare. Attraverso questa strategia, la narrazione di esperienze di tirocinio aiuta gli studenti a conoscere contesti, tipologie di utenza e settori in cui operano i professionisti dell'educazione e favorisce la strada per un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). I dati raccolti dalle esperienze condotte impiegano la strategia della human library hanno confermato quanto l'ascolto di un vissuto favorisca un forte coinvolgimento emotivo, affettivo e relazionale, generando un cambiamento di pensieri e, di conseguenza, di comportamenti[5].

Tra le strade percorse, e che si spera di continuare a percorrere, va segnalato il laboratorio, di natura formativa[6], di supervisione pedagogica al tirocinio. Il laboratorio, attivato nel corrente a.a., ha come obiettivo generale quello di fornire uno spazio protetto e guidato di condivisione dell'esperienza di tirocinio per riflettere sull'attività e coglierne il significato profondo. Nello specifico, si intende agire sulle competenze socio-emotive, in particolare sul dominio personale per garantire processi efficaci nel dominio sociale. Tramite tecniche di tipo *counselling*, riadattate al contesto accademico e agli scopi formativi, si analizzano alcuni incidenti critici in un'ottica trasformativa, per implementare le competenze socio emotive necessarie e richieste nelle professioni educative. Il lavoro sugli incidenti critici permette di condurre, nel gruppo, una supervisione personale sul proprio agire, individuando i processi che si attivano di fronte a particolari necessità lavorative: pensieri, emozioni e comportamenti. Questo consente di prendere consapevolezza dei propri vissuti emotivi, di saperli gestire

[5] Nel prossimo futuro certamente continueremo a utilizzare il dispositivo della *human library* ma i "libri" questa volta saranno i referenti delle organizzazioni che ospitano gli studenti tirocinanti, rappresentativi di diversi contesti, e con i quali si è costruita e realizzata una buona sinergia. Sentire le narrazioni di chi da tempo lavora in determinati campi e ospita tirocinanti certamente aiuterà a rendere più concrete e comprensibili le professioni educative.

[6] Il laboratorio è stato progettato e condotto da Irene Stanzione, ricercatrice appartenente al corso di laurea, e Nicoletta Di Genova, attualmente assegnista di ricerca presso l'Università degli studi dell'Aquila.

in situazione, di individuare le proprie risorse personali necessarie per affrontare le minacce interne ed esterne del contesto di lavoro nel quale si è inseriti.

All'interno del laboratorio si è lavorato sulla stesura della parte della relazione di tirocinio relativa alla valutazione dell'esperienza: area che, come abbiamo detto, implica il possesso di una certa competenza nella scrittura riflessiva, nell'utilizzo del pensiero critico, nella capacità di analizzare emozioni, sentimenti, pensieri e comportamenti e, infine, nella capacità di rifletterci sopra, per impadronirsi di nuovi apprendimenti e nuove conoscenze.

6. Come migliorare il tirocinio nella fascia di età 0-3, e non solo

Per esercitare la professione di educatori/trici per la prima infanzia sappiamo che è richiesto il possesso della laurea triennale in Scienze dell'Educazione (L19) con indirizzo specifico (acquisizione dei crediti formativi indicati nell'Allegato B del DM 378/18), e che per svolgere tale ruolo, sono necessarie competenze e conoscenze che non si possono acquisire unicamente attraverso la formazione accademica, astratta, a volte generica e valida per molti contesti. È solo facendo esperienza in una realtà concreta e specifica, quale quello che si vive durante il tirocinio, che è possibile formarsi in modo più particolareggiato e dunque ripensare la teoria, trasformando l'esperienza in apprendimento, attraverso una soluzione pratica dei problemi e delle difficoltà che si incontrano.

Come si è detto in apertura al contributo, è indispensabile far conoscere agli studenti la molteplicità dei contesti in cui potrebbero lavorare i professionisti dell'educazione. Relativamente alla prima infanzia, è bene pertanto presentare loro i servizi che oltre agli asili nido, ampiamente gettonati, richiedono i professionisti dell'educazione di primo e secondo livello (educatori e coordinatori di servizi educativi) quali gli spazi gioco, i centri per bambini e famiglie, i servizi educativi in contesto domiciliare. Per raggiungere tale obiettivo è necessario individuare enti, in cui siano presenti tali figure, disposti ad accogliere e seguire gli studenti tirocinanti e con i quali concordare un percorso formativo adeguato e in linea con quello universitario.

Parallelamente, e tale azione vale per tutti i servizi educativi in cui studentesse e studenti possono fare esperienza nel tirocinio curricolare, si rende prioritario programmare una formazione mirata e adeguata al ruolo e alle competenze richieste dallo specifico contesto in cui si fa esperienza, non dando per acquisito quanto studiato nel percorso accademico. Penso per esempio al tema dell'osservazione, fondamentale e diffusamente utilizzato nei diversi contesti educativi e formativi, e che non si può esaurire in una tecnica di annotazioni riguardando tutta una serie di competenze relative alla cura, all'ascolto, all'empatia, all'attenzione, alla sospensione del giudizio e alla responsabilità (Balduzzi, Pironi, 2017). L'osservazione, come ogni altro dispositivo, richiede infatti una formazione teorica, metodologica e pratica dove gli strumenti da

impiegare e interpretare variano in relazione ai contesti e agli ambiti relazionali in cui si opera: diari, check-list, griglie, scale di valutazione, video ecc. In termini operativi, dunque, si debbono progettare con molta attenzione le diverse fasi da seguire per formare i tirocinanti al ruolo specifico per cui chiedono di fare esperienza, non dando mai per scontato che essi sappiano agire nel contesto, solo perché studenti dell'area delle scienze dell'educazione. A tal fine il dialogo tra aziende e università è sinergicamente operante per conoscere, da una parte e dall'altra, che cosa realmente si fa e si insegna e, dunque, realizzare un intervento effettivamente costruttivo e di crescita per i tirocinanti. Il tirocinio, infatti, non va confuso con un lavoro, in cui si mette a disposizione delle aziende manodopera a basso costo, ma deve essere inteso come attività formativa strutturata per la quale è necessaria la figura di un tutor aziendale competente in grado di guidare e seguire effettivamente gli studenti in formazione, ciò anche al fine di agevolare la transizione dal sistema educativo al mondo dell'occupazione.

Da ultima, ma non per ultima, un'azione sulla quale prestare attenzione riguarda la formazione di professionisti dell'educazione per la prima infanzia che sappiano affrontare il tema dell'inclusione dei bambini con disabilità e bisogni educativi speciali, asse portante delle Raccomandazioni europee e nazionali, garantendo la piena partecipazione di tutti e di ciascuno. Problema particolarmente rilevante nella fascia di età 0-3, in cui non sono previsti educatori di sostegno, appositamente formati, come avviene per i successivi gradi di istruzione. Nei nidi di infanzia, infatti, la normativa stabilisce che per ogni sezione che accoglie un bambino con bisogni speciali sia presente una educatrice o un educatore in più di supporto per favorire una maggiore integrazione.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato* «zerosei» sottolineano infatti che «accogliere i bambini con disabilità o bisogni educativi speciali [...] nei servizi educativi e nelle scuole per l'infanzia vuol dire riconoscere il loro diritto all'educazione, il bisogno che hanno come tutti i bambini di essere accompagnati nel proprio percorso di crescita» (Ministero dell'istruzione e Commissione nazionale, 2021, p.18). Nello specifico, dunque, si è chiamati lavorare per predisporre percorsi di formazione indirizzati a rispondere alle esigenze e alle priorità dei bambini con disabilità e delle loro famiglie, per una formazione qualificata dei futuri educatori.

7. Considerazioni e prospettive

In queste pagine, seppur brevemente, sono stati presentati alcuni punti centrali del sistema tirocinio nei corsi di studio pedagogici Sapienza. Elementi tutti tra loro fortemente intrecciati, e sui quali lavorare, per rendere il tirocinio un'esperienza formativa efficace in termini di crescita personale e professionale. In sintesi, i punti da tenere costantemente presenti e per i quali è necessario promuovere strategie e interventi mirati sono: intensificare l'orientamento alle

professioni educative indirizzato agli studenti e al mondo del lavoro facendo conoscere i diversi servizi e ambiti in cui, con diversi ruoli e funzioni è possibile lavorare; continuare a favorire la narrazione dell'esperienza sia per lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo sia per implementare le competenze socio emotive necessarie e richieste nelle professioni educative; favorire il confronto tra i diversi attori del processo; valutare le varie fasi del tirocinio, considerando i diversi punti di vista, al fine di rilevare eventuali criticità e mettere appunto interventi di miglioramento.

Le strade da percorrere certamente non sono poche e lineari; purtroppo è indispensabile fare i conti con le scarse risorse di cui si dispone e i tempi necessari per attuarle. Ciò che è certo è che non manca l'impegno, nella ferma convinzione che volontà e passione spingano l'azione e siano impulsi necessari per attuarla.

Bibliografia

Balduzzi, L., Pironi, T. (2017). a cura di *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1929). *The Source of a Science of Education*., New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1951).

Decreto Ministeriale del 9 Maggio 2018 n. 378, «Titolo di accesso educatore servizi infanzia (articolo 14 DLgs 65/17)».

Frabboni, F., Guerra, L.,\ Lodini, L. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*. Roma: Carocci.

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDP.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (trad.it. Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina, 2003).

Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2021), «Linee pedagogiche per il sistema integrato «zerosei» (art. 10, come richiesto dal D.lgs 13 aprile 2017, n.65)», https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638

Reggio, P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Salerni, A. (2007). (Ed.). *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*. Roma: Homolegens.

Salerni, A. (2019). *PerCorsi di tirocinio, tra esperienza, riflessione e scrittura professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Salerni, A., Zanazzi, S. (2021). *Esperienza maestra di vita. Un progetto formativo per il tirocinio universitario*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Salerni, A., Rovacchi, V., Tamburini, E. (2022). *La biblioteca vivente come strategia di orientamento al percorso universitario*. *QTimes – Journal of Education and Social Studies*, 3, 396-380.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006).

Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche.* Roma: Nuova Cultura.

Capitolo 10

Ri-partire dalle differenze: la diversità come risorsa nel tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tor Vergata

Giuseppe Sellari[1]

1. Introduzione

Dagli anni Settanta del secolo scorso, l'Italia ha avviato un percorso legislativo volto al superamento dell'istruzione separata e dell'esclusione scolastica degli studenti con disabilità o in situazioni di particolare problematicità, al fine di garantire pari opportunità a tutti e a ciascuno. Le indicazioni internazionali a un approccio inclusivo delle diversità e i principi sanciti dalla nostra Costituzione sul diritto allo studio e alla partecipazione alla vita pubblica, hanno orientato la scelta verso percorsi educativi in grado di considerare le complesse esigenze di tutti gli allievi e di garantire, al contempo, la realizzazione del pieno potenziale. Oggi è più urgente che mai riconoscere e accettare senza riserve l'ampia varietà delle differenze umane per rimuovere qualsiasi barriera che possa ostacolare gli apprendimenti e per promuovere le migliori opportunità di benessere e di crescita personale in ambienti accessibili e aperti ad accogliere le spontaneità e le risorse di ognuno. Pertanto, le attività di tirocinio nella formazione iniziale 0-6 anni, proprio per le specificità e le fragilità che caratterizzano l'infanzia nei suoi momenti di sviluppo, devono saper rispondere alle pluralità di potenzialità e alle singole esigenze personali, favorendo l'acquisizione di competenze in grado di promuovere la costruzione di nuove conquiste civili e sociali per tutti, nessuno escluso.

2. Vecchie e nuove fragilità: le opportunità pedagogiche del sistema integrato 0-6

Chi quotidianamente frequenta i giovani nelle aule di ogni ordine e grado di scuola è cosciente di quanto sia arduo garantire il diritto all'inclusione, all'educabilità e alla perfettibilità di tutti e di ciascuno in contesti in cui sussistono ostacoli alla diffusione della cultura dell'uguaglianza e all'accettazione delle diversità. Soprattutto in una società come quella odierna, dove talvolta i

[1] Giuseppe Sellari è Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale presso Università degli Studi "Tor Vergata".

processi di omologazione e le influenze sociali possono ispirare uno svilimento delle esperienze educative e culturali in genere, si ha la tendenza a conformarsi a stereotipi senza porre particolare rilevanza e giusta enfasi al rispetto dei singoli bisogni e alle caratteristiche individuali. Atteggiamenti di questo tipo favoriscono il rischio elevato di acquiescenza, di esclusione o di giudizio negativo minacciando allo stesso tempo il principio di fratellanza e di solidarietà che dovrebbero al contrario contraddistinguere il genere umano.

Negli ultimi cinquant'anni, il ruolo degli educatori e degli insegnanti italiani si è evoluto in risposta alle nuove sfide ed esigenze educative dettate dai cambiamenti del tempo (Canevaro et al, 2021). Il nido e la scuola d'infanzia, declinati come luoghi di cura, di apprendimento e di crescita, devono non solo contribuire all'accettazione e alla valorizzazione di ogni persona per ciò che è, ma anche essere il contesto privilegiato nel quale accogliere, riconoscere e rispettare tutte le differenze per celebrarle come un valore aggiunto e una ricchezza capace di forgiare e implementare il tessuto sociale (Erikson, 2021). Promuovere il senso di comunità significa creare spazi di dialogo aperti in cui ciascuno possa esprimere le proprie opinioni e condividere le proprie esperienze per apprendere gli uni dagli altri. I contesti educativi, a partire dalla primissima infanzia, devono inoltre saper incoraggiare la consapevolezza interculturale e stimolare il confronto costruttivo per favorire l'accettazione delle diverse idee e prospettive (Malaguti, 2017).

In una tale dimensione, il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni potrebbe offrire scenari inediti e particolarmente ambiziosi non solo sul piano dei servizi dell'infanzia, ma anche sulla promozione dell'inclusione per arginare qualsiasi forma di svantaggio e di marginalizzazione. Si pensi ad esempio ai possibili benefici dei *poli per l'infanzia* con edifici unici o adiacenti come luoghi di socializzazione e interazione in cui promuovere, anche in una dimensione di gruppo, le occasioni di apprendimento, di scambio, di condivisione e di accettazione assicurando, al contempo, la continuità del percorso di crescita e la gestione dei ponti di passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. Questo aspetto, nello specifico, favorirebbe una transizione più fluida ed efficace e l'adattamento dei bambini a nuovi ambienti educativi in cui sviluppare appieno il senso di autonomia e di autodeterminazione. Le attività integrative – come lo spazio gioco, i centri per bambini e le famiglie e i servizi educativi in contesto domiciliare –, all'interno di ambienti stimolanti progettati nel rispetto delle singole specificità, delle fasi di sviluppo e dei tempi di apprendimento, offrirebbero altresì uno straordinario supporto allo sviluppo globale di ciascun fanciullo e un impatto positivo sul successivo percorso scolastico. Ulteriori benefici sarebbero garantiti dal supporto alle famiglie per fornire consulenza, orientamento e informazioni utili alla crescita e alla promozione del benessere inclusivo dei bambini e per creare un ambiente di reciproco sostegno e di condivisione delle competenze (Falcinelli et al, 2018). Per scongiurare l'insorgere di problematiche spesso di difficile risoluzione una volta palesate o per impedire il pieno dispiegamento delle proprie potenzialità

iniziali, soprattutto in presenza di discenti in condizione di disabilità (Bulgarelli, 2018), assume un ruolo fondamentale l'intervento precoce. Avere accesso a risorse specialistiche come psicologi, logopedisti e pediatri per fornire valutazioni, consulenze e interventi mirati e tempestivi, contribuisce alla creazione di un ambiente idoneo e sano. Crescere sentendosi accolti e rispettati nella propria unicità è pertanto l'unica strada percorribile per evocare nell'intimo di ciascuno di noi sentimenti di pace e di amore universale.

3. Il corso di laurea in Scienze dell'Educazione: la vocazione inclusiva dell'Università di Roma 'Tor Vergata'

Nell'offerta formativa del Dipartimento di 'Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società' della macroarea di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Roma 'Tor Vergata' è attivo dall'a. a. 2012/2013 il corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19). Il corso, erogato in modalità mista (in presenza e a distanza[2]) e mutuato da un precedente percorso di laurea *on-line*, forma professionisti in grado di operare nei vari settori dell'educazione e di affrontare specifiche tematiche legate ad esempio al multiculturalismo, all'intercultura, alla cultura delle diversità e delle differenze, alle pari opportunità, al genere e all'inclusione. Durante gli studi, i corsisti vengono infatti sollecitati a sviluppare una mentalità critica e progettuale per affrontare le sfide dei processi formativi ed educativi che, soprattutto nell'ambito delle tecnologie e dell'organizzazione, sono soggetti a continui mutamenti e innovazioni.

Per l'ammissione al corso di laurea è richiesto il possesso o il conseguimento di una formazione iniziale valutata tramite un test di ingresso non selettivo[3]. L'accesso libero senza numero programmato e l'emanazione del Decreto legislativo 65 del 2017, che ha reso il titolo di laurea L-19 obbligatorio per l'esercizio della professione di educatore nei servizi dell'infanzia (0-3), ha favorito un graduale innalzamento del numero degli iscritti che a oggi ammonta a circa 450 matricole l'anno provenienti prevalentemente dall'area sud di Roma e del Lazio[4]. L'Ateneo, sin dalla sua costituzione[5], ha sempre avuto un'attenzione

[2] Per la didattica *on-line* il corso si avvale del supporto della 'Scuola IaD' (Istruzione a Distanza), ossia la struttura didattica, scientifica e di servizio interna all'Ateneo che assicura le competenze metodologiche e tecnologiche necessarie per l'apprendimento in contesti digitali con l'utilizzo di software specifici e piattaforme *e-learning* come *Teams*, *Zoom* e *Moodle*.

[3] Qualora dovessero emergere carenze nella preparazione, si richiede l'acquisizione di obblighi formativi aggiuntivi da assolvere durante il primo anno di frequenza.

[4] Il bacino d'utenza dell'Università di Tor Vergata si estende in particolar modo all'area dei Castelli romani, dei Monti prenestini e delle provincie di Latina e Frosinone. L'ubicazione dell'Ateneo fuori dal circuito cittadino risulta attrattivo soprattutto per chi è solito spostarsi in autobus o con il proprio autoveicolo potendo circolare e parcheggiare con facilità all'interno delle macroaree senza doversi districare nelle maglie del traffico urbano.

[5] Nel corso dell'attuale anno accademico 2022/2023, l'Ateneo di Tor Vergata celebra il 40° anniversario dalla sua fondazione.

specifica nella cura dei rapporti con il territorio, con le comunità e le autorità locali. Ne sono esempi evidenti la scelta della sede di rappresentanza di Villa Mondragone[6] e le collaborazioni con le associazioni, gli Enti, i nidi di infanzia, gli Istituti comprensivi e le scuole secondarie di secondo grado con cui negli anni sono state realizzate numerose iniziative culturali, didattiche, di impegno civile e sociale, di solidarietà e di formazione[7].

