

Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti

Concetta La Rocca, Massimiliano Smeriglio, Gabriella Tassone¹

Questo studio tratta della stretta connessione tra l'evoluzione del nido, lo sviluppo del sistema integrato e il ruolo attivo progressivamente assunto dagli operatori del settore. La prospettiva è di costruire una cultura professionale legata alla collaborazione, alla cooperazione e alla ricerca sul campo. Per avvalorare questa tesi si presenta una esperienza di formazione-ricerca che ha coinvolto responsabili dei servizi e ricercatori universitari sulle procedure di autovalutazione dei servizi a fini migliorativi.

This study deals with the close connection between the evolution of the nest, the development of the integrated system and the active role gradually assumed by professionals. The prospect is to build a professional culture linked to collaboration, cooperation and field-research. To corroborate this thesis, a training-research experience is presented, which involved service managers and university researchers on the self-evaluation procedures of the services for improvement purposes.

Parole chiave: sistema integrato “zerosei”, formazione in servizio, qualità dei servizi, politiche educative

Keywords: integrated system ‘zerosix’, educators training, service quality, educational policies

1. Introduzione e analisi del contesto: dal nido al sistema integrato 0-6

Negli ultimi anni le società a capitalismo avanzato hanno subito profonde trasformazioni, a livello sociale economico e culturale, che hanno innescato significativi cambiamenti anche nel mondo della formazione accademica e professionale².

¹ Il lavoro nasce da una riflessione condivisa dai tre autori; in particolare si deve a Concetta La Rocca il paragrafo 3; a Massimiliano Smeriglio i paragrafi 1 e 4; a Gabriella Tassone il paragrafo 2.

² M. Smeriglio, *Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro*, in “ECPS Journal”, in “ECPS Journal”, 17, 2018 (<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>).

Il nido è stata una delle prime organizzazioni educative che ha modificato il proprio assetto, riadattato la propria storia e il progetto educativo al nuovo contesto (“razionalizzazione, *outsourcing*, conciliazione lavoro-famiglia”)³, contribuendo alla nascita di un sistema misto, costituito da servizi pubblici e imprese sociali, che, come osserva Infantino, hanno dato vita ad una “pluralità di servizi integrativi che si sperimentavano sul campo”⁴. La non obbligatorietà della frequenza del nido ha influenzato le politiche finanziarie rivolte al servizio condizionandone il processo di sviluppo⁵ e delineandone un andamento irregolare, disomogeneo e diversificato.

Nonostante ciò, la Legge 1044/71⁶ ha introdotto alcuni elementi innovativi che hanno segnato il lungo e complesso iter legislativo e accompagnato la crescita e le trasformazioni del servizio. Tra questi il più interessante, ai fini di questa riflessione, è quello di dotare il nido “di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l’assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino”⁷.

La qualificazione del personale ha costituito una costante nella storia del nido e un fattore di cambiamento della visione del servizio stesso. Da luogo di custodia dei bambini si è progressivamente passati a considerare il nido come contesto educativo, un contesto di vita e di apprendimento, nel quale esercitare una vera e propria attività educativa. Questo processo innovativo è attribuibile al carattere psico-pedagogico della formazione di base degli educatori⁸ che ha contribui-

³ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d’infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, p. 85.

⁴ A. Infantino, *Il sistema integrato zero-sei: questioni aperte*, in C. Lichene (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*, Bergamo, Zeroseiup, 2019, p. 19.

⁵ La crisi economica e finanziaria degli Enti Locali e gli assestamenti normativi hanno condizionato l’attività dei Comuni, costringendoli a ridurre la spesa per i servizi educativi. In base all’art. 6 del DL. 55/1983 (L. 131/1983), gli asili nido rientrano tra le categorie dei servizi pubblici locali a domanda individuale (individuati dal DM 31 dicembre 1983): per essi è prevista una contribuzione degli utenti.

⁶ Legge 1044/71 “Piano quinquennale per l’istituzione di asili nido comunali con il concorso dello stato”.

⁷ *Ibidem*, art. 6, punto 3.

⁸ G. Tassone, “*La Scuola dei Piccoli: un’analisi del servizio asili nido del Comune di Roma*” Atti Seminario CGIL Roma, 1993. La rilevazione dello stato del servizio, a 18 anni dall’apertura degli asili nido a Roma, ha evidenziato che la maggioranza gli educatori, nel periodo esaminato, era in possesso di una laurea (10,4%) e del diploma di istituto magistrale (39,8%), il restante personale aveva conseguito:

to a sviluppare una maggiore sensibilità a cogliere gli aspetti educativi nel rapporto con i bambini ed ha spinto molti educatori ad affrontare in modo consapevole il nuovo lavoro, sconfessando gradualmente il carattere assistenziale del nido. La riflessione sull’agire pedagogico ha, inoltre, motivato diversi educatori a collaborare con le Università e i Centri di Ricerca, dando vita a una stagione proficua di ricerche sul campo⁹.

Come osservava Luigia Camaioni “La fioritura di ricerche sulla prima infanzia... è stata resa possibile anche da un progresso metodologico, che è consistito nel raffinamento sia delle tecniche sperimentali utilizzate sia dall’osservazione del comportamento in condizioni naturali.”¹⁰. Dagli anni Ottanta del secolo scorso, i nidi sono diventati, quindi, “contesti naturali”, luoghi di osservazione, di esperienza e di ricerca svolte da educatori e da ricercatori per acquisire maggiori conoscenze e una nuova consapevolezza sulle capacità dei bambini e sulle qualità educative del servizio¹¹.

Si può, quindi, affermare che l’esperienza dei nidi, il progresso della ricerca scientifica e il dibattito culturale, sviluppato negli anni, non hanno modificato solo la visione del nido, ma hanno mutato soprattutto le credenze