Il corso di laurea ha sempre ottenuto riscontri più che positivi sia da parte dei corsisti[8] sia da parte delle aziende che, nel corso degli anni, hanno spesso espresso un giudizio di soddisfazione sulla formazione e sulla professionalità dei laureati. Dal punto di vista didattico, infatti, il corso insiste sulla conoscenza delle tematiche e dei fondamenti teorici delle singole discipline come requisito necessario per l'analisi approfondita delle questioni inerenti ai concetti e alle politiche educative e per la gestione competente delle situazioni complesse legate ai processi di insegnamento e apprendimento in contesti specifici. Il piano degli studi è, infatti, pensato per favorire una formazione trasversale su più ambiti scientifici: da quelli storici e linguistici a quelli sociologici e del diritto, da quelli filosofici e psicologici a quelli pedagogici e didattici[9]. Saper inoltre identificare le possibili connessioni tra i diversi settori e applicarle nella pratica e nei contesti educativi – possedendo al contempo una solida competenza nella gestione emotiva, nell'utilizzo delle tecnologie multimediali e dei sistemi di formazione a distanza – sono competenze altrettanto necessarie per operare a livello sociale e per promuovere le migliori opportunità di crescita personale.

Gli sbocchi professionali offerti dal corso sono legati principalmente ai profili dell'educatore sociale per cui è previsto un tirocinio da svolgere presso strutture educative per bambini, adolescenti e adulti[10]. È inoltre abilitante per gli *operatori di nidi d'infanzia* sicché è necessario svolgere un percorso di 300 ore

[6] La Villa è situata sul territorio di pertinenza del comune di Monte Porzio Catone ai confini con il comune di Frascati.

[7] Attualmente il Dipartimento di 'Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società' è impegnato nell'erogazione del VII ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno che coinvolge 350 studenti (provenienti soprattutto dal territorio di Roma sud), più di 100 docenti e 10 dirigenti scolastici di ogni ordine e grado di scuola (per le attività di laboratorio disciplinare) dell'area dei Castelli romani (tra cui Rocca Priora, Grottaferrata, Frascati, Monte Porzio Catone, Monte Compatri e Colonna) e dei Monti prenestini (tra cui Zagarolo, Palestrina, Cave e Genazzano).

[8] Sul report annuale (Scheda Unica Annuale) di soddisfazione degli studenti del corso di studio e sulla condizione occupazionale dei laureati si consulti il sito: <https://web.uniroma2.it/it/percorso/offerta_formativa/sezione/scienze_dellreducazione_e_della_formazione>.

[9] I settori scientifici disciplinari di pedagogia e didattica (M-Ped, settori 11/D1 e 11/D2) sono rappresentati dagli insegnamenti di 12 cfu obbligatori in: pedagogia generale e pedagogia sociale, pedagogia e storia della pedagogia, didattica generale, pedagogia interculturale, tecnologie didattiche e pedagogia speciale.

[10] Il corso di laurea forma alle professioni di: *insegnante nella formazione professionale*, *tecnici del reinserimento e dell'integrazione sociale*, *addetti all'infanzia con funzioni educative*, *tecnici delle pubbliche relazioni*, *tecnici dei servizi per l'impiego*, *assistenti per le comunità infantili*, *mediatori interculturali* e *tecnici della mediazione sociale*.

di tirocinio al nido e almeno tre laboratori a scelta di 12 ore ciascuno (corrispondenti a 2 cfu) tra quelli previsti nel piano degli studi nel gruppo extracurricolare[11]:

– *Elementi di professionalità educativa al nido* (M-Ped/01);
– *Contesti educativi inclusivi al nido nella prima infanzia* (M-Ped/03);
– *Baby osservation* (M-Psi/04);
– *Psicologia dello sviluppo* (M-Psi/04);
– *Educazione ambientale e didattica dell'ecologia* (M-Ped/01).

4. L'esperienza di tirocinio nella formazione degli operatori di nidi d'infanzia

Il tirocinio didattico è previsto solitamente al terzo anno di corso (dopo l'acquisizione di almeno 90-120 cfu) durante il quale è necessario maturare 300 ore di apprendistato in presenza (che corrispondo a 12 cfu). Lo studente può individuare autonomamente un'azienda che sia disponibile ad accoglierlo come tirocinante sia nel caso in cui esista già una convenzione attiva con l'Ateneo sia, al contrario, in assenza di un accordo, che dovrà comunque essere stipulato prima del rapporto di collaborazione[12]. Durante il tirocinio, il corsista è supportato dalla figura del tutor universitario e del tutor aziendale. Può capitare a volte che il rapporto possa finalizzarsi con un'assunzione dello stesso tirocinante presso l'ente dove ha svolto lo stage con la piena soddisfazione di entrambe le parti[13].

Per valorizzare ulteriormente l'attività di tirocinio, il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione erogato presso l'Università di Tor Vergata prevede che la relazione che documenti l'esperienza possa, a scelta dello studente, diventare il punto di partenza per l'elaborazione della tesi triennale. Anche per questo motivo, il *progetto di tirocinio* viene particolarmente curato sin dall'inizio del percorso in quanto fornisce non solo una strutturazione necessaria per lo svolgimento delle attività in presenza presso il nido, ma costituisce un prezioso canovaccio da cui sviluppare la successiva dissertazione. Spesso, infatti, il tutor universitario che segue e indirizza lo studente può assumere successivamente il ruolo di relatore di tesi. Pertanto, prima dell'espe-

[11] Di cui almeno uno appartenente al settore scientifico disciplinare in M-Ped e uno in M-Psi.

[12] Per accogliere i laureandi allo svolgimento del tirocinio didattico-curriculare, le aziende devono possedere specifici requisiti disciplinati dal comma 3 dell'art. 1 del Decreto Interministeriale n. 142 del 25 marzo 1998. Tale normativa prevede un vincolo sul numero degli stagisti da ospitare contemporaneamente: a) fino a 5 dipendenti a tempo indeterminato, 1 tirocinante; b) compreso tra 6 e 19 dipendenti a tempo indeterminato, non più di 2 tirocinanti; c) con più di 20 dipendenti a tempo indeterminato, un numero di tirocinanti in misura non superiore al 10% dei dipendenti stessi.

[13] L'Università di Tor Vergata, per offrire ulteriori esperienze formative e agevolare l'ingresso nel mondo del lavoro, prevede la possibilità ai neolaureati di seguire una serie di stage *post-lauream* con enti partner presenti sul territorio.

rienza di apprendistato, il tirocinante deve concordare con il docente di riferimento, anche su proposta dell'azienda, una bozza di progetto formativo attinente al suo percorso di studi e ai suoi interessi che ne definisca gli obiettivi e le modalità[14] sulla base dell'osservazione, ascolto, analisi e valutazione di alcuni aspetti generali quali:

- i comportamenti dei bambini e degli adulti al momento dell'accoglienza e del ricongiungimento;
- il ruolo dell'educatore emotivamente competente all'interno del nido;
- l'affiancamento dell'educatore nel lavoro quotidiano e lo sviluppo di capacità collaborative;
- l'acquisizione di competenze di analisi sui bisogni dei bambini, sulla loro autonomia e sugli interventi educativi che possano favorirla;
- l'instaurazione del rapporto di fiducia con le educatrici e con i bambini;
- la costruzione di alleanze con le famiglie;
- i vari momenti di routine quotidiane come il pasto e il bagno;
- la qualità dell'inclusione, delle attività esperienziali e didattiche e della gestione degli ambienti educativi;
- il sostegno alla comunicazione e alle relazioni efficaci;
- la programmazione e gestione di interventi educativi.

Gli studenti particolarmente attenti alle tematiche della disabilità, dell'inclusione e dell'accettazione delle diversità, sono spesso interessati non solo a frequentare durante il tirocinio, e dopo aver sostenuto l'esame di pedagogia speciale, il laboratorio di *contesti educativi inclusivi al nido nella prima infanzia*, ma anche a redigere una tesi su questi aspetti. Per l'elaborazione del progetto formativo, vengono pertanto orientati a svolgere un attento lavoro di analisi dell'ambiente dove seguono lo stage e una riflessione accurata sul concetto e sulle pratiche di inclusione e di didattica attiva e partecipata. È importante, infatti, che gli ambienti di apprendimento siano opportunamente accessibili e pensati per soddisfare le singole esigenze di ogni individuo e che gli interventi educativi siano flessibili e personalizzati all'interno di un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività. Il tirocinio, se orientato su questi aspetti, permette allo studente di ricevere un'esperienza formativa preziosa e indispensabile alla sua formazione iniziale e di prendere pienamente coscienza e consapevolezza delle dinamiche inclusive affinché, anche i bambini e le bambine con bisogni educativi speciali, possano essere accolti e considerati un'imprescindibile risorsa nella loro diversità e stimolati a un senso positivo dell'esistenza (Murawski et al, 2021).

[14] Per la compilazione del progetto formativo, l'ufficio tirocini della macroarea di Lettere e Filosofia dell'Università di Tor Vergata, dopo aver ricevuto i file dall'azienda, li trasmette alla firma del presidente del corso di laurea (figura attualmente ricoperta dal prof. Marco Innamorati) e, dopo essere stati approvati, li invia tramite posta elettronica al tirocinante e all'ente. Una volta attivato il tirocinio, lo studente è coperto dalle polizze assicurative e può iniziare le sue attività dalla data indicata sul progetto.

5. Ambienti di apprendimento: il ruolo della voce e dell'idoneità acustica nell'educazione e nella gestione del gruppo

Sulla base di quanto esposto nel paragrafo precedente, ai tirocinanti interessati alle tematiche della pedagogia speciale viene richiesta anche un'attenta analisi valutativa:

- degli stili emotivi, relazionali e comunicativi utilizzati dalle educatrici;
- dell'idoneità acustica dei locali del nido (spesso erroneamente sottovalutata);
- delle eventuali strategie nella gestione dei volumi sonori.

In questo ambito riveste una peculiare importanza l'utilizzo e il controllo della voce. Tale strumento, soprattutto in ambiti educativi, riveste un ruolo fondamentale perché, al di là della funzione referenziale, è l'espressione sonora del nostro essere più profondo e del nostro pensiero. Costituisce, inoltre, un mediatore straordinariamente efficace per rivelare la propria personalità, le emozioni, la sensibilità, la cultura e l'intelligenza e per infondere negli ascoltatori sensazioni di piacevolezza e di rassicurazione (Sellari, 2020). È, infatti, il canale privilegiato attraverso il quale instaurare relazioni empatiche di qualità con i nostri prossimi rendendo il linguaggio verbale denso e ricco di elementi che orientano il significato delle parole recepite dall'interlocutore. Che sia il 'barometro' delle nostre emozioni e dei nostri stati d'animo è evidente soprattutto quando, nelle esperienze di vita quotidiana, le tensioni accumulate, lo stress, le inibizioni e le difese dalle influenze ambientali ne inibiscono la sua efficienza fino al punto di distorcere la comunicazione verbale e alterare la nostra capacità interpersonale. Quando parliamo si crea, in chi ci ascolta, un'immagine della nostra voce che condiziona la sua percezione del nostro modo di essere e della nostra indole più intima. Per questo la voce è l'espressione dell'Io profondo: anche più dello sguardo, dei lineamenti del viso o della postura, sa rilevare, a chi sa ascoltarla, tutto di noi e produce una prima impressione – una reazione epidermica – che può favorire o precludere il contatto e lo scambio già durante i primi approcci della nostra relazione con gli altri. I neonati, a casa o al nido, sfruttano le capacità semantiche del suono della loro voce e imparano a gestire precocemente il pianto per comunicare i bisogni e per attrarre l'attenzione delle figure di riferimento: è dalla capacità di coinvolgerci con intense sensazioni di benessere che percepiamo di essere accettati e inclusi nelle varie dimensioni relazionali che la vita ci riserva.

Durante la vita prenatale, quando una madre si rivolge intenzionalmente al proprio bambino fetale parlando o cantando in maniera eufonica ed espressiva, si instaura una profonda relazione di scambio che è predittiva delle capacità emotive future del fanciullo. Una voce 'calda', accogliente e rassicurante esercita infatti un impatto sostanziale e trasformativo su chi la sa emettere e/o chi la sa ascoltare perché, come suono, può indurre stati emotivi che portano al piacere e a nuove e coinvolgenti effusioni. La voce è una forma di comportamento e per questo va educata fin dalla nascita prevedendo a casa e nei con-

testi educativi atteggiamenti idonei rivolti a conservarla, a proteggerla e, al contempo, ad ascoltarla con molta perizia, perché può rivelarci il grado di benessere del suo possessore. Tuttavia, l'educazione vocale è un esercizio estetico molto delicato perché richiede una profonda conoscenza dei limiti e delle capacità fonatorie nei vari momenti di sviluppo, soprattutto nell'infanzia. Spesso, infatti, non avendo modelli idonei a cui ispirarsi, i bambini imitano gli atteggiamenti vocali talvolta scorretti degli adulti mettendo a rischio la salute della loro voce e, di conseguenza, compromettendo seriamente le proprie abilità comunicative, relazionali ed emotive. Per queste ragioni gli educatori, a partire dai percorsi di formazione e di tirocinio, dovrebbero sempre tenere in grande considerazione la fragilità dell'apparato fono-articolatorio infantile e la sua incompleta maturazione fisiologica per non rendersi complici di veri e propri *abusi vocali* che possono con il tempo essere causa di disfunzioni in comorbilità non solo con la voce, ma anche con particolari aree della disabilità e dei disturbi specifici evolutivi (DSE).

Poiché la fonazione implica l'utilizzo di più organi e coinvolge, come abbiamo più volte sottolineato, la sfera emotiva e psichica, educare la voce eufonica di un bambino costituisce, già dal nido, un'importante forma di prevenzione nei confronti di numerosi disturbi dello sviluppo e può rappresentare un accesso privilegiato per la comprensione del funzionamento umano. Un orecchio attento e sensibile è in grado di percepire il livello di alterazione e quindi, nella prospettiva dell'intervento precoce, permette di cogliere e valutare il livello di benessere psico-fisico di ciascuno.

Secondo le stime della SIFEL (Società Italiana di Foniatria e Logopedia), le patologie della voce sono purtroppo in forte aumento e diffusione, soprattutto in età prescolastica nella fascia 0-6 anni. Già durante il periodo del nido e della scuola dell'infanzia, i dati ci trasmettono una situazione decisamente allarmante dal momento che la percentuale di bambini disfonici, ossia con disturbi vocali, si attesta intorno all'8-10%, in particolar modo nella popolazione maschile. La percentuale risulta tendenzialmente crescente (circa il 10-12%) nella fascia superiore della scuola primaria quando gli atteggiamenti vocali non idonei perpetuati nel corso degli anni precedenti si sedimentano in abitudini scorrette di difficile risoluzione. A questo vanno aggiunte le stime indubbiamente preoccupanti, sempre della SIFEL, secondo le quali tra tutti i professionisti della voce, gli educatori e gli insegnanti sono i più soggetti alle patologie vocali (Magnani, 2001). L'*idoneità acustica* degli ambienti e gli atteggiamenti vocali idonei rivestono, pertanto, un ruolo fondamentale per vivere e svolgere al meglio, e con le giuste modalità, le attività al nido. Uno spazio rumoroso e/o con la presenza di riverbero, incide notevolmente sul buon esito dell'azione educativa, sulla gestione dei volumi sonori e sul rispetto dei turni dell'eloquio e dei silenzi, ma soprattutto è particolarmente dannoso alla salute di ciascun partecipante. In fase di progettazione del setting didattico diventa quindi di fondamentale importanza selezionare, organizzare e allestire adeguatamente il contesto dove realizzare le attività con i bambini perché ciò influenza la qualità

della relazione educativa e i suoi risultati. E questo, nella formazione inziale e di tirocinio non solo degli educatori del nido d'infanzia, ma anche dei docenti di qualsiasi grado di scuola, costituisce un valore essenziale e necessario.

Bibliografia

Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson: Trento.

Canevaro, A., Ciambrone, R., Nocera, S. (a cura di) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson: Trento.

Falcinelli, F., Raspa, V. (a cura di) (2018). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. FrancoAngeli: Milano.

Magnani, S. (2001). *Insegnare a comunicare. Come fare dei primi mesi di vita l'origine dell'intelligenza comunicativa*. FrancoAngeli: Milano.

Malaguti, E. (2017), *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia.* CarocciFaber: Roma.

Murawski, W.W., Scott, K.L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica*. Erickson: Trento.

Ricerca e sviluppo Erickson (a cura di) (2021). *Bisogni educativi speciali al nido e alla scuola dell'infanzia. Strategie efficaci per educatori e insegnanti*. Erickson: Trento.

Sellari, G. (2020). *La Musica, la Voce e il Canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*. Anicia: Roma.

Capitolo 11

Learning by doing: tirocinio e service-learning all'Università LUMSA per lo sviluppo delle soft skills negli educatori dell'infanzia

Maria Cinque[1]

1. Introduzione

In un contesto caratterizzato da cambiamenti sociali, economici, politici e culturali senza precedenti, diventa sempre più importante che gli educatori socio-pedagogici acquisiscano competenze trasversali complesse. Queste competenze si basano sulla capacità di analizzare criticamente i contesti e di progettare interventi coerenti e appropriati, collegando teoria e pratica. Per soddisfare questa necessità, i programmi di laurea in Scienze dell'educazione (L-19) cercano di integrare proposte formative che pongono il tirocinio come un'opportunità fondamentale per sperimentare e sviluppare competenze (Oggionni, Palmieri, 2019).

Il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione forma alle professioni che operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in contesti formali, non formali e informali, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000.

Ai sensi di commi 594-601 della legge 205/2017, i laureati in Scienze dell'Educazione possono operare nei servizi e nei presìdi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi, «nonché, al fine di conseguire risparmi di spesa, nei servizi e nei presìdi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi» (secondo quanto integrato dalla L.145/18, comma 517, art. 1); della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

Tali tematiche esigono che il laureato, oltre a possedere buone conoscenze in merito alle fenomenologie educative, le sappia individuare e comprendere in una luce multidisciplinare senza per questo mancare di coglierne le peculiarità pedagogiche sul piano dell'intervento operativo in modo consapevole.

[1] Maria Cinque è Presidente del Corso di laurea in Scienze dell'educazione presso l'Università LUMSA.

Per questo motivo, i corsi di laurea L19 offrono conoscenze e competenze interdisciplinari che aiutano a comprendere la complessità dell'educazione, sia formale sia informale, e ad agire in modo adeguato.

L'obiettivo è promuovere una connessione tra le dimensioni teoriche e pratiche della formazione e del lavoro educativo, in linea con una concezione della professionalità pedagogica che trova nella riflessività e nel pensiero critico le basi per un'azione consapevole e adatta alle diverse esigenze di situazioni, contesti e individui in continuo cambiamento (Tormarchio, 2017).

La formazione professionale e i fondamenti deontologici sono garantiti dalle esperienze applicative annesse agli insegnamenti e dalle attività di laboratorio, nonché dallo svolgimento di tirocini formativi, affinché gli studenti possano al più presto declinare le suggestioni teoriche e metodologiche in attività di carattere pratico e applicativo. Non si tratta semplicemente di esplorare la connessione generale tra esperienza e conoscenza, come sostenuto da Dewey ([1910]2019) e Mortari (2010), ma di indagare gli elementi fondamentali che costituiscono ogni forma di conoscenza professionale, intrinsecamente legati alla conoscenza pratica (Wenger, 2006; Macintyre, 2007; Fabbri, 2014).

2. L'importanza del tirocinio per i futuri educatori

Il tirocinio riveste un'importanza fondamentale per tutte le professioni educative: per gli insegnanti (Cecchinato, 2011), per gli educatori socio-pedagogici (De Simone e Cerioli, 2017; Olivieri, 2019) come per gli educatori dell'infanzia (Kilpatrick et al. 2016), nonché per i pedagogisti (Bertoli, 2022).

L'esperienza di tirocinio ha sempre fatto parte della formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, sebbene con modalità e approcci diversi. Negli ultimi dieci anni, in Italia, le riflessioni su questa proposta formativa si sono concentrare principalmente su diverse dimensioni che definiscono il processo di sviluppo professionale: l'applicazione di competenze apprese nel corso di studi, lo sviluppo di competenze relazionali e di intervento, la conoscenza dei contesti, l'orientamento personale e professionale, la possibilità di creare reti per opportunità lavorative (Bastianoni & Spaggiari, 2015; Miatto, Rossi & Saltarelli, 2021).

Il tirocinio offre agli studenti l'opportunità di applicare le competenze socio-pedagogiche apprese durante il corso di studi. Attraverso l'esperienza sul campo, gli studenti possono mettere in pratica le conoscenze teoriche nel contesto reale del lavoro con persone che necessitano di supporto e intervento socio-educativo. Inoltre, questo tipo di esperienza permette ad ogni studente di individuare contesti operativi e ambiti specifici di azione congeniali (Palmieri et al., 2009), di sperimentare l'effettiva operatività che connota ogni intervento educativo, di riflettere sull'appropriatezza della scelta professionale intrapresa (Traverso & Modugno, 2016), facendo i conti anche con le spinte motivazionali ed emotive (Osguthorpe & Wlodkowski, 2017), gli interessi, le attitudini, i valori, le competenze sociali e non per ultimo con i processi decisionali (De Pieri, 2012).

Il tirocinio consente inoltre lo sviluppo di competenze relazionali e di intervento. Gli educatori lavorano a stretto contatto con individui e gruppi, offrendo loro supporto emotivo, educativo e sociale. Il tirocinio fornisce agli studenti l'opportunità di sviluppare competenze relazionali, di comunicazione efficace e di intervento socio-pedagogico. Attraverso l'esperienza pratica, possono imparare a creare relazioni di fiducia, a gestire conflitti, a facilitare processi di apprendimento e a promuovere il benessere delle persone assistite.

Questa esperienza coinvolge la dimensione soggettiva di ogni studente con l'obiettivo di trasformare conoscenze, sviluppare abilità e formare professionisti pronti a entrare nel campo lavorativo. Si mira a formare un educatore in grado di affrontare le sfide educative contemporanee, mantenendo uno sguardo educativo e un'azione progettuale basati su un solido fondamento pedagogico che richiama valori antropologici ed etici. L'educatore in formazione si distingue per la cura che permea le sue relazioni e per la sua competenza nel lavorare come figura di confine tra istituzioni formali e una varietà di istituzioni non formali e informali. Queste ultime aprono alle pratiche di domiciliazione e territorializzazione e valorizzano le sue competenze relazionali e comunicative specializzate (Mari, 2018; Miatto et al., 2021, Palmieri et al., 2009; Perla, Agrati, Amati, 2020; Tramma, 2020).

Un altro elemento fondamentale è la conoscenza dei contesti e delle realtà socio-educative. Il tirocinio consente agli studenti di entrare in contatto diretto con i contesti e le realtà in cui opera un educatore socio-pedagogico. Possono sperimentare diversi contesti, come nidi, comunità madre-bambino, scuole, centri diurni, strutture di accoglienza, servizi sociali, organizzazioni non governative, e avere una comprensione più approfondita delle esigenze e delle sfide che affrontano le persone che ricevono supporto socio-educativo. Durante il tirocinio, si ha l'opportunità di stabilire obiettivi personali e professionali con il supporto di tutor o supervisori esperti. Questi obiettivi, essendo all'interno di una zona di confine, fungono da percorso verso la figura professionale desiderata, tenendo conto sia degli aspetti tecnici dell'apprendimento che della dimensione emotiva (Bertoli, 2022). Inoltre, durante il tirocinio gli studenti ricevono supervisione e feedback da parte di educatori esperti. Questo supporto è cruciale per il loro sviluppo professionale, consentendo loro di imparare dagli esperti del campo, di riflettere sulle loro pratiche e di migliorare continuamente le proprie competenze.

Importante è anche la funzione di orientamento perché, durante il tirocinio, gli studenti hanno l'opportunità di sperimentare diverse aree di intervento socio-pedagogico e di scoprire i settori in cui si sentono maggiormente realizzati e motivati. Possono concentrarsi su specifici gruppi di età o su tematiche specifiche, come l'integrazione sociale, l'educazione interculturale, l'educazione speciale, l'orientamento professionale, ecc. Il tirocinio aiuta gli studenti a delineare il loro percorso professionale e a fare scelte informate per il futuro, a costruire la propria identità personale e professionale.

Durante il tirocinio, si ha l'opportunità di stabilire obiettivi personali e pro-

fessionali con il supporto di tutor o supervisori esperti. Questi obiettivi, essendo all'interno di una zona di confine, fungono da percorso verso la figura professionale desiderata, tenendo conto sia degli aspetti tecnici dell'apprendimento che della dimensione emotiva (Mele et al., 2021).

L'identità professionale si riferisce alla consapevolezza di far parte di un determinato gruppo lavorativo e all'insieme di valori, competenze, conoscenze e abilità condivise da tale gruppo, che influenzano il modo in cui le persone agiscono rispetto ad altri gruppi. Secondo Mele et al. (2021), incoraggiare l'autonomia aiuta i futuri laureati nella transizione verso un ruolo professionale. Assumere un atteggiamento attivo nei confronti della formazione dell'identità professionale è un processo costruttivo di cui il soggetto è responsabile. La consapevolezza progressiva delle proprie potenzialità e l'impegno personale nello sviluppo per un progetto di vita sono elementi fondamentali nella costruzione dell'identità professionale, secondo Pellerey (2019).

Nella sua revisione della letteratura, Bertoli (2022) indica che gli stessi elementi sono evidenziati anche da Zhao e Zhang (2017), i quali sostengono che attraverso il tirocinio si acquisisce una migliore comprensione del lavoro, si sperimentano sentimenti legati alla pratica e si incontrano nuovi elementi che non erano stati considerati nelle aspettative degli studenti.

Ultima, ma non ultima per importanza, è la possibilità di creare reti (networking), da cui potranno in futuro scaturire opportunità di lavoro: Il tirocinio offre agli studenti l'opportunità di creare connessioni professionali nel settore socio-pedagogico: possono entrare in contatto con educatori, operatori sociali e professionisti del settore, aprendo porte a future opportunità di lavoro e di collaborazione.

In sintesi, il tirocinio gioca un ruolo fondamentale nella formazione degli educatori professionali, consentendo loro di applicare le competenze socio-pedagogiche, sviluppare competenze relazionali, conoscere i contesti socio-educativi, orientarsi professionalmente, ricevere supervisione e feedback, e creare connessioni nel settore. Questa esperienza pratica è cruciale per preparare gli studenti a diventare professionisti competenti e preparati ad affrontare le sfide del lavoro di supporto socio-educativo.

3. Il tirocinio all'Università LUMSA di Roma

3.1 La struttura del corso e gli obiettivi formativi

Il corso di studi L19 all'Università LUMSA prevede 3 indirizzi

– *Educatore dell'infanzia*, che forma professionisti in grado di promuovere, facilitare e sostenere, all'interno di strutture dedicate alla prima infanzia, i processi di crescita affettiva, cognitiva e di cura, l'acquisizione di competenze cognitive e trasversali, il soddisfacimento di bisogni quali la socializzazione, il sostegno e l'aiuto personalizzato e l'arricchimento culturale di bambini da 0 a 3 anni;

– *Educatore sociopedagogico e scolastico*, che forma professionisti in grado di offrire accompagnamento all'interno dei contesti scolastici a studenti con disturbi dell'apprendimento e/o disabilità e, in diversi contesti sociali, ai destinatari più fragili e svantaggiati per condizioni psicologiche e materiali, nell'eventualità di un loro inserimento in strutture idonee o domiciliari, in ambienti educativi di cura, protezione, tutela, realizzazione umana e di attenzione da parte delle comunità di appartenenza.
– *Digital education & gamification*, che forma professionisti in grado di utilizzare le tecnologie digitali come strumenti utili per facilitare e promuovere l'apprendimento e la formazione nei diversi contesti formativi, aziendali, scolastici ed extrascolastici, socio-sanitari e socioeducativi, anche al fine di promuovere l'inclusione per diversi target: l'inclusione scolastica di studenti con disabilità, l'inclusione sociale e lavorativa di migranti, l'inclusione digitale per le persone anziane.

Oltre all'acquisizione di competenze specifiche per ogni indirizzo, in linea con il Framework TecoD creato dal Gruppo di Lavoro ANVUR/Pedagogia per la classe di laurea L19, il corso di studi prevede il raggiungimento di sei obiettivi formativi finali (OFF):
– OFF1. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale.
– OFF2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi.
– OFF3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.
– OFF4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi.
– OFF5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento.
– OFF6. Management delle organizzazioni educative e formative.

Obiettivi formativi generali riguardano inoltre le competenze trasversali e in particolare:
– capacità propedeutiche che consentano al laureato di gestire momenti di carattere educativo, di sollecitazione di interessi, di sviluppo del senso della propria corporeità, di socializzazione di gruppo, di interazione e conduzione di microcomunità sia infantili, adolescenziali e giovanili che costituite da adulti e anziani, anche avvalendosi di arti e nuovi media, oltre che di specifiche metodologie della formazione con adulti e anziani anche in considerazione delle differenze di genere;
– capacità di leggere e interpretare i bisogni specifici delle utenze, nonché di progettare e di gestire momenti diversi della relazione educativa;
– capacità di analizzare i problemi emergenti in situazioni di lavoro educativo ricorrendo ai metodi della discussione, della riflessività e della scrittura professionale nell'attenzione per la documentazione orale e scritta dell'esperienza.

Il percorso è suddiviso in tre anni, in cui gli insegnamenti sono progressivamente programmati in funzione della migliore propedeuticità, della graduale complessità e della coerenza tra i diversi settori disciplinari. Tutti e tre gli indirizzi prevedono 19 moduli formativi (esami da sostenere), una idoneità di lingua inglese, 4 laboratori, un'attività propedeutica al tirocinio (50 ore al primo anno), 200 ore di tirocinio diretto e 36 ore di tirocinio indiretto (distribuite tra secondo e terzo anno).

3.2 Gli obiettivi formativi del tirocinio e le strutture ospitanti

In totale il corso prevede 286 ore dedicate al tirocinio suddivise nei diversi anni:
- al primo anno sono previste 50 ore di propedeutica al tirocinio (40 ore di tirocinio diretto e 10 di tirocinio indiretto);
- al secondo anno sono previste 100 ore di tirocinio diretto e 18 di tirocinio indiretto;
- al terzo anno sono inserite 100 ore di tirocinio diretto e 18 di tirocinio indiretto;

Il corso di "Propedeutica al tirocinio" si propone di fornire conoscenze e competenze per:
- favorire l'orientamento per una scelta consapevole, per il tirocinio, dell'indirizzo da scegliere tra i tre proposti dal corso di laurea;
- individuare le caratteristiche principali dei tre indirizzi proposti dal corso di laurea
- individuare la struttura più adeguata alle caratteristiche personali dello studente, attraverso visite guidate e concordate con le strutture già in convenzione con l'università;
- orientarsi con consapevolezza nel mondo del lavoro

Pur con alcune specificità, il primo anno di corso di ogni indirizzo presenta insegnamenti comuni (Pedagogia generale e sociale, Storia dell'educazione, Psicologia generale, Sociologia generale ecc.) e alcuni insegnamenti specifici appartenenti però allo stesso settore scientifico disciplinare (per es. Storia dell'infanzia oppure Storia della devianza e della marginalità). Per questo motivo lo studente che, dopo il primo anno, volesse cambiare l'indirizzo, può farlo senza problemi. A questo scopo la propedeutica del tirocinio svolge anche una funzione di orientamento tra i tre indirizzi e di conoscenza dei contesti specifici e delle realtà lavorative in cui si potrà svolgere il tirocinio.

Le attività di tirocinio del secondo e terzo anno permettono agli studenti di acquisire:
- conoscenza diretta dei servizi educativi e sociali;
- competenze relazionali, capacità di leggere i contesti e l'analisi socioculturale del territorio;
- competenze negli aspetti socio-educativi, emotivi e comunicativi del ruolo professionale;

– capacità di sviluppare il pensiero riflessivo in azione;
– abilità per pianificare, documentare e valutare l'intervento educativo;
– metodi e tecniche di lavoro per gestire le attività e gli interventi educativi nei servizi.

I tirocini avvengono presso le realtà lavorative in cui i laureati potranno essere inseriti, grazie alla vasta rete di contatti che il corso intrattiene con diversi stakeholders. Le strutture che possono ospitare gli studenti in tirocinio sono diverse in funzione dei tre indirizzi e degli ambiti lavorativi in cui i tre diversi tipi di professionisti potranno operare.

Gli studenti con indirizzo *"Educatore dell'infanzia"* svolgono il tirocinio presso:
– nidi e micronidi, che accolgono le bambine e i bambini tra 3 e 36 mesi di età e concorrono con le famiglie alla loro cura, educazione e socializzazione, promuovendone il benessere e lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze;
– sezioni primavera, di cui all'art. 1, comma 640, della l.296/2006, che accolgono bambine e bambini tra 24 e 36 mesi di età e favoriscono la continuità del percorso educativo da 0 a 6 anni di età;
– servizi integrativi che concorrono all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini e soddisfano i bisogni delle famiglie in modo flessibile e diversificato sotto il profilo strutturale e organizzativo (come per es. spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare);
– servizi e strutture diurne e residenziali per minori da 0 a 3 anni (asili nido, micro-nidi, centri di gioco, case-famiglia).

Gli studenti con indirizzo *"Educatore sociopedagogico e scolastico"* svolgono il tirocinio presso:
– strutture assistenziali per disabili, strutture e servizi di salute mentale;
– carceri, centri di pronto intervento;
– strutture familiari e territoriali, strutture residenziali per anziani;
– strutture socio-educative pubbliche e private, strutture per minori, strutture per tossicodipendenti;
– associazioni che svolgono progetti rivolti ai senza fissa dimora, servizi di educativa territoriale;
– cooperative che offrono accompagnamento nei servizi scolastici e progetti extrascolastici;
– centri ricreativi e di animazione del tempo libero, centri di aggregazione giovanile.

Gli studenti con indirizzo *"Digital education & gamification"* svolgono il tirocinio presso:
– agenzie, aziende ed enti, pubblici e privati, attivi nella formazione e nell'aggiornamento professionale;
– servizi di enti pubblici e privati attivi nella formazione e nell'educazione digitale;

– uffici della formazione del personale e della programmazione delle imprese, degli enti locali e della pubblica amministrazione;
– uffici della formazione e della cooperazione delle ONG e del no profit;
– organizzazione e reti per la formazione del personale nell'impresa, nei servizi e nella PA;
– centri di formazione professionale;
– editoria;
– organizzazioni, cooperative sociali, ONG attive nel supporto ad interventi (anche educativi) nell'ambito del disagio e delle dipendenze digitali;
– strutture pubbliche e private sociali adibite all'educazione ricorrente e permanente, per ogni fascia di età, in particolare nelle situazioni di disagio.

4. Altre attività formative laboratoriali ed esperienziali

4.1 I laboratori

Il corso prevede diversi laboratori specifici per i diversi curricula.

Per l'indirizzo *"Educatore dell'infanzia"*:
– laboratorio di Metodologia della ricerca, abbinato all'insegnamento di Sociologia generale (I anno);
– laboratorio di Tecnologie didattiche (I anno);
– laboratorio di Osservazione, abbinato all'insegnamento di Psicologia dello sviluppo (II anno);
– laboratorio di Attività sensoriali, abbinato all'insegnamento di Metodologia del gioco e creatività al nido (III anno).

Per l'indirizzo *"Educatore sociopedagogico e scolastico"*:
– laboratorio di Metodologia della ricerca, abbinato all'insegnamento di Sociologia generale (I anno);
– laboratorio di Tecnologie assistive e CAA (I anno);
– laboratorio sui DSA, abbinato all'insegnamento di Psicologia dello sviluppo (II anno);
– laboratorio di Animazione musicale, abbinato all'insegnamento di Didattica e pedagogia dell'animazione dei gruppi e delle comunità.

Per l'indirizzo *"Digital education & gamification"*:
– laboratorio di Sociologia delle serie televisive, abbinato all'insegnamento di Sociologia generale (I anno);
– laboratorio di Tecnologie assistive e CAA (I anno);
– laboratorio sulle dipendenze digitali, abbinato all'insegnamento di Psicologia dello sviluppo (II anno);

– laboratorio di Learning Analytics, abbinato all'insegnamento Progettare e valutare percorsi formativi negli ambienti digitali (III anno);
– laboratorio di Digital Story Telling, abbinato all'insegnamento di Letteratura multimediale per l'infanzia (III anno).

Inoltre, per favorire la formazione integrale degli studenti e l'acquisizione di competenze trasversali (soft skills), sempre più richieste dal mondo del lavoro, ogni anno sono istituiti appositi percorsi appositi (Comunicazion efficace, Design Thinking, Outdoor Education, Teamwork, Autoimprenditorialità e Social Business etc.).

In particolare, il corso di *Outdoor Education*, inserito a partire dall'a.a. 2021-22, si pone l'obiettivo di fornire un insieme strutturato di conoscenze, capacità e competenze relative all'educazione in natura. Si evidenzieranno i fondamenti pedagogici e le implicazioni in termine di benessere, sostenibilità e aderenza agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs, *Sustainable Development Goals*) dell'Agenda 2030, in particolare quelli dell'educazione naturale, osservandone le potenzialità e le applicazioni pratiche nei diversi contesti scolastici, ambientali e sociali. Tra i temi di approfondimento, la Comunità Educante come contesto di apprendimento reciproco e virtuoso e le relazioni interdisciplinari con altri ambiti come la psicologia dell'ambiente. Il corso si svolge attraverso lezioni laboratoriali in aula e soprattutto all'aperto (in città, in luoghi naturali), Le attività didattiche includono anche testimonianze/narrazioni, analisi di caso, realizzazione di progetti. Utilizzando un approccio pratico, il corso supporta lo studente nella definizione, ideazione e sviluppo di una sfida di innovazione in ambito educativo e sociale. Esempi di sfide / progetti di innovazione includono:
– la progettazione di una esperienza educativa sostenibile;
– l'avvio di un patto educativo di comunità;
– lo studio di un caso italiano o internazionale di outdoor – sustainable learning;
– la ricerca di strumenti e metodologie per la trasformazione delle comunità in ottica biofilica;
– una mini-campagna di storytelling educativo e di impatto sociale.

Il corso di *Autoimprenditorialità e Social Business*, istituto nel 2022-23, intende trasferire agli studenti un bagaglio di conoscenze ed esperienze concrete che siano concretamente spendibili in un percorso di autoimprenditorialità nel mondo business *social-oriented*.

L'attività didattica fa convergere elementi provenienti da diverse discipline oltre che informazioni ed esperienze tratte dall'attività quotidiana di chi già opera nel mercato con il triplice obiettivo di: 1) fornire agli studenti il quadro "precompetitivo" entro il quale un imprenditore sociale opera, con le opportunità ed i vincoli presenti, 2) approfondire l'analisi (e la comprensione) delle esigenze reali e potenziali della domanda, 3) trasferire una metodologia che al-

leni gli studenti a strutturare risposte concrete, realistiche, attraverso l'autoimprenditorialità sociale rendendola sostenibile nel tempo.

Accanto a queste attività, vi sono varie possibilità per gli studenti di attuare esperienze dirette attraverso il Service-Learning.

4.2 Service-Learning: un approccio pedagogico

Le attività di Service-Learning in ateneo sono state introdotte dal 2014, quando è stata fondata la Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS)[2], nata allo scopo di promuovere, attraverso la ricerca e la formazione, la cultura dell'incontro, del dialogo, della solidarietà.

Un'attenzione tutta particolare viene posta, nell'ambito delle azioni promosse da EIS, all'approccio pedagogico del Service-Learning, ritenuto particolarmente efficace per formare gli studenti all'esercizio della cittadinanza attiva. Tale orientamento, da tempo conosciuto negli Stati Uniti (Furco, 2017) e nell'America Latina (Tapia, 2016) si sta diffondendo anche in Europa e in Italia (Fiorin, 2016; Mortari, 2017) sia in ambito universitario sia nel mondo della scuola.

La pedagogia del Service-Learning ha ormai compiuto più di un secolo, eppure conserva le caratteristiche dell'innovazione educativa. In contrasto con una scuola tradizionale, in cui nelle aule si apprende e sul territorio si fa esperienza, questa proposta educativa vede quello che si fa in aula coincidere con quello che si fa oltre l'aula (Tapia, 2016, p. 3).

Nell'approccio del Service-Learning (SL) l'apprendimento è intenzionalmente strutturato sull'impegno solidale, sul "servire" la comunità, vivendo realmente i valori che fondano la convivenza umana (Tapia, 2006; Fiorin, 2016). In un progetto di questo tipo, gli alunni mettono in pratica ciò che sanno al servizio dei bisogni della comunità locale e allo stesso tempo apprendono dall'esperienza solidale in contesti reali, dai quali ricavano nuove competenze trasversali, spendibili nella vita e nel lavoro.

Si parla di Service-Learning, come dice la parola stessa, quando l'intenzionalità caratterizza entrambe le dimensioni del "servizio" (*service*) e dell'"apprendimento" (*learning*). Un percorso di Service-Learning nasce sempre da un'esigenza, da un bisogno reale sentito dalla comunità di riferimento, con lo scopo di apportare un miglioramento significativo per la comunità tutta, sia per i fruitori del servizio, sia per coloro che lo erogano. Il Service-Learning, perciò, si presenta oggi come un approccio pedagogico capace di porre in essere iniziative coerenti con le sfide dell'Agenda 2030 e con il senso di appartenenza e responsabilità verso la comunità che il documento richiama.

Nonostante la letteratura internazionale sia ricca e variegata, anche con diversi contributi italiani, risulta difficile individuare una definizione univoca di Service-Learning.

[2] La scuola è stata fondata dal prof. I. Fiorin, che l'ha diretta dal 2014 al 2018. Dal 2018 la scuola è diretta dall'autrice del capitolo e il prof. Fiorin ne è presidente.

Andrew Furco (2003), il pioniere della proposta negli Stati Uniti, riporta le considerazioni di J. Kendall e colleghi che già nel 1990, a seguito di una revisione sistematica della letteratura, avevano individuato nella sola lingua inglese più di 140 definizioni, raggruppandole secondo due filoni principali. Il primo concepisce il Service Learning come pedagogia, quindi come una vera e propria metodologia per diversi curricoli scolastici, con un'organizzazione precisa e strumenti definiti (Ubbiali, 2017, p. 86). Il secondo invece insiste sul SL come filosofia, ossia come visione etica di sfondo che orienta il rapporto tra apprendimento e servizio.

Tra le voci più autorevoli si annovera quella di Maria Nieves Tapia, fondatrice e direttrice del CLAYSS – Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio solidario – che individua tre caratteristiche specifiche di tale proposta educativa: il servizio solidale; il protagonismo degli studenti; l'articolazione curricolare (Tapia, 2006, pp. 49-91). Quest'ultimo è un aspetto fondamentale delle attività di apprendimento-servizio: un progetto di questo tipo si distingue dagli altri programmi extra-scolastici poiché si inserisce a pieno titolo nella progettazione didattica. Non è pensato per sviluppare competenze altre rispetto a quelle previste dal curricolo scolastico; al contrario, gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio hanno la stessa importanza e si arricchiscono a vicenda (Chipa, 2020, pp. 17-34), in un processo che Nieves Tapia (2015) indica come "circolo virtuoso".

4.3 Attività di Service-Learning all'interno dell'ateneo: laboratorio permanente, progetti e mobilità all'estero

La proposta del Service-Learning non è più un'attività sporadica ma è stata ampiamente istituzionalizzata nel nostro ateneo e comprende sia la partecipazione a progetti proposti da enti sterni sia un laboratorio permanente sul Service-Learning che conferisce crediti formativi, trasversale ai diversi corsi di studio. Il laboratorio, attivo da tre anni, è previsto tra gli esami a scelta e vede gli studenti impegnati ad affrontare problematiche, da loro stessi identificate nel territorio in cui vivono e nella comunità, attraverso l'utilizzo delle competenze acquisite all'università. Ogni anno circa 100 studenti partecipano a questo laboratorio. Obiettivo principale del corso è di progettare e realizzare un progetto reale di Service Learning, non una simulazione.

Inoltre, nell'anno accademico 2021-22 è stato attivata la seconda edizione del progetto Fenix, svolto in collaborazione con l'Associazione Centro ELIS e cofinanziato da ENEL Cuore Onlus, che ha coinvolto 20 studenti selezionati del Dipartimento di Scienze umane (di Scienze dell'educazione e Psicologia), in un affiancamento *peer to peer* a 20 minori e giovani (di età tra i 16 e i 25 anni) sottoposti a misure limitative della libertà, mirato a favorirne il recupero e la crescita personale attraverso l'acquisizione di competenze e conoscenze professionalizzanti. L'affiancamento, sotto la costante supervisione di una psicologa, è stato realizzato nel periodo da gennaio ad aprile 2022 ed è stato preceduto da una serie di incontri di formazione.

Per favorire le attività di Service-Learning all'estero, grazie a un accordo di scambio con sette università europee (in Spagna, Portogallo, Belgio e Slovacchia), è stata realizzata la seconda edizione del progetto Vuela. Sei studentesse del corso di laurea specialistica hanno svolto una mobilità breve estiva in Spagna (3-4 settimane) finalizzata ad attività di Service-Learning. La scuola EIS ha ospitato un gruppo di studenti e studentesse spagnole che hanno svolto attività presso la Croce Rossa italiana e per il Global Compact on Education.

5. Conclusioni

L'epoca in cui viviamo, caratterizzata dalla complessità e dall'incertezza, richiede la capacità di affrontare sfide crescenti e un sapere più critico. Per gli studenti di Scienze dell'educazione il tirocinio rappresenta un'esperienza formativa ineludibile per conoscere i contesti lavorativi, orientarsi rispetto alle proprie scelte, mettere in partica quanto appreso e sviluppare competenze trasversali. Il tema delle soft skills, che negli ultimi anni è emerso in misura preponderante come necessità nel mondo del lavoro, è centrale non solo per ottenere e mantenere un'occupazione e, quindi, contribuire alla produttività economica, ma anche per esercitare la competenza di cittadinanza (compresi il coinvolgimento democratici, la coesione sociale, l'equità e i diritti umani, l'ecologica sostenibilità) e quindi la capacità di contribuire al buon funzionamento della società.

All'educatore in particolare si chiede di aiutare a leggere la realtà, a osservare, ad ascoltare, ad accogliere, a dialogare, a comprendere a condividere. Si domanda inoltre di promuovere in ognuno il rispetto di sé, la capacità di autovalutarsi, di impegnarsi nella quotidianità, nella vita comunitaria e nella partecipazione alle associazioni, nelle strutture sociali (Cinque, Dessardo, 2020).

Probabilmente, quindi, in questo ambito non ha senso distinguere tra hard e soft skill perché le due dimensioni sono talmente compenetrate che non è possibile scinderle. Forse muoversi in questa prospettiva significa rispondere a un bisogno latente in molti giovani di dare senso alla loro esistenza, di coltivare la sensibilità verso il bene, di valorizzare i frammenti di generosità spontanea, di *progettarsi* come persone capaci di amare, di donare e di donarsi e quindi di costruire la *cultura dell'umano*.

Il Service-Learning, mettendo gli studenti di fronte a problemi presenti nella realtà di vita, li avvicina alla loro comunità (Cinque, 2017). Fortemente ancorato all'esperienza, tanto degli alunni quanto del contesto sociale, il Service-Learning valorizza il protagonismo degli studenti, ricorrendo alle migliori metodologie di tipo attivo e socio-costruttivo. Ponendo gli studenti davanti ai problemi reali che quotidianamente vivono, il Service Learning è una pedagogia in grado di sviluppare la dimensione dell'ascolto attivo, del problem solving e di rafforzare la percezione di autoefficacia e la capacità di empatia.

Il Service-Learning si pone come strumento efficace per lo sviluppo e la va-

lorizzazione delle soft skills, considerate strategiche per la realizzazione dei giovani, in ambito sia personale sia sociale.

Per gli educatori della prima infanzia, lo sviluppo di queste competenze ha un valore doppiamente significativo. Diversi studi e ricerche – in particolare quelli del premio Nobel per l'economia James Heckman – hanno dimostrato che i programmi di maggiore qualità rivolti alla prima infanzia esercitano effetti durevoli e positivi nella formazione e nel miglioramento delle competenze cognitive e non cognitive lungo tutto l'arco della vita. L'importanza delle abilità non cognitive è indicata come fondamentale per il successo da molti studi (per es. Heckman & Kautz, 2013), i quali però dibattono se queste abilità siano innate o si possano sviluppare, se siano determinate socialmente, ovvero dall'ambiente in cui una persona si trova a vivere e a formarsi, oppure si possa attraverso l'educazione scardinare il determinismo biologico e quello ambientale/sociale (Ciappei & Cinque, 2014).

Le soft skills aiutano a tessere la trama di tutte quelle connessioni che collegano la sfera cognitiva e quella emotiva-etica dell'individuo. Pertanto, per gli educatori dell'infanzia investire in metacompetenze significa non perdere di vista la visione d'insieme; la metacompetenza consente non solo di avere delle competenze ma di saperle gestire in modo flessibile senza perderne il controllo. A livello di prima infanzia permettere lo sviluppo di soft skills è, pertanto, un processo necessario e doveroso che potrà essere condotto partendo da alcuni presupposti: particolare cura ed attenzione nello strutturare l'ambiente d'apprendimento; lavorare tenendo presenti come obiettivi didattici-formativi aree di macro-competenze; utilizzare metodologie e strumenti didattici efficaci e d efficienti, che attraverso programmi di formazione delle *character skills*, possono prevenire nei bambini alcune carenze di carattere sociale e caratteriale prima del loro inserimento nella scuola dell'infanzia.

Bibliografia

Bertoli, R. (2022). Connessioni tra tirocinio e identità professionale nella formazione delle professioni educative: una rassegna narrativa. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), pp. 192-205.

Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (Eds.). (2014*). Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other.* London: Routledge.

Cecchinato, G. (2011). *Il tirocinio nella formazione professionale degli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.

Ciappei C., Cinque, M. (2014), *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.

Cinque, M. (2019). Valorizzare le soft skills con il Service Learning. In CIOFS Scuola FMA (a cura di). *Didattica della solidarietà. Service Learning e pedagogia salesiana* (pp. 169-189). Milano: FrancoAngeli.

Cinque, M., Dessardo, A. (2020). Soft skills and inter-disciplinarity as core contents for the education of educative professionals. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, *20*(2), 169–185. https://doi.org/10.13128/form-9056

Dewey, J. (2019). Come pensiamo [1910]. Milano: Raffaello Cortina.

De Pieri, S. (2012). *Progetto di sé e partecipazione. Psicodinamica esistenziale*. Limena: Libreriauniversitaria.

De Simone, S., Cerioli, S. (2017). L'importanza del tirocinio nella formazione degli educatori professionali. *Pedagogia oggi,* 15(3), 1-10.

Fabbri, L. (2014). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Furco, A. (2003), *Issues of definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning*, in S. H. Billig (ed.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*, Lawrence Erlbaum Publishing Company, Mahwah (NJ).

Heckman, J.J., Kautz, T. (2013). Hard evidence on soft skills, *Labour Economics*, 19(4), 451-464.

Irwin, J.D., McConnell, D., Quilgars, D. (Eds.). (2017*). Challenging contexts for research in 'need and vulnerability': What do the terms mean*?. Policy Press.

Kilpatrick, J., Barrett, B., Jones, T., Greaney, K. (Eds.). (2016). *Rethinking Learning in Early Childhood Education*. London: Routledge.

MacIntyre, A. (2007). *Dopo la virtu. Saggio di teoria morale* [1988]. Roma: Armando.

Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.

Mele, E., Español, A., Carvalho, B., Marsico, G. (2021). Beyond Technical Learning: Internship as a Liminal Zone on the Way to Become a Psychologist. *Learning, Culture and Social Interaction*, *28*, 100487.

Miatto, E., Rossi, L., Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 88–95.
Mortari, L. (2010) (a cura di). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
Mortari, L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
Olivieri F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(18), pp. 252-267.
Osguthorpe, R., Wlodkowski, R. (2017). Intrapersonal factors that influence student motivation. *In Motivation and Learning* (pp. 49-67). London: Routledge.
Palmieri, C., Oggionni, F. (2019) Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, in *Annali Online della didattica e della formazione docente*, 11(18), pp. 207-220.
Palmieri, C., Pozzoli, P., Rossetti, S.A., Tognetti, S. (2009) (a cura di). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
Perla, L., Agrati, L.S., Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 221-243.
Tomarchio, M. (2017). Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione. *Pedagogia Oggi*, 15, p. 297-307.
Tramma, S. (2020). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza
Ubbiali, M. (2017), "Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura", in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-215.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1998]. Milano: Raffaello Cortina.

Capitolo 12

Per un tirocinio professionalizzante nel Corso di Laurea per Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia: riflessività e reti nel dispositivo realizzato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre

Anna Aluffi Pentini[1]

1. Introduzione

In questo contributo si dà conto del dispositivo di tirocinio nell'offerta formativa del corso di studi Educatori di Nido e dei Servizi per la Prima Infanzia del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre[2].

Il curricolo del suddetto corso si fonda sulle indicazioni contenute dal D.M. 378 del 9 maggio 2018 e del D.Lgs. 65/2017 e si prefigge di fornire una preparazione professionalizzante agli educatori per i servizi della prima infanzia, così da rispondere in modo più puntuale ed efficace a vecchi e nuovi bisogni dei bambini e delle bambine e delle loro famiglie (Aluffi Pentini, 2021). L'importanza dell'educazione della prima infanzia è strettamente collegata all'importanza dei primi mille giorni nella vita del bambino e alla consapevolezza che questi mille giorni costituiscono il primo pilastro dell'educazione per tutta la vita, in una prospettiva di Life Long e Life Wide Learning (EU working group, 2020).

La messa a punto del curricolo per educatori della prima infanzia, nel Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, è partita dalla riorganizzazione del Corso di Laurea per Educatori di Comunità e ha mantenuto una prospettiva socio-pedagogica, che ben inteso comprende le discipline delle Scienze dell'Educazione e ad esse complementari che concorrono a farne un percorso di qualità.

2. Il tirocinio

Gli studenti impegnati nel tirocinio devono riflettere, nella pratica, sulle conoscenze teoriche apprese nelle diverse discipline, acquisite oltre che in ambito strettamente pedagogico, anche in ambito sociologico, filosofico, didat-

---

[1] Anna Aluffi Pentini è Professore Ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

[2] La messa a punto di tale dispositivo è stata frutto di un lavoro collegiale della Commissione tirocinio del Corso di Studi, ma il dispositivo è stato monitorato e implementato soprattutto grazie alla collaborazione del collega Fabio Olivieri.

tico, psicologico, antropologico ecc. Il curriculum per la prima infanzia viene proposto al bambino sulla base di un'esperienza culturale di ampio respiro: è proprio nel tirocinio allora che lo studente ha modo di riorganizzare e integrare gli apprendimenti teorici, nella prospettiva di una sua personale visione del mondo e del bambino, delle sue aspirazioni, della sua creatività e della costruzione di un suo stile educativo, ben inteso confrontandosi con professionisti esperti e con i vincoli della normativa vigente, e delle indicazioni ministeriali. D'altro canto l'educatore di nido e della prima infanzia consegue un titolo (L19) che gli consente di lavorare anche in contesti diversi da quelli del nido (come educatore socio-pedagogico, appunto) ed è necessario quindi fornirgli la flessibilità necessaria per spendere le competenze acquisite anche in contesti diversi dal quello della prima infanzia. Il nido è in ogni caso un luogo che ha tutte le potenzialità per diventare un centro di promozione di benessere, all'interno della comunità educante (Aluffi Pentini, 2021), anche secondo le interessanti prospettive indicate da esperienze di oltralpe, come quelle di Celine Alvarez (2017), e dalle Linee guida italiane per il sistema Zerosei (MIUR, 2021). Per questa ragione anche gli altri sbocchi professionali che il corso offre – e che non sono incompatibili con la preparazione finalizzata al lavoro con i più piccoli – devono essere ben esplicitati in sede di orientamento degli studenti. Per quanto riguarda il lavoro al nido, le tematiche di cultura generale che gli studenti trattano nel Corso di Studi, dovrebbero anch'esse essere ripensate nel durante l'esperienza di tirocinio esterno, per attribuire loro un significato più puntuale nel rapporto con gli educatori, con le famiglie dei bambini e con i bambini stessi, al fine di potenziare senso critico e flessibilità interpersonale e interculturale.

2.1 Gli aspetti formali

L'ufficio tirocinio registra per tutte le strutture, secondo le modalità del Regolamento del Corso di Laurea (di seguito CdL), un progetto formativo che ogni studente concorda con un docente (tutor interno) e con un educatore qualificato nel nido (tutor esterno), progetto al quale lo studente deve attenersi e fare riferimento. L'ufficio tirocini gestisce in ogni caso gli accordi con nidi convenzionati con il Comune di Roma e privati (viene così garantita la correttezza formale del tirocinio, dal punto di vista dell'idoneità delle strutture e della correttezza dell'organizzazione dello stesso: messa a disposizione della modulistica, registrazione del progetto iniziale in piattaforma, monitoraggio del funzionamento della piattaforma ecc.).

La documentazione dello studente che ha concluso il tirocinio (firme, relazione del tutor esterno, relazione dello studente approvata dal tutor interno e relazione del tutor interno) viene caricata nel sistema GOMP e, una volta fatte le opportune verifiche, da parte di una commissione, nominata dal CdL, il Coordinatore del corso verbalizza l'idoneità dello studente relativamente al tirocinio e quindi il riconoscimento dei crediti previsti. Purtroppo ad oggi al

percorso di tirocinio non viene attribuito un voto. Ma è un obiettivo sul quale si torna spesso a riflettere e a discutere.

Lo studente è tenuto a svolgere cinquanta ore di tirocinio indiretto, denominato tirocinio interno, e trecento ore (dodici CFU) di tirocinio esterno nelle istituzioni educative per lo 0-3, quasi esclusivamente nidi, convenzionate con il Dipartimento. La scelta talvolta non ben compresa, dell'obbligo del tirocinio al nido è legata al fatto che il Dipartimento ha optato per un corso appositamente pensato per gli educatori di nido e prevede quindi che il tirocinio sia svolto esclusivamente al nido. Negli altri corsi di studio L19, uno per educatori e formatori (EDUFORM), erogato in presenza, e l'altro in Scienze dell'Educazione, erogato a distanza, è possibile suddividere in due parti il monte ore del tirocinio esterno, in modo di svolgere al nido solo il numero di ore previsto dalla legge ai fini dell'abilitazione per lavorare al nido.

2.2 Il tirocinio interno

Il tirocinio interno del corso di EDUNIDO prevede cinquanta ore di impegno (due crediti) ed è stato pensato per essere un percorso di preparazione al tirocinio in struttura, percorso che è suddiviso sostanzialmente in tre parti: a) culturale b) introduttiva alla professione c) direttamente professionalizzante.

Il dispositivo è stato aggiornato più volte in base ai feed back degli studenti e alla riflessione della commissione tirocinio, che si incontra periodicamente per riflettere su come offrire allo studente occasioni di crescita adeguate. Nel periodo della pandemia le iniziative di tirocinio interno sono state proposte a distanza, alcune in modalità sincrona e altre asincrona.

La prima parte del tirocinio interno, cosiddetta *culturale*, fornisce allo studente lo spazio per coltivare alcuni suoi interessi culturali di ampio respiro, vale a dire indipendentemente dal fatto che le iniziative alle quali lo studente partecipa vertano sull'infanzia. Si svolge pertanto frequentando iniziative su temi extracurricolari di vario genere: queste sono promosse dai docenti del Dipartimento e legate agli ambiti di ricerca dei singoli docenti o alla terza missione. Tali iniziative offrono allo studente la possibilità di approfondire temi di attualità, questioni teoriche, conoscenza di progetti del territorio, e promuovono una logica interdisciplinare che possa essere utile nel futuro professionale, anche al lavoro di rete e alla fruizione delle iniziative culturali che il territorio offre. Si auspica infatti che, in tal modo, il futuro educatore possa diventare, nel suo lavoro, promotore di fruizione di risorse della città, culturali e naturali, da parte delle famiglie e dei bambini. Le ore previste per questo genere di attività sono quattordici e vengono certificate dagli organizzatori della singola iniziativa, con modalità stabilite dal CdL.

Lo studente quindi è libero, inizialmente, di partecipare a iniziative culturali del Dipartimento per un totale di almeno quattordici ore, per poi addentrarsi in percorso più specifico, e obbligato, che verte sulla regolamentazione professionale (sette ore). È infatti obbligatorio frequentare alcuni seminari che ver-

tono sugli aspetti normativi delle professioni educative e dei servizi per la prima infanzia, in particolare sull'etica professionale.

È previsto poi un minimo di otto ore che lo studente dedica a frequentare incontri tematici strettamente collegati alle tematiche della prima infanzia. Tali incontri sono anch'essi proposti dai docenti del Dipartimento, ma possono anche svolgersi in altre sedi. È sempre un docente interno a valutare e proporre l'adeguatezza di una iniziativa al corso di studi e ad assumersi la responsabilità di garantirne la qualità, ai fini della formazione dello studente. La decisione finale della collocazione delle iniziative ai fini del tirocinio spetta al Coordinatore del CdL. Ma su questo aspetto il confronto tra colleghi è sempre aperto.

Una volta assolto l'obbligo di frequentare le prime ventinove ore di tirocinio interno, e dopo aver conseguito almeno centodieci crediti formativi totali – e di solito all'inizio del terzo anno –, lo studente può iniziare il tirocinio esterno.

3. Il tirocinio esterno

Il tirocinio esterno prevede che lo studente trascorra in un nido trecento ore e che questo percorso sia accompagnato da un docente che ha l'obbligo di certificare gli incontri con lo studente e lo svolgimento dei compiti assegnati allo studente (diari, report di ricerca ecc.) per un totale di ventuno ore.

Lo studente è seguito anche da un tutor esterno, un educatore che lavora in pianta stabile nella struttura prescelta, e che condivide con il tutor interno la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi contenuti nel progetto formativo. A questa figura lo studente fa riferimento per chiarimenti su quanto osserva, per avere accesso alla programmazione del nido, per confrontarsi sulla propria esperienza con i colleghi e con i bambini. Sarà poi proprio questo tutor esterno a certificare le ore di presenza in struttura e a compilare una relazione di valutazione. Generalmente il tutor esterno e quello interno non si conoscono direttamente, ma solo grazie allo scambio (piuttosto limitato) di documentazione scritta. Triste a dirsi, ma solitamente si parlano solo in caso di imprevisti o problemi. Questo è certamente un limite dell'attuale dispositivo di tirocinio, ma dati i numeri non potrebbe essere diversamente. Tra l'altro, è bene sottolineare che pur trattandosi di una laurea professionalizzante, non sono previste, per il CdL, figure di tutor di tirocinio retribuiti, come avviene invece per i CdL di Formazione Primaria e Servizio Sociale. L'accompagnamento del tirocinio è svolto quindi da docenti, che non necessariamente hanno esercitato professioni educative o lavorato con la prima infanzia, e si aggiunge al normale carico di lavoro del docente.

Le ventuno ore di tutoraggio sono quindi parte del tirocinio interno (o indiretto), ma strettamente legate all'esperienza pratica del tirocinio esterno.

Il lavoro del docente-tutor avviene in gruppo o individualmente: per la stesura di diari di bordo, per la supervisione o per la partecipazione ad un percorso

di ricerca è previsto il riconoscimento di ventuno ore. Per queste ventuno ore, lo studente (e quindi anche il docente) è chiamato a scegliere tra tre alternative.

Percorso A: si tratta di un percorso portato avanti solamente da uno o due docenti del Dipartimento che ha inizio a scadenze precise e che coinvolge un numero di massimo dieci studenti in incontri di supervisione durante il tirocinio. Gli studenti hanno la possibilità di condividere tra loro ciò che vivono e osservano, guidati nella riflessione dal supervisore. Questo percorso ha il vantaggio di abituare gli studenti al lavoro di équipe e di far comprendere loro l'importanza della supervisione pedagogica. Non è scelto da molti studenti perché ritenuto più impegnativo. D'altro canto non sarebbe possibile estenderlo a tutti gli studenti per mancanza di risorse professionali e rappresenta quindi un percorso di qualità, seppure di nicchia.

Percorso B: è quello classico di tutoraggio del singolo studente. Lo studente chiede a un docente di essere seguito per il tirocinio. Il docente accetta e propone dei focus di attenzione per il tirocinante in situazione: concorda delle scadenze di verifica della stesura di diari di bordo, protocolli osservativi e /o relazioni. Ovviamente sono previsti degli incontri on line o in presenza tra docente e studente. Spesso, ma non necessariamente, lo studente chiede allo stesso docente di essere seguito anche per il lavoro di tesi.

Percorso C: lo studente viene inserito in un progetto di ricerca di cattedra, al quale contribuisce attivamente, e grazie al quale viene formato. La sua partecipazione favorisce un'attività di riflessione sul rapporto tra teoria e pratica e arricchisce l'esperienza di tirocinio, che si svolge in parallelo, discutendo con il docente di riferimento i risultati del lavoro svolto. Anche in questo caso l'obiettivo è l'avvio di una circolarità riflessiva teoria prassi, ricerca prassi.

Questa tappa (A oppure B oppure C), come si diceva, porta al riconoscimento di ventuno ore di tirocinio indiretto e alla stesura di una relazione finale di tirocinio che tiene conto anche della valutazione del tutor esterno.

Come già accennato precedentemente, durante la pandemia, lo sforzo per garantire agli studenti sia i seminari propedeutici al tirocinio sia la possibilità di individuare le strutture dove svolgere il tirocinio è stato davvero grande[3].

Tuttavia la necessità di provvedere in tempi brevi ad ovviare ai disagi del distanziamento obbligatorio ha accelerato in modo costruttivo la riflessione sui percorsi da attivare e sulla diversificazione di essi, facendo acquisire alla Commissione, impegnata in questo lavoro, una particolare coesione, e portando quindi ad una solida, anche se perfettibile, strutturazione del dispositivo di tirocinio, che si avvale anche di una piattaforma on line. Tale piattaforma, che in pandemia forniva la possibilità di seguire incontri a distanza, è utilizzata anche oggi, pur se si è tornati a prediligere incontri in presenza, e il suo utilizzo

[3] Particolare gratitudine va ai nidi convenzionati che, nel rispetto della normativa vigente, hanno accolto tirocinanti durante la pandemia e soprattutto all'associazione Onda Gialla di Roma che ha contribuito all'individuazione delle strutture.

si rivela prezioso per conservare memoria di alcuni eventi formativi che sono stati proposti e registrati e che possono essere ri-utilizzati dagli studenti anche a distanza di tempo.

4. Il tirocinio come orientamento e gli incontri con gli stakeholder

Il tirocinio rappresenta sicuramente un momento di verifica per lo studente in merito alla scelta del percorso di studi e può pertanto diventare un momento a partire dal quale si rende necessario un ri-orientamento dello studente. Lo studente può comprendere di non essere adatto al lavoro con i bambini molto piccoli, o il tutor può ipotizzare che non sia adatto sulla base di comportamenti o atteggiamenti osservati o sulla base dei feedback del tutor esterno. Si renderebbe a questo proposito necessario un confronto periodico e mirato tra i docenti del Dipartimento per offrire in modo esplicito questo tipo di accompagnamento orientante o ri-orientante e riflettere collegialmente sulle esperienze di tutor interni e esterni. In parte questo tipo di riflessione avviene in modo generale negli incontri con gli stakeholder, ma richiederebbe una maggiore attenzione e quindi un investimento di tempo maggiore. Richiederebbe anche di riflettere su come e quando invitare qualcuno a cambiare percorso di studio. Anche questa esigenza potrebbe essere soddisfatta se ci fossero dei tutor (in pianta stabile) deputati a seguire il tirocinio e ad analizzare in modo più sistematico le esperienze e le relazioni scritte di studenti e tutor esterni.

5. Gli studenti con disabilità

Una riflessione specifica merita il tema del tirocinio degli studenti con disabilità al nido. Il tema già posto da Bocci e Pinnelli (2022) e, nella prospettiva più ampia dell'autonomia nel progetto di vita, da Giaconi (2015) e Frisio e Caldin (2022), richiede sempre nuove riflessioni.

In qualità di Coordinatore mi sono trovata tempo fa ad incontrare una studentessa (con certificazione) con evidenti difficoltà per quanto riguarda lo studio, ma anche per quanto riguarda la comunicazione e la relazione. Il suo desiderio di lavorare con i bambini si scontrava con le problematiche legate ad un tirocinio in autonomia con bambini piccoli, quindi con la fattibilità stessa del tirocinio. D'altro canto la madre che aveva inizialmente un atteggiamento assolutamente vicario nei confronti della figlia – scriveva le mail e rispondeva al telefono della figlia – ha mostrato in un primo incontro a quattro (studentessa, madre, Coordinatrice del CdL – io – e Coordinatrice di un nido con il quale collaboro) una certa ambivalenza, tra la negazione di qualsiasi possibile difficoltà nello svolgimento del tirocinio da parte della figlia e il tentativo di non farle svolgere il tirocinio curricolare, proponendo il riconoscimento della

partecipazione a corsi brevi sull'infanzia. Ragionando sui diversi elementi della questione, e tenendo conto dell'approccio della co-progettazione capacitante di Marchisio (2019), è stata quindi da me ipotizzata e presentata alla studentessa, e alla madre, la possibilità di svolgere un tirocinio in tandem[4] ed è stato individuato un nido adatto e disponibile ad accogliere il tandem. Il nido è stato messo al corrente degli obiettivi del progetto. L'idea ha incontrato l'approvazione di tutti ed è stata messa in pratica. Si tratta di un'esperienza ancora in corso che richiederà certamente maggiori approfondimenti e confronti con altre esperienze, e comunque aggiustamenti a singole situazioni, ma si tratta di un'esperienza che si è rivelata per ora estremamente interessante. La calendarizzazione della presenza nella struttura è stata bisettimanale, per un periodo di tempo più lungo dei tirocini intensivi che di solito si fanno. È stato infatti da me proposto a una studentessa di Scienze dell'Educazione on line di svolgere un tirocinio in tandem affiancando la collega di EDUNIDO, supportandola nella sua esperienza con i bambini, e monitorando comportamenti e interazioni in situazioni ordinarie e di stress, in vista di una collocazione professionale nel lavoro con la prima infanzia. Si trattava di raccogliere e analizzare elementi, tramite osservazioni puntuali, sulla possibilità di lavorare in autonomia o meno, nelle diverse situazioni del quotidiano con i bambini. In attesa di una più puntuale analisi dell'esperienza, e dell'analisi della documentazione prodotta, posso solo dire che fino a questo momento i risultati sembrano andati oltre ogni più rosea aspettativa. Il sistematico lavoro di ascolto reciproco e di confronto tra le due studentesse ha potenziato le competenze di entrambe e ha aperto la strada per entrambe a nuove riflessioni sugli obiettivi professionali. Fino a questo momento, infatti, l'esperienza si è svolta senza alcuna difficoltà, per la struttura, per le studentesse e per i bambini, e ha dato la possibilità a entrambe le studentesse di confrontarsi con i propri limiti e le proprie capacità. I protocolli osservativi sono stati di tipo "dialogico": intendo con ciò che la studentessa di EDUNIDO è stata guidata nelle osservazioni dalla collega del CdL di Scienze dell'Educazione online e ha prodotto, come risultato delle osservazioni, protocolli "parlati" che la collega ha registrato e trascritto. Le trascrizioni sono poi state riviste insieme e inviate alla docente tutor e, successivamente, discusse agli incontri in presenza con entrambe le studentesse. Ciò ha fatto sì che la studentessa di SDE online che ha svolto il suo lavoro di stesura di relazioni in forma scritta sia andata più in profondità, perché la sua riflessione non poteva prescindere dall'esperienza comune e dallo sguardo della collega di EDUNIDO. Mentre la studentessa di EDUNIDO che si è abituata a produrre dei "protocolli parlati" ha mostrato nelle riunioni periodiche una fluidità di espressione e di racconto che al primo incontro sarebbe stata asso-

[4] L'idea del tandem si basa sull'idea di sinergia a due, con ruoli e responsabilità diversificate e in questo senso si discosta dall'esperienza più nota nel campo dell'apprendimento linguistico, riportata tra gli altri da Vassallo M.L. (2006). In questo caso il tandem sarebbe stato costituito dalla studentessa in questione e da un'altra di un altro CdL che avrebbe assunto una funzione di affiancamento, supporto e monitoraggio in vista dei possibili sbocchi professionali legati al tirocinio.

lutamente inimmaginabile. Tanto i protocolli quanto i temi degli incontri con il tutor saranno oggetto di analisi approfondita, anche al fine di individuare eventuali criticità e replicabilità dell'esperienza. È infatti importante definire i criteri per la fattibilità e per l'utilità di una esperienza, che vede incontrare diverse fragilità, dell'adulto e dei bambini, e soprattutto definire in quale condizioni e con quali accorgimenti, il diritto alla realizzazione di un'aspirazione professionale di una persona con deficit di apprendimento e il diritto alla protezione e alla promozione della crescita dei bambini possono diventare compatibili e gratificanti per tutti (Brazelton e Greenspan, 2000; Giaconi, 2015). Al di là delle prassi più diffuse, che solitamente prevedono di avviare le persone con disabilità a svolgere un lavoro di ufficio, questa esperienza, così come l'esperienza di persone con disabilità fisica che vogliono lavorare al nido[5], mostra che ci possono essere alternative possibili, ma che queste vanno attentamente vagliate e calibrate. Questa esperienza mostra anche quanto il tirocinio sia per tutti gli studenti un confronto imprescindibile con le proprie potenzialità, i limiti oggettivi delle mansioni da svolgere e le proprie aspirazioni. È proprio per queste ragioni che il tirocinio risulta un elemento centrale nel percorso di studi di EDUNIDO (Olivieri, 2019).

6. Conclusioni

La pandemia COVID 19 ha notevolmente aumentato il carico di lavoro intorno al tirocinio. Un corso rimodulato, ma da certi punti di vista possiamo dire neo-nato, come quello di EDUNIDO, si è trovato ad affrontare una novità assoluta, dal punto di vista della socialità e della didattica. Se da un lato, la percezione di una situazione planetaria di emergenza ha reso tutti più propensi alla flessibilità e alla collaborazione, dall'altro è pure vero che tutti i nodi legati alla ri-progettazione di un corso di studi sono venuti al pettine con maggiore evidenza. Ha così preso avvio una sorta di dialogo permanente sulla qualità, vissuto nel quotidiano della vita universitaria – sia pure in parte a distanza – oltre che nelle apposite commissioni sulla qualità, dialogo che ha radicato la convinzione dell'importanza di coltivare una supervisione pedagogica per gli educatori in servizio, proprio a partire dalla esperienza di supervisione di gruppi nel tirocinio.

Con la rimodulazione di prossimità, solitudine, vicinanza e lontananza (Aluffi Pentini e Olivieri, 2021) abbiamo dovuto rispondere a quesiti, inimmaginabili in precedenza, che hanno reso il confronto tra colleghi, personale amministrativo, strutture educative territoriali e studenti estremamente positivo. C'è stato un grande sforzo di sintonizzarsi sui bisogni dei bambini che frequentano i servizi e delle loro famiglie e degli studenti. E tutto ciò si è tradotto nell'aspirare ad una qualità sempre più elevata della formazione. Mai

[5] In questo momento dovrebbe iniziare un tirocinio di questo tipo.

come prima ci siamo chiesti: cosa significa che gli studenti acquisiscano conoscenze e competenze, che li rendano flessibili e capaci di entrare in sintonia con l'altro, ovvero di cogliere i bisogni profondi dei bambini, dei colleghi e delle famiglie, cosa significa far divertire i bambini, valorizzare le loro potenzialità, oltre che stimolare la loro curiosità. "Siamo stati messi di fronte alla grande responsabilità che i servizi della prima infanzia si assumono nel porre le basi per la partecipazione delle famiglie nella società" (Aluffi Pentini e Olivieri, 2022, p. 39). In occasione della pandemia abbiamo ragionato meglio sull'importanza della partecipazione. Ciò è accaduto nel momento in cui abbiamo visto mettere in discussione le possibilità reali per ognuno e per tutti di sperimentare un senso di appartenenza costruttiva e significativa al mondo. Anche in virtù di ciò si è radicata la convinzione di dover lavorare sempre meglio sul piano politico il riconoscimento culturale e strutturale della figura dell'educatore, riconoscimento che si traduca poi, sul piano contrattuale e salariale, nella possibilità di rendere questa professione appetibile e farla uscire da una marginalità di fatto, al di là dei proclami. Solo all'interno di questa cornice politica, il dibattito, interno all'università e pubblico, sul tirocinio, potrà davvero contribuire all'eccellenza dei servizi educativi.

Bibliografia

Aluffi Pentini, A. (2021). Il nido come valore sociale. In S. Elsen, U. Nothdurfter, C. Lintner, A. Nagy, L. Trott (a cura di), *Social Work in a Border Region. 20 Years of Social Work Education at the Free University of Bozen-Bolzano* (pp. 305-322). Bozen / Bolzano: Bozen Bolzano University Press.

Aluffi Pentini, A., Olivieri, F. (2021). La vita delle famiglie al tempo del Covid: cambiamenti e prospettive di resilienza. *I problemi della Pedagogia*, 67(1), 3-28.

Aluffi Pentini, A., Olivieri, F. (2022). Educazione al nido: il modello di Roma Tre, prima durante e dopo la pandemia. *FOR Rivista per la Formazione*, 3(3), 36-39, https://doi.org/10.3280/for2022-003oa14562.

Alvarez, C. (2017). Le leggi naturali del bambino. Milano: Mondadori.

Bocci,F., Pinnelli, S. (2022) L'inclusione nelle università. Alcune esperienze in due atenei italiani (pp. 139-162). In Bellacicco, R., Ianes, D., & Pavone, M. (Eds.). *Insegnanti con disabilità e DSA: Dilemmi, sfide e opportunità*. Milano: Franco Angeli.

Brazelton, T.B, Greenspan, S.I. (2000). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: R. Cortina.

EU Working Group (2020). Early Childhood Education and Care, Final Report, DG Education Youth Sport and Culture, Brussels.

Friso, V., Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 48-56.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli

Marchisio, C. (2019), *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.

Miur (2021). Linee Guida per lo zerosei. Roma.

Olivieri, F. (2019). Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (1), 251-267.

Vassallo, M.L. *(2006).* Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese. Revista de italianística, XII, São Paulo, 65-114.

Capitolo 13
Note a margine

Gabriella Tassone, Edoardo Casale[1]

1. Descrizione del contesto del Seminario di Studio

Il D. Lgs n. 65/2017[2], istitutivo del Sistema integrato zerosei, riconosce ai bambini fin dalla nascita il diritto all'educazione "per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo", garantendo loro, quindi, "pari opportunità educative e di istruzione di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali" (art. 1, punto 1).

Queste prerogative danno corpo ad un sistema competente, capace di offrire a tutti i bambini da zero ai sei anni di età strutture idonee ad accoglierli e professionalità qualificate, in grado di accompagnarli nella loro crescita formativa e di promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico.

La nuova normativa attribuisce, quindi, all'educatore un ruolo fondamentale e strategico: pedagogico, inclusivo e di promozione culturale e sociale.

Per tale ragione, il Seminario di Studi ha focalizzato l'attenzione sulla professionalità dell'educatore, aprendo una riflessione su alcuni aspetti qualificanti, che devono essere sostenuti e rilanciati, in linea con i dettati legislativi e gli attuali orientamenti pedagogici.

I relatori hanno messo in luce diversi temi che incidono sulla formazione di una specifica professionalità dell'educatore, operante nel sistema zerosei, soffermandosi sull'esperienze realizzata nei corsi universitari L19 dalle Università di Roma e su alcuni studi effettuati nei servizi, senza perdere di vista i processi educativi avviati nei nidi e nella scuola dell'infanzia.

Si è posta l'attenzione su diversi aspetti, tra i quali:

- Le competenze professionali dell'educatore;
- La ricerca educativa e didattica;
- Il coordinamento zerosei;
- La formazione in servizio;

[1] Il lavoro è il frutto della collaborazione tra i due autori. In particolare, si devono a Gabriella Tassone i paragrafi 1 e 4, a Edoardo Casale i paragrafi 2 e 3. Gabriella Tassone, Pedagogista e Psicologa, è cultore della materia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre; Edoardo Casale è dottorando di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

[2] Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

• La collaborazione tra Università ed Enti di gestione dei servizi educativi e scolastici;

• Il tirocinio formativo.

Alla luce dei temi trattati, delle sollecitazioni emerse dal confronto e dalla tavola rotonda, il comitato organizzativo del seminario[3] ha ritenuto utile ampliare e arricchire la riflessione avviata, dando voce a quanti hanno partecipato ai lavori del seminario, ma non sono riusciti a intervenire per la ristrettezza dei tempi.

In linea con i temi trattati, si è scelto di raggiungere gli studenti, i dottorandi e i Responsabili dei Servizi educativi e Scolastici, presenti al seminario, per raccogliere le osservazioni, le impressioni e le loro opinioni, attraverso:

– un questionario inviato alle studentesse e agli studenti, per conoscere il loro punto di vista sui temi affrontati nel seminario, sulla scelta formativa e sulle aspettative professionali[4];
– un focus group organizzato per i dottorandi, in modo da approfondire alcuni aspetti della loro esperienza formativa e di tirocinio e del percorso di ricerca, che li vede attualmente impegnati, e dei loro interessi professionali, per formulare idee e impressioni sulla giornata di studio in base anche al confronto con gli altri membri del gruppo[5];
– una intervista rivolta ai Responsabili dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Roma, per raccogliere le loro opinioni e le loro riflessioni di merito sui temi affrontati, tenendo conto della loro esperienza professionale[6].

Di seguito vengono presentati i risultati del sondaggio effettuato, mettendo in luce le opinioni espresse sulla professionalità dell'educatore e il punto di vista di chi si sta formando, nonchè le riflessioni di coloro che già operano nei servizi per l'infanzia, offrendo una chiave di lettura articolata tesa ad armonizzare aspetti teorici e pratiche di lavoro con le prospettive e le considerazioni professionali.

2. Le opinioni delle studentesse

Hanno partecipato al seminario 93 studenti[7] del corso di laurea EduNido[8] del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi RomaTre, ai quali sono state riconosciute le equivalenti ore di tirocinio interno.

[3] I componenti del Comitato Organizzativo del Seminario: Gabriella Tassone e Edoardo Casale.

[4] Si veda il paragrafo 2.

[5] Si veda il paragrafo 3.

[6] Si veda il paragrafo 4.

[7] Si utilizza la forma maschile generico per intendere studenti e studentesse.

[8] Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia L19 (EduNido) https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/educatore-di-nido-e-dei-servizi-per-linfanzia/ [Ultima revisione 28/05/2023]

Al fine di raccogliere le loro opinioni, sono stati successivamente contattati, tramite e-mail istituzionale, ed invitati a rispondere ad un breve questionario[9] strutturato con domande a risposta multipla[10] ed un'ultima domanda aperta, ma non obbligatoria, per raccogliere eventuali altre opinioni.

Hanno risposto al questionario 13 studentesse[11]: 8 del primo anno, 2 del secondo anno e 3 del terzo anno di corso.

Quasi la metà delle rispondenti hanno meno di 20 anni, le restanti hanno un'età compresa tra i 21 e i 22 anni (3 soggetti) e maggiore di 25 anni di età (4 soggetti). Dai dati si evince che 9 studentesse hanno avuto esperienze pregresse nell'ambito dei servizi per l'infanzia, circa la metà di loro ha più di 2 anni di esperienza nel settore, ricoprendo per la maggior parte dei casi un ruolo di supplenza.

Le studentesse che hanno aderito riferiscono, nella totalità dei casi, di aver scelto il Corso di Laurea EduNido perché condividono i valori e la qualità che il corso propone ed esprimono un particolare interesse verso i bambini. Considerano, inoltre, imprescindibili gli aspetti che connotano la pedagogia dell'infanzia: la relazione educativa che viene a crearsi tra educatore e bambino; il sostegno alle famiglie che i servizi per l'infanzia promuovono; il ruolo culturale che il nido e i servizi per l'infanzia svolgono oggi nella società. Inoltre, affermano che il corso di laurea gli permette di tradurre in una professione le proprie esperienze pregresse in ambiti informali.

La totalità delle studentesse ritiene che per svolgere la professione dell'educatrice sia importante riconoscere il diritto del bambino all'educazione fin dalla sua nascita, la co-partecipazione educativa con le famiglie, l'inclusione, la responsabilità educativa e la formazione continua dell'educatore per garantire alti livelli di professionalità. Nel percorso universitario svolto fino ad oggi, le studentesse affermano che, tra i temi studiati, quelli che considerano fondamentali per la loro formazione riguardano: le teorie sull'educazione del bambino, le competenze relazionali della professione dell'educatore, la disposizione riflessiva ad affrontare i problemi educativi e il carattere interdisciplinare e sperimentale della didattica.

In particolare, le relazioni introduttive al seminario in questione hanno evidenziato come le competenze professionali dell'educatore abbiano la necessità di essere rinnovate e connesse alla formazione in servizio, in quanto soggette ad aggiornamenti di natura scientifica, culturale e sociale. È stato, inoltre, messo in evidenza l'importanza che l'educatore assuma una postura da ricercatore, ovvero un atteggiamento analitico e aperto nell'affrontare nella pratica educativa quotidiana i problemi unici che il contesto pone, avviando un processo di riflessione sulle proprie competenze. Le rispondenti si sono dimostrate molto

[9] Il questionario è stato redatto da Gabriella Tassone ed Edoardo Casale.

[10] Sono state elaborate domande strutturate con alternativa di risposta su scala likert a 4 livelli (per niente d'accordo; poco d'accordo; abbastanza d'accordo; molto d'accordo).

[11] La totalità dei rispondenti al questionario è di genere femminile.

d'accordo con queste affermazioni e dichiarano che l'educatore debba avere una postura da ricercatore e che questa debba essere valorizzata maggiormente.

Dal questionario emerge che i modelli di ricerca che si basano su progetti di indagine, condivisi tra gli operatori e i ricercatori, possano: sostenere la riflessione critica degli educatori, centrare l'attenzione su aspetti teorico-pratici, innescare processi di autovalutazione dei percorsi educativi, promuovere cambiamenti significativi nel contesto educativo e favorire una maggiore consapevolezza professionale.

Un secondo tema discusso in occasione della tavola rotonda del Seminario è quello del tirocinio curriculare. Nel dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre, in particolare, è previsto un percorso di tirocinio di 350 ore, così suddiviso: un tirocinio interno per un totale di 50 ore, da svolgersi nel primo anno del corso di laurea; un tirocinio esterno di 300 ore, da realizzarsi in una o più strutture sul territorio.

Il tirocinio è una delle fasi più importanti del percorso universitario, in quanto permette allo studente di progettare, osservare e partecipare alle attività didattiche direttamente sul campo, di vivere la quotidianità dei servizi educativi per l'infanzia e dei nidi e di mettere in pratica ciò che si sta studiando. Anche la progettazione dello stesso tirocinio, che prevede il supporto di un tutor interno, il professore universitario che segue il tirocinante, ed il tutor esterno, una figura operativa nella struttura ospitante, è un'occasione di crescita personale che favorisce lo sviluppo di competenze progettuali ed organizzative. Il percorso di tirocinio è un'esperienza formativa per gli studenti, perché gli permette, inoltre, di guadagnare sicurezza in sé stessi, nelle proprie competenze e gli consente di comprendere il contesto educativo e la realtà lavorativa. Infatti, le studentesse, oltre ad essere d'accordo con le affermazioni precedentemente citate, affermano che considerano il tirocinio un'occasione per mettere in pratica i loro studi e per sviluppare un occhio attento, capace di interpretare ed intervenire in una realtà educativa concreta. In questa ottica, il tirocinio ha una valenza orientativa ed esplorativa dei contesti lavorativi accessibili dopo il percorso di studi. Infatti, dall'analisi dei dati, risulta interessante osservare un certo bilanciamento tra coloro che, dopo la laurea triennale, hanno intenzione di cercare lavoro all'interno di un servizio per l'infanzia e chi ha intenzione di proseguire con gli studi e, allo stesso tempo, di cercare una posizione lavorativa in questo settore.

Alcune delle studentesse hanno dichiarato che il corso di laurea è un'opportunità per crescere come educatrice e come persona e che il tirocinio formativo è un'occasione utile, perché vengono toccati con mano e approfonditi i temi trattati nel corso di laurea. Di seguito si riporta testualmente l'opinione personale di una delle studentesse che ha partecipato al seminario:

> "il punto di forza del seminario è stato la triangolazione dei punti di vista rappresentati da tutti gli attori sociali dei servizi educativi: formatori, educatori, studenti e ricercatori e istituzioni. Tracciando un quadro chiaro della situazione dei nidi e dei servizi ze-

rosei mettendo in luce problematiche e necessità di figure professionali e formate sia teoricamente che dal punto di vista pratico".

Il presente contributo è finalizzato alla raccolta delle opinioni ed alla valorizzazione del punto di vista delle studentesse di EduNido, che in prima persona, stanno affrontando i temi trattati e che un domani contribuiranno attivamente e professionalmente allo sviluppo dei contesti esaminati.

3. Le opinioni delle Dottorande

Oltre agli studenti del corso di Laurea EduNido, hanno assistito al Seminario anche alcune dottorande[12] del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Per rilevare le loro opinioni si è deciso di organizzare un focus group[13].

Si precisa che le dottorande intervistate hanno avuto esperienze in nidi o servizi per l'infanzia privati e/o in altri paesi con culture e normative diverse, il loro punto di vista è, pertanto, influenzato dal contesto e dalle esperienze vissute.

Il focus group è stato condotto sulla base di una traccia (Benvenuto G, 2015) semi-strutturata. Nella prima parte, si è dato spazio alla presentazione delle intervistate e alle loro esperienze pregresse sul campo; nella seconda parte, sono stati evidenziati gli argomenti emersi durante il seminario.

La discussione di gruppo è stata guidata dalle seguenti domande stimolo:

1. Le relazioni introduttive della giornata seminariale hanno evidenziato come le competenze professionali dell'educatore abbiano necessità di essere rinnovate e connesse alla formazione in servizio, in quanto soggette ad aggiornamenti di natura scientifica, culturale, sociale, per promuovere una comunità educante. Secondo la vostra esperienza ed opinione, in che modo, oggi, vengono promosse le competenze metodologiche e le competenze trasversali nella quotidianità del lavoro dell'educatore? E cosa potrebbe essere ulteriormente utilizzato?;
2. Il confronto seminariale, inoltre, si è focalizzato anche su un carattere della professionalità dell'educatore: la postura da ricercatore, ovvero un atteggiamento analitico e aperto all'ascolto per affrontare, nella pratica educativa quotidiana, quei problemi unici che il contesto educativo pone, avviando un processo di riflessione sulle proprie attività e sugli interventi avviati. Allo stato attuale, ritiene che l'educatore abbia già una postura da ricercatore? Come si potrebbe migliorare questo ruolo?;

[12] Si ringraziano le dott.sse Minischetti Chiara; Giannoccolo Francesca e Scarpelli Giulia per la loro disponibilità al confronto ed il ricco contributo che hanno dato a questo paragrafo.

[13] Il focus group è stato pensato ed organizzato dal dott. Casale Edoardo e si è strutturato sulla base dele interviste semi-strutturate che sono state somministrate ai coordinatori dei servizi e ai POSES. Le opinioni rilevate sono state riassunte ed adattate al contesto.

3. Il tirocinio rappresenta per lo studente/studentessa una opportunità concreta di poter svolgere una esperienza didattica in un contesto educativo reale, utilizzando gli studi effettuati, e allo stesso tempo, poter sperimentare la funzione e il ruolo dell'educatore che assumerà in futuro. Vi chiedo di esprimere un vostro parere sulle modalità che regolano attualmente il tirocinio formativo e sul ruolo che il tirocinante dovrebbe avere nella struttura.

Nell'ambito della discussione relativa al primo punto, è emerso un pensiero comune tra le dottorande, secondo loro lo sviluppo di competenze trasversali e la formazione continua in servizio dipendono molto dal coordinatore responsabile della struttura. Ritengono, inoltre, che sarebbe utile prevedere dei momenti di confronto tra tutta l'equipe educativa per progettare e confrontarsi su metodologie e attività svolte. Le dottorande aggiungono che risulterebbe utile individuare delle figure che si occupino di organizzare delle giornate dedicate solo ed esclusivamente alla formazione degli operatori. Le intervistate ci tengono anche a precisare che questi momenti devono rientrare nei canonici orari lavorativi, in quanto il lavoro degli educatori non si "*limita al tempo passato con i bambini ma va sempre oltre.*"

Una dottoranda afferma che è importante garantire momenti di confronto collegiali e aggiunge: *"[...] io penso che ci debba essere ma non al di là dell'orario di lavoro. Queste sono attività importanti a cui dedicare tempo e riflessione. Ci sarebbe bisogno di ripensarlo per adattarlo alle mansioni degli educatori/educatrici. [...]".*

Un'altra dottoranda afferma che: *"[...] Nell'esperienza che ho raccontato precedentemente, le ore dedicate alla progettazione didattica, alla formazione, e al confronto erano già previste e dedicate al contesto. Quindi concordo con voi, in quanto, funzionava perché non si richiedeva nessuno sforzo in più all'educatrice ma questi momenti erano integrati durante la giornata lavorativa. [...]".*

In merito al secondo punto, le dottorande ritengono utile documentare, registrare ed osservare le attività e la reazione dei bambini con diversi strumenti, come ad esempio: appunti, foto, video ecc. Questi strumenti permettono agli educatori di avere una visione oggettiva dell'attività avviata e che acquista maggiore valore se riportata e confrontata con le colleghe. Questo processo riflessivo e collegiale può costituire una forma di ricerca-azione che dovrebbe essere praticata da parte dell'educatore.

Le dottorande, inoltre, si domandano se la formazione degli educatori abbia bisogno di una figura esterna oppure può "bastare" il coordinatore a creare momenti di confronto e di empowerment.

"[...] Sicuramente è molto utile un altro punto di vista di un professionista che non è coinvolto nel servizio, ma ritengo che non sia necessario se il coordinatore è altamente preparato."

La discussione sulla terza domanda stimolo del focus group si è concentrata sul tirocinio. Le dottorande hanno sostenuto che sussistono una eterogeneità di percorsi di tirocinio, realizzati dalle università di Roma e ritengono utile

produrre delle "buone pratiche" o "linee guida" per conformare i percorsi degli studenti. Inoltre, hanno precisato che: *"Un buon tirocinio è quello in cui il tirocinante non è una figura fondamentale per le attività. Diamo per scontato che il tirocinante si presta alle attività per la prima volta o quasi, con competenze scarse. Secondo me, almeno nella prima fase deve essere un po' più defilato, per poter osservare al meglio e cominciare a capire come muoversi. Il tirocinante deve essere una risorsa in più e non un dipendente non pagato."*

Secondo le dottorande, inoltre, potrebbe essere importante organizzare il tirocinio in fasi: *"[…]ad esempio una prima fase di osservazione con una giusta quantità di ore dedicate solo all'osservazione, una seconda fase di partecipazione, e così via fino ad avere una fase in cui si ha un po' più di responsabilità."*

Come è stato sottolineato nel seminario di studi, ci deve essere una buona collaborazione e comunicazione tra il tutor interno (dell'Università) ed il tutor esterno (della struttura ospitante). Il tutor interno deve essere coinvolto durante l'intero svolgimento del tirocinio stesso.

Le dottorande hanno, quindi, aggiunto che: *"La progettazione dovrebbe essere probabilmente potenziata con il coinvolgimento di altri Servizi per la costruzione del Progetto di Vita. Mi sembra che Chiara abbia sottolineato, in generale, l'importanza della progettazione. Il tirocinio può diventare un momento di riflessione condivisa sul percorso universitario per confermare la scelta rispetto agli studi intrapresi o per individuare ulteriori ambiti verso i quali orientare lo studente."*

Il focus group ha favorito il dialogo e la riflessione sui temi trattati durante il seminario ed è stato un momento di dialogo e condivisione delle esperienze formative vissute dalle dottorande che le ha portate a confrontarsi attivamente in un ambiente sereno e su argomenti caldi per il loro sviluppo professionale.

4. Le opinioni dei Responsabili dei Servizi per l'infanzia

Hanno partecipato al Seminario, in presenza e in streaming, circa 180 persone. Oltre alle studentesse del Corso di Laurea di Educatore di Nido (Edu-Nido) e ai dottorandi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno partecipato al seminario alcuni professionisti del settore, tra questi: le Posizioni Organizzative dei Servizi Educativi e Scolastici (POSES) e i Funzionari Educativi, responsabili, a livello diverso, dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Roma[14]; un Assessore alla Scuola di un Municipio di Roma; alcuni insegnanti delle scuole statali; i Supervisori e Coordinatori dei servizi per l'infanzia privati e privati convenzionati con il Comune di Roma.

La scelta di coinvolgere i Responsabili dei Servizi per l'Infanzia[15] in un dia-

[14] Figure professionali afferenti all'area dei Funzionari dell'Amministrazione di Roma Capitale, con ruolo e funzioni di direzione dei servizi educativi e scolastici.

[15] Si utilizza questo termine per comprendere tutte le figure professionali che svolgono una funzione

logo susseguente all'evento ha consentito di raccogliere maggiori informazioni e dare spazio alle opinioni di chi opera sul campo, impegnato quotidianamente a promuovere la cultura dell'infanzia e a costruire comunità educanti.

La ragione di fondo è stata quella di cogliere i loro punti di vista e di conoscere le pratiche educative e formative che si svolgono nei servizi per l'infanzia, ponendo attenzione alle scelte organizzative e alle possibili ricadute pedagogiche che si delineano nei processi educativi e di formazione professionale, coniugando aspetti di struttura con quelli dinamici.

Per la raccolta dei dati, il comitato organizzativo del Seminario ha elaborato uno strumento semi-strutturato per poter confrontare le informazioni e, nel contempo, consentire agli intervistati di motivare le risposte date, lasciando, quindi, ampio spazio ai contributi professionali e agli approfondimenti.

Lo strumento comprendeva: 10 domande strutturate[16] con alternativa di risposta sul tema della professionalità dell'educatore e sul tirocinio formativo; 10 domande aperte, per accogliere le precisazioni, le osservazioni espresse e poter esprimere liberamente le ragioni delle scelte effettuate ai quesiti posti; 5 quesiti riguardanti informazioni di carattere socio-anagrafico e professionale.

Gli stimoli tematici riprendono i contenuti emersi nella giornata seminariale e l'insieme delle domande è riconducibile a quattro aree di riferimento, riguardanti:

1. gli aspetti relazionali e metodologici, in riferimento al sistema di relazioni e alle qualità salienti del lavoro educativo;
2. le caratteristiche della professionalità educativa, in particolare la postura da ricercatore, ovvero l'atteggiamento analitico e aperto all'ascolto per affrontare i problemi che il contesto educativo pone;
3. la continuità educativa, rispetto alle azioni promosse per costruire un pensiero pedagogico trasversale tra educatori e insegnanti, al fine di garantire un percorso educativo unitario ai bambini, senza fratture disorientanti;
4. il tirocinio formativo, quale opportunità concreta per le studentesse/studenti di svolgere una esperienza sul campo, in un contesto educativo reale, utilizzando gli studi effettuati, e, nel contempo, sperimentare la funzione e il ruolo dell'educatore che assumerà in futuro.

Sono state effettuate 11 interviste[17], di cui 7 dal vivo e 4 online. Hanno dato la loro disponibilità ad essere consultate: 8 Posizioni Organizzative dei

di direzione nei servizi educativi e scolastici: le Posizioni Organizzative dei Servizi Educativi e Scolastici, Funzionari Educativi, Supervisori e Coordinatori dei servizi per l'infanzia.

[16] Sono state utilizzate scale Likert con 4 valori di risposta: per niente d'accordo; poco d'accordo; abbastanza d'accordo; molto d'accordo.

[17] Si ringraziano le figure professionali intervistate e coloro che hanno consentito di essere citate: Antonella Troiani, Beatrice Luciani, Emanuela Martellucci, Isabella Marangi, Paola Bartoloni e Patrizia Siani. Il loro contributo ha arricchito la riflessione, offrendo una visione eloquente dei temi che animano i servizi, sul significato pedagogico dell'agire educativo e sulla ricerca di strategie più idonee per rispondere ai bisogni educativi dei bambini e qualificare il servizio stesso.

Servizi Educativi e Scolastici (POSES), 2 Funzionari Educativi, 1 Supervisore Pedagogico dei Servizi per l'infanzia privati, convenzionati con il Comune di Roma.

Si è proceduto ad analizzare il materiale informativo raccolto, vagliando le frequenze delle risposte alle domande strutturate, per rilevare e apprezzare il diverso grado di giudizio sui quesiti posti. Le domande a "risposta aperta" sono state esaminate e codificate "a posteriori", individuando i contenuti informativi rappresentativi e procedendo alla loro classificazione in base ai contenuti ricorrenti.

Gli elementi salienti, emersi dall'analisi e dalla elaborazione delle risposte, sono di seguito sintetizzati e organizzati secondo le aree di riferimento sopra indicate, mettendo in luce i contributi 'innovativi' e le diverse esperienze maturate nei servizi.

4.1 Tipologia dei soggetti intervistati

Rispetto alle variabili socio-anagrafiche e professionali (sesso, età, titolo di studio e anni di servizio), tutte le intervistate sono di sesso femminile e di età compresa, in linea generale, tra i 50 e i 60 anni. A completamento del dato, si ritiene significativo porre in evidenzia anche un esiguo numero di giovani Responsabili dei servizi per l'infanzia, di età compresa tra i 30 e i 40 anni. La maggioranza (10 soggetti) di queste figure professionali è dipendente del Comune di Roma, ad eccezione del Supervisore Pedagogico dei servizi educativi privati convenzionati con il Comune di Roma. I dati, inoltre, rilevano un personale competente, in possesso di una formazione superiore (Laurea magistrale, vecchio ordinamento, Master di I e II livello) e che, in media, ha più di 35 anni di servizio, ma si registra anche una presenza, seppure minima, di soggetti (2) con meno di 5 anni di servizio.

4.2 Le condizioni per sostenere le competenze trasversali dell'educatore

Tutte le intervistate hanno concordato nell'attribuire agli incontri collegiali e alla formazione in servizio un ruolo decisivo di promozione delle competenze trasversali e metodologiche. Non tutte, invece, hanno sostenuto che i gruppi dedichino una cura costante sia nella preparazione e nel monitoraggio degli incontri collegiali, che nella progettazione/documentazione dei percorsi educativi e didattici avviati, sebbene considerino queste pratiche fondamentali per sostenere l'agire intenzionale e la riflessione collegiale dell'educatore. Come ha puntualizzato una delle intervistate "la documentazione narrativa ed esperienziale accompagna la riflessione e rende esplicite le necessità dell'altro".

Alcune Responsabili hanno affermato: *"Solo un gruppo educativo, o un collegio di docenti, che ha l'abitudine di incontrarsi sistematicamente, come modalità di lavoro consolidata, può garantire una offerta educativa di qualità che sappia far emergere la spontanea curiosità dei bambini verso la scoperta della realtà, po-*

nendo domande e proponendo soluzioni e non solo facili ripetizioni di attività".

Una delle intervistate ha sostenuto, inoltre, che: *"l'approccio relazionale, così come viene attuato, è empatico, ma non sistematico. Le competenze relazionali sono maggiormente sviluppate nei nidi, nella scuola si presta attenzione agli aspetti organizzativi e alle pratiche metodologiche (ad esempio le insegnanti elaborano i profili dei bambini e utilizzano strumenti didattici per osservare e intervenire nelle situazioni educative".*

Sul come le competenze professionali dell'educatore potrebbero essere ulteriormente promosse, molte intervistate hanno asserito che *"essere gruppo competente è un arrivo da costruire"*, per questo è importante sviluppare *"l'abitudine a riflettere a come si è operato, a rianalizzare i comportamenti e rivalutare i processi (come e cosa ho detto al bambino, al genitore o alla collega). Si crea, in tal modo, uno schema mentale che costringe a uscire dall'occasionale".*

Una Responsabile ha precisato, inoltre, che: *"L'autovalutazione di un percorso educativo è fondamentale per monitorare ed eventualmente affinare la pratica educativa. Il confronto, la condivisione e anche il riferimento a semplici strumenti, quali le schede di osservazioni, possono aiutare a mettere a fuoco le criticità di un percorso o di una proposta." Oltre a ciò, la presenza nei servizi di un "supervisore pedagogico" può, secondo una intervistata, "contribuire a rafforzare le competenze trasversali degli educatori".*

Questo sostegno al lavoro collegiale è, infatti, sostenuto dalle Responsabili dei Servizi in vari modi. Una delle intervistate ha raccontato come lei sostenga la riflessività dei gruppi, segnalando, ad esempio, *"articoli scientifici o trasmissioni di carattere culturale o pedagogico come, ad esempio, 'La Festa del papà', secondo Massimo Gramellini, per aprire un confronto, offrendo spunti di analisi su come si fa o non si fa e qual è la motivazione pedagogica e, infine, come la promuoviamo alla famiglia".*

Altre si sono soffermate sull'importanza di avviare un confronto *"sui risultati ottenuti nei percorsi di formazione e di auto-formazione svolte dai singoli educatori (letture, partecipazione a seminari...). Queste esperienze possono diventare un patrimonio culturale a disposizione di tutti, se le conoscenze acquisite individualmente vengono confrontate collegialmente".*

Infatti, come ha asserito un'altra intervistata: *"Le competenze professionali degli educatori necessitano di essere continuamente aggiornate con dei piani di formazione pensati per essere agganciati alle problematiche concrete, attuali, che ogni giorno si presentano nel lavoro con i bambini e con le famiglie. Pensare una formazione sganciata dalle tematiche che vengono percepite come "urgenti" e di difficile risoluzione da tutti gli educatori è purtroppo dare una formazione che viene presto dimenticata o percepita come poco utile. Serve, invece, una formazione che parta da una ricognizione delle necessità concrete che si presentano nel lavoro con i bambini, con le famiglie e con i colleghi e che porti a creare un sistema di linee guida/suggerimenti comuni di facile applicazione nella realtà lavorativa, ma anche facilmente declinabili secondo le peculiarità dei casi affrontati."*

Una Responsabile dei Servizi ha espresso alcune considerazioni sulla situa-

zione attuale, avanzando anche alcune ipotesi di lavoro da incrementare *"Attualmente percepisco un preoccupante momento di staticità dei gruppi educativi e scolastici che necessitano di essere risvegliati dal lungo letargo post-emergenza e sostenuti soprattutto da una formazione continua in servizio che riesca ad accompagnarli nella quotidianità del lavoro, stimolando la riflessione sul loro fare. Non interventi formativi sporadici a conclusione dell'anno scolastico che, al contrario, molto spesso alimentano frustrazioni e burn-out.*

Un altro elemento, a mio parere, indispensabile per garantire un accompagnamento e un perfezionamento della professionalità di educatrici e insegnanti, sostenendo e sviluppando le loro competenze metodologiche e trasversali, è la figura dei coordinatori pedagogici a livello del singolo nido o scuola e dei coordinamenti pedagogici territoriali, a livello di rete, che possono rappresentare la forma di collegamento tra i diversi settori educativi (scuole dell'infanzia statali, nidi e scuole del privato sociale…) per valorizzare le singole esperienze e garantire la continuità territoriale."

4.3 Le caratteristiche della professionalità dell'educatore: la postura da ricercatore

Quasi tutte le intervistate hanno dichiarato che, attualmente, questo atteggiamento problematico di affrontare la complessità del lavoro educativo sia stato solo in parte acquisito dagli educatori. Soltanto una Responsabile ha affermato che gli educatori non hanno ancora sviluppato questa competenza.

Su questo argomento le Responsabili si sono espresse in modo difforme, focalizzando l'attenzione su diversi aspetti.

Alcune intervistate si sono soffermate, ad esempio, sull'eterogeneità dei gruppi, sulle modalità con cui gli educatori affrontano il lavoro educativo e sui metodi tradizionali che ancora vincolano l'attività di alcuni gruppi educativi.

In particolare, hanno sostenuto che non tutti gli educatori e *"non tutti i gruppi sono uguali e non tutti riescono a svolgere le attività in modo analitico", "anche se spesso si soffermano, nella restituzione delle esperienze educative realizzate, sulle azioni intraprese ed elaborano delle osservazioni specifiche. Consapevolezza o casualità? È, comunque, un processo da sostenere."*

Qualche Responsabili ha osservato che: *"Gli educatori sono spesso aperti al confronto tra di loro e con le famiglie, attenti ai bambini e ai loro bisogni, specie quando si tratta di bisogni speciali, tuttavia manca la possibilità di confrontarsi con esperti, manca la possibilità di rinnovare e migliorare le proprie pratiche"*. Quindi, *"I presupposti ci sono, ma c'è ancora poca consapevolezza del percorso."*

Altre intervistate hanno esposto un altro punto di vista; esse evidenziano che: *"è cresciuta la professionalità del personale educativo, attraverso la formazione istituzionale e l'esperienza che lo ha portato a riflettere sul proprio fare educativo in senso problematico, come ricercatore"*. Infatti, *"Tale atteggiamento non è scontato, ma frutto di momenti di riflessione sul proprio agito, indispensabili per accompagnare e sostenere la fatica dell'educare."*

Solo una intervistata ha affermato che gli educatori, nella maggior parte dei casi, non abbiano interesse a cambiare stile, ancorati alle loro esperienze pregresse perché "*si è sempre fatto così*".

Tutte le intervistate hanno sostenuto, comunque, che questa modalità di esaminare le situazioni educative vada *"sostenuta, deve diventare una modalità stabile"*. Esse hanno concordato, inoltre, nel ritenere che la postura da ricercatore debba essere valorizzata nel profilo professionale dell'educatore, *"sostenuta dall'Istituzione e riconosciuta dalle famiglie", perché l'educatore-ricercatore può "mantenere costante il nesso tra i saperi teorici e la pratica educativa, consentendo la riflessione critica individuale e collegiale e innescando processi di autovalutazione sulle proprie attività e sugli interventi realizzati nel servizio."*

Tutte le Responsabili hanno concordato anche nel ritenere il nido e la scuola contesti privilegiati per osservare i processi di sviluppo del bambino e le trasformazioni in atto nella famiglia e nella società. Esse hanno sostenuto che *"il nido e la scuola sono luoghi ideali per affrontare i problemi educativi, formulando ipotesi e soluzioni a beneficio dei bambini"* per questo si ritiene importante *"creare una metodologia e uno status mentale che contrasti il lavoro rutinario"*. Rafforzare le competenze indagatorie consente all'educatore di esaminare con cognizione i problemi che incontra, considerandoli stimoli per riflettere e acquisire maggiori conoscenze, e sviluppare, un atteggiamento *"di apertura al contesto e alla risoluzione divergente dei problemi, è l'unica possibilità che abbiamo per migliorare i servizi educativi e renderli "a misura di bambino"*. Per questo motivo: *"È indispensabile che l'educatore sia in una posizione costante di osservazione per cogliere e rilanciare le suggestioni e le competenze che i bambini offrono nel loro percorso di crescita e scoperta."*

4.3.1 Effetti dei percorsi di ricerca-azione nello sviluppo della professionalità dell'educatore

Tutte le intervistate hanno concordato nel ritenere che i modelli di ricerca, basati su progetti di indagine condivisi tra gli operatori e i ricercatori, come la Ricerca-Azione e la Ricerca-formazione, possono sostenere la riflessione critica degli educatori, centrare l'attenzione su aspetti teorico-pratici e innescare processi di autovalutazione dei percorsi educativi e cambiamenti significativi, auspicati dagli operatori. Questo processo di riflessione e di autovalutazione può, inoltre, sviluppare una maggiore consapevolezza professionale.

Tutte le Responsabili dei servizi per l'infanzia intervistate si sono soffermate, in particolare, sull'utilizzo di queste procedure nella formazione in servizio, sostenendo che: *"La Ricerca-Azione è un metodo centrale per la formazione dell'educatore, un approccio scientifico ai problemi con analisi degli interventi su cui innescare processi educativi (osservazione, documentazione, valutazione)."* E che *"I modelli di ricerca e formazione sul campo sono, a mio parere, gli unici a poter funzionare, laddove una conoscenza impartita dall'alto e in modo nozionistico perde ogni funzionalità."* Inoltre, le Responsabili hanno sottolineato l'importanza che *"accanto al fare ci sia un costante processo di riflessione sul proprio agito e su quello dei bambini, in un'ottica di crescita continua."*

Secondo una intervistata: *"La formazione condivisa tra educatori ed insegnanti, basata su progetti di indagine, può dare un contributo determinante allo sviluppo della 'qualità' dei servizi educativi nella misura in cui diviene "occasione" per attivare reali processi di crescita professionale, nel senso di una maggiore capacità progettuale, del gruppo educativo e dei singoli educatori. La crescita delle capacità progettuali è connessa ad un processo di apprendimento da parte dei singoli e del gruppo. Le modalità di autovalutazione della propria pratica consentono di incrementare le capacità di leggere e analizzare il "fare educativo", individuandone sia i punti di eccellenza, sia gli elementi di criticità, ponendo in essere cambiamenti migliorativi.*

In questo senso diventa importante, per lo sviluppo professionale di educatori e insegnanti, saper documentare. La Documentazione è lo strumento principale di verifica e valutazione dell'attività educativa. Essa si rivela una preziosa risorsa nel ricostruire la vita di ogni servizio; inoltre ha il pregio di consentire la riflessione critica degli educatori innescando processi di autovalutazione."

A conferma di ciò, una Responsabile ha voluto evidenziare alcuni vantaggi che ha potuto apprezzare: *"Una formazione basata sulla Ricerca-Azione ha permesso al gruppo educativo, supportato dal formatore, di utilizzare alcune tecniche di rilevazione e poter condividere soluzioni per affrontare le questioni educative."*

Altre intervistate, inoltre, si sono soffermate su alcuni aspetti dei percorsi di formazione svolti dal personale educativo e scolastico e hanno formulato alcune proposte. Secondo loro, questi percorsi sono risultati *"limitati dalla mancanza di continuità della formazione in servizio"*. Una Responsabile ha aggiunto, inoltre, che sarebbe necessario valutare l'efficacia della formazione, proponendo interventi di verifica ex-post, per analizzare in modo critico le attività progettate e svolte e i cambiamenti attuati, ovvero il valore aggiunto rilevato nel contesto educativo in fase successiva. *"C'è bisogno di un monitoraggio- afferma la Responsabile – più stretto, con figure proposte, tra ricerca-azione e la necessità di una valutazione dell'efficacia (prima-dopo) dell'intervento, e successivamente, dopo qualche mese, per vagliare i processi di cambiamenti significativi apportati."*

4.4 La promozione della continuità educativa zerosei.

Le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei[18] affermano che "La formazione iniziale per le diverse figure professionali che operano nel sistema educativo zerosei è oggi assai disomogenea. Tuttavia, una formazione maggiormente integrata, con attività non episodiche di progettazione, formazione in servizio e pratica riflessiva, nonché occasioni di impegno comune, possono guidare i due segmenti nella costruzione di un percorso unitario e coerente, grazie anche agli indirizzi nazionali dello Stato (art. 5, comma 1, lett. a), al lavoro di rete, ai coordinamenti pedagogici territoriali e all'impegno di tutti gli operatori." (Parte I, punto 3, pag.7).

[18] Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei, Decreto ministeriale n. 334/2021.

Si è preso spunto da queste considerazioni per chiedere alle Responsabili dei servizi intervistate come viene promossa la continuità educativa, alla luce anche del sistema che, negli anni, Roma Capitale ha istituito, optando per una formazione zerosei e per la costituzione di ambiti educativi e scolastici, che comprendono Nidi e Scuole dell'Infanzia, anticipando i Poli Educativi. Al riguardo i pareri sono stati difformi ed esprimono sfumature diverse.

Quasi tutte le intervistate (9 su 11) hanno sostenuto che sia i progetti di continuità sia la formazione in servizio costituiscono occasioni importanti per promuovere, attraverso il confronto e la progettualità condivisa, un pensiero educativo trasversale. *"La formazione* – osserva una Responsabile – *deve diventare il mezzo attraverso il quale nido e infanzia si incontrano, collaborano e si confrontano. Una formazione trasversale, anche di tipo tematico, può sicuramente incentivare la creazione di un'alleanza."*

Alcune Responsabili, in sintesi, hanno precisato che: 1: *"Un pensiero pedagogico trasversale è sempre promosso mediante un progetto di scambi tra servizi. È un obiettivo ambizioso di Roma Capitale di rinforzare le pratiche di coordinamento e sostenere il lavoro educativo e la professionalità. Far leva sulle motivazioni"*; 2. *"La modalità più frequente di incontro tra i due segmenti, educativo e scolastico, sono soprattutto i progetti di continuità e la formazione in servizio, comune tra educatori e insegnanti, che offrono la possibilità di promuovere e approfondire la pratica riflessiva nella costruzione del percorso zerosei."*

Infatti, sulle esperienze di lavoro condiviso tra educatori e insegnanti, tutte le intervistate hanno fatto riferimento ai progetti di continuità che, secondo loro, rappresentano un volano fondamentale per aprire il dialogo tra Nido e Scuola dell'infanzia. Come riferisce una Responsabile *"Un progetto di continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia che, da semplice scambio di informazioni sui bambini che sarebbero, da lì a poco, transitati nella scuola, si è trasformata in una occasione di reale conoscenza dei due servizi: Nido e Scuola dell'Infanzia dell'infanzia."* Inoltre, i *"Progetti di continuità condivisi e articolati che prendono in considerazione i bisogni di tutti gli attori (bambini, genitori educatrici/insegnanti) mirano a diffondere un unico atteggiamento di cura, stesse modalità di approccio e di attenzione all'altro, senza dimenticare la famiglia, e di estendere il tema ad altri aspetti come il modo di vedere il bambino e di sostenere i suoi bisogni di sviluppo e formazione."*

Le esperienze realizzate sono diverse e di grande impatto pedagogico e, in alcuni casi, si è costruito *"un rapporto con la scuola statale e condiviso un percorso realizzato attraverso riunioni e schede di passaggio. Attualmente è attiva la Commissione 0-13. Quest'anno si è progettato un percorso sulle differenze, che ha come elemento guida l'Elefantino Elmer."*

Tutti i progetti di continuità educativa mirano a rendere evolutivo e sereno il passaggio del bambino dal nido alla scuola dell'infanzia, favorendo il confronto fra educatori e insegnanti. Di seguito, vengono riportati alcuni esempi. Uno dei progetti illustrati dalle intervistate si propone di facilitare la transizione, organizzando visite dei bambini del nido alla scuola dell'infanzia, per

fargli *"conoscere la "scuola dei grandi", per lavorare insieme, scoprire gli ambienti e i nuovi ritmi della vita scolastica che li aspetta. L'occasione dà anche modo a educatori e docenti di incontrarsi e confrontarsi su metodi e difficoltà lavorative, creando un clima di unione e di motivazione al lavoro di gruppo allargato."* Il secondo progetto prevede un percorso esperienziale teso a coinvolgere i bambini in attività mirate e a facilitare il primo contatto con le future insegnati. I bambini, infatti, partecipano alla lettura di una storia *"illustrata dalle insegnanti dell'infanzia al nido, poi a un laboratorio di tipo pratico e infine a una giornata insieme ai genitori e alle educatrici presso le scuole dell'infanzia. Questa esperienza è stata un'opportunità per le insegnanti e le educatrici di progettare insieme, scegliere l'attività da proporre, condividere esperienze pregresse già attuate."*

Alcune Responsabili hanno ragionato anche sulle proposte educative che caratterizzano le esperienze realizzate tra scuola dell'infanzia e primaria. Secondo loro, queste esperienze si basano *"sempre sulle prestazioni dei bambini, meno su una reale condivisione di aspetti educativi e metodologici"*. Una Responsabile, inoltre, ha aggiunto che *"I percorsi di continuità educativa verticale nido-infanzia nel IV Municipio sono avviati da anni in un'ottica di condivisione, ma purtroppo ancora ancorati a momenti sporadici, poco significativi nel percorso di crescita del bambino."*

Un'altra intervistata ha osservato che *"Purtroppo, ad oggi, non sono sufficienti le esperienze di continuità promosse in ambito pubblico e da diversi anni non esistono più percorsi di formazione condivisa con le strutture convenzionate, parte integrante del sistema educativo del Comune di Roma."*

Per quanto riguarda, invece, le esperienze di confronto su temi trasversali ai servizi, la maggioranza delle intervistate (6 su 11) ha sostenuto che non sia una prassi ordinaria coinvolgere su questi temi gli educatori e gli insegnanti, anche in piccoli gruppi di lavoro di ambito.

Per molte Responsabili il confronto tra questo personale è un obiettivo da perseguire e, alcune di loro, hanno riferito che, attualmente, stanno cercando di incentivare momenti di condivisione, partendo proprio dai percorsi di continuità tra nido e scuola, operando una sistematizzazione teorico-pratica su aspetti pedagogici rilevanti.

A tale proposito, una Responsabile ha riportato una esperienza realizzata nei servizi che coordina, finalizzata a costruire un legame funzionale fra il Nido e la Scuola dell'Infanzia, incoraggiando gli scambi di saperi professionali tra educatrici e insegnanti e riconfigurandoli in una prospettiva zerosei: *"Alla fine della formazione sui modelli PEI, ho riunito nidi e scuola nel teatro di una struttura per discutere e avviare una riflessione su argomenti pedagogici e innovativi. Stesso lavoro è stato fatto per elaborare i progetti sugli spazi e la documentazione. La POSES*[19] *segue i lavori e funge da regia, i protagonisti sono le educatrici e le insegnanti"*.

Secondo una Responsabile, inoltre, *"La struttura educativa per ambiti di*

[19] Acronimo di Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale.

Roma Capitale necessita di un profondo ripensamento. L'attuale frammentazione degli "ambiti" dove insistono più funzionari, o a volte coesistono più funzionari, con le POSES è inattuale e fonte di confusione. Seguire ambiti con 4-7 servizi è del tutto impensabile per una sola persona. Sarebbe, invece, utile, per ogni servizio avere una figura di riferimento (ad esempio un coordinatore) sugli aspetti pedagogici. In questo modo l'E.Q[20]. o il funzionario dell'ambito, agendo attraverso i coordinatori, potrebbero uniformare a livello pedagogico il lavoro degli educatori/docenti sugli ambiti e creare dei progetti di continuità pensati. Un'altra opzione potrebbe essere quella di ritagliare ambiti di minore complessità (1 nido con al massimo 1-2 scuole dell'infanzia se di piccole/medie dimensioni) in un'ottica di polo 0-6 e affidarli ad una sola persona, Funzionario o E.Q. Creare, poi, un coordinamento delle E.Q. e dei FSES in grado di uniformare le pratiche sul Municipio (cosa che già avviene in alcuni Municipio come il IV).

Per quanto riguarda i coordinamenti pedagogici di ambito, o territoriali, la maggioranza delle intervistate ha specificato che queste forme organizzative ancora non sono state attivate, né "istituzionalizzate". Secondo una Responsabile, una delle difficoltà a costituire queste forme organizzative tra servizi è imputabile al "numero ampio di persone coinvolte, di difficile gestione".

4.5 Le esperienze sul Tirocinio formativo

Solo 5 Responsabili dei servizi educativi e scolastici, su 11 intervistate, hanno accolto, nelle strutture che dirigono, studentesse/studenti per il tirocinio formativo. Di queste, quasi tutte, eccetto una, hanno affermato che le pratiche che regolano il tirocinio sono considerate normali procedure burocratiche, marginali alle attività del nido e che le tirocinanti svolgono un'attività prevalentemente osservativa del contesto educativo.

Secondo una intervistata, *"Le esperienze di tirocinio vengono percepite da educatrici e insegnanti come esperienze sterili e sinceramente in qualche modo "subite" come pratiche che appesantiscono la quotidianità del loro lavoro."* Per alcune di loro *"Precedentemente non c'era attenzione al tirocinio, mentre oggi diventa fondamentale e richiesto".*

Tutte le Responsabili hanno concordato, invece, sul fatto che prima di avviare il tirocinio è previsto un incontro preliminare tra loro, le Responsabili del servizio, e lo studente/studentessa, per visionare e condividere il progetto formativo.

La maggioranza delle intervistate (3 su 5) ha affermato, inoltre, che prima di avviare il tirocinio viene svolto anche un incontro tra il tutor scelto dal servizio e il tirocinante, per concordare il progetto formativo. Le Responsabili hanno, inoltre, integrato le loro affermazioni specificando che le tirocinanti *"prima osservano poi partecipano alle attività didattiche."*

Una delle intervistate, inoltre, ha riferito di aver accolto in una struttura

[20] Elevata Qualificazione (EQ) contenuta nel CCNL Funzioni Locali 2019-2021.

che dirige anche *"tirocinanti di un Progetto europeo denominato "XARXA", il cui percorso è stato strutturato e monitorato in modo da offrire alle ragazze opportunità formative e un contesto accogliente e di qualità".*

Tutte le intervistate, anche le Responsabili che non hanno avuto esperienze di tirocinio formativo, hanno concordato sulla necessità di porsi come "istituzione competenze", prevedendo procedure efficaci e "sostenibili", in grado di facilitare l'esperienza formativa del futuro educatore e aprire un dialogo costruttivo, di scambio e di consulenza, con la struttura ospitante.

A tal fine, ritengono che sia importante garantire ai tirocinanti:

• un'accoglienza strutturata, prevedendo visite preliminari e fornendo loro informazioni sulla struttura e sulle scelte progettuali del servizio;

• un accompagnamento nello svolgimento del percorso formativo, condividendo il loro progetto formativo, coinvolgendoli nelle attività del nido, didattiche e collegiali, e sostenendoli nei processi di ricerca;

• rapporti costanti con il tutor universitario;

• un monitoraggio dell'esperienza, supportandoli nella documentazione del percorso formativo e nella restituzione dell'esperienza di tirocinio al gruppo educativo.

Quasi tutte le intervistate hanno, inoltre, concordato nel ritenere che *"La scelta della struttura è determinante, non è detto che un servizio sia valido. Individuare servizi che esprimono attenzione al bambino, attivo e competente, valorizzano i processi di apprendimento e la postura da ricercatore dell'educatore e sono coordinati da un responsabile del servizio che è un alleato del tutor universitario e aziendale".*

Su tale questione, una sola Responsabile ha sollevato qualche dubbio, motivando la sua perplessità sul fatto che, secondo lei, è importante che il tirocinante viva una concreta realtà lavorativa, con punte di eccellenza e criticità.

Prevale, comunque, l'opinione che *"Sicuramente l'affiancamento di un educatore referente e la supervisione da parte del responsabile del servizio possono rendere il tirocinio un percorso formativo efficace. Anche il tipo di progetto che il tirocinante andrà a svolgere deve permettere alla persona di essere attore e non spettatore dell'azione educativa".*

La restituzione dell'esperienza di tirocinio è considerata un fattore importante, rafforza il legame tra Nido – Amministrazione Comunale/Municipio – Università, e permette di arricchire le conoscenze sui processi educativi, in quanto *"la documentata e la rilevazione dei dati raccolti e interpretati possono diventare un Patrimonio del Municipio, condiviso nel coordinamento pedagogico".*

4.5.1 La collaborazione tra le Università e gli Enti di gestione dei servizi educativi

La collaborazione tra le Università e il Comune di Roma, o gli Enti di gestione dei servizi educativi e scolastici, è ritenuta da tutte le intervistate fondamentale per sostenere l'attività di tirocinio.

Questi rapporti, secondo le Responsabili, possono implementare progetti

di qualità volti ad affinare la professionalità dell'educatore, attraverso la conoscenza di studi pedagogici e accademici. Inoltre, possono valorizzare il lavoro di ricerca dei singoli studenti, progettato e condiviso insieme ai servizi, in modo da integrare conoscenze scientifiche, acquisite nel corso degli studi universitari, con quelle pratiche sperimentate nei servizi.

"La collaborazione tra le Università, il Comune di Roma e Enti di gestione- afferma una Responsabile – è indispensabile per valorizzare l'esperienza di tirocinio e per costruire percorsi didattici sempre più mirati alla pratica educativa".

Ha osservato un'altra Responsabile intervistata *"È fondamentale che i servizi educativi entrino in rete con le università non solo per condividere i percorsi di tirocinio, ma anche per restituire alla ricerca gli aspetti legati al fare quotidiano del lavoro educativo, affinché i percorsi universitari siano più vicini e congruenti al lavoro educativo e rafforzino in questo modo la professionalità di chi opera nel mondo dell'infanzia. Inoltre, tale collaborazione deve avere l'obiettivo di fare cultura dell'infanzia anche fuori le mura dei servizi".*

Alcune intervistate hanno ribadito che i nidi che accolgono i tirocinanti non devono essere *"solo disponibili, ma anche qualificati dal punto di vista pedagogico"*, quindi, *"Non solo nidi disponibili, ma nidi disponibili ad essere formati per accogliere tirocinanti, che abbiano la consapevolezza della presenza di un osservatore esterno che sta lì per apprendere, per portare a casa qualcosa di significativo".*

4.5.2 Il tutor aziendale

Sul ruolo e la funzione dei Tutor che affiancano il tirocinante nella struttura ospitante, le Responsabili hanno espresso il loro unanime accordo nell'affermare che: "*Il tutor è una risorsa per la costruzione, progettazione e realizzazione di un progetto di tirocinio che abbia un forte valore formativo."* Inoltre, una Responsabile ha aggiunto: *"Non sempre è possibile per le POSES e/o funzionarie che coordinano i servizi seguire le tirocinanti, pertanto la figura di un Tutor potrebbe sostenere la riflessione critica degli attori coinvolti durante tutto il percorso di tirocinio."*

"Il tutor – secondo una delle intervistate – dovrebbe essere formato per poter, poi, sostenere correttamente i tirocinanti sulle problematiche concrete che andranno ad affrontare nei servizi. È anche fondamentale far capire che dovranno entrare a far parte di un gruppo che ha già le sue dinamiche e che per lavorare bene in gruppo queste devono essere prima comprese e rispettate. Solo "entrando in punta di piedi" si può essere accettati, compresi e si può, infine, creare insieme qualcosa di nuovo e migliore."

In conclusione, ringrazio tutte le Responsabili dei Servizi Educativi e Scolastici intervistate per le loro opinioni e la loro particolare sensibilità e competenza nell'argomentare le questioni poste, il loro contributo ha permesso di riconsiderare i temi affrontati nel Seminario da più punti di vista. Esse hanno esposto, con sfumature diverse, il loro costante impegno a migliorare i servizi

e il lavoro collegiale, nella convinzione che la "promozione dall'interno" (Bondioli, 2015), guidata da "facilitatori dei processi riflessivi", possa contribuire a innescare cambiamenti innovativi e di empowerment professionale, in linea con l'attuale normativa e i documenti pedagogici di indirizzo.

Bibliografia

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educative*. Roma, Carrocci.

Bondioli, A. (2015). *Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire"*. In A. Bondioli, D. Savio (A cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo, Edizioni Junior.

Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei, Decreto ministeriale n. 334/2021 D. Lgs 13 aprile 2017, n. 65 *"Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni"*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e, della legge 13 luglio 2015, n. 107".

Il volume fornisce un contributo alla riflessione sulle dimensioni culturali, pedagogiche e concernenti la definizione del ruolo e delle funzioni dell'educatore. La prospettiva qui delineata è quella di un professionista consapevole che opera nell'ambito del sistema integrato zerosei (Legge 107/2015; Dlg 65/2017). I saggi raccolti nel volume convergono nel fare emergere i temi dell'innovazione e della sostenibilità delle prassi educative, in relazione sia alle esperienze di ricerca condotte nell'Area metropolitana di Roma e nel più ampio territorio della regione Lazio, sia alle buone pratiche che caratterizzano le attività di tirocinio dei percorsi di formazione iniziale degli educatori realizzati dalle Università. Il volume si articola in tre sezioni: il quadro pedagogico, teorico, culturale e politico; la descrizione di ricerche empiriche svolte sul territorio romano; le pratiche di tirocinio messe in campo nei Corsi di Laurea L-19. Mediante la presente pubblicazione gli autori intendono sviluppare il confronto avviato nel Seminario di studi "La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei: ricerca, innovazione e sostenibilità", promosso da un gruppo di docenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

CONCETTA LA ROCCA

PhD, è Professoressa Associata di "Didattica e Pedagogia Speciale" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Svolge attività di docenza e di ricerca su temi che riguardano la l'orientamento olistico e la progettazione didattica e valutativa in differenti contesti scolastici e formativi, anche in ambienti digitali.

GIOVANNI MORETTI

è Professore Ordinario di "Didattica e Pedagogia Speciale" presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Dirige il Master in "Leadership e management in educazione". Conduce ricerche sui processi di insegnamento-apprendimento in presenza e a distanza; sulla progettazione e valutazione didattico-educativa; sull'esercizio della leadership educativa e sul sistema integrato zerosei.

ANNA ALUFFI PENTINI

PhD, è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Coordina, dalla sua istituzione, il Corso di Laurea in Educatore di Nido e Servizi per la Prima infanzia. Svolge attività di docenza e di ricerca soprattutto nell'ambito della pedagogia sociale, interculturale, consulenza pedagogica e ricerca azione. Su queste tematiche vertono le sue principali pubblicazioni.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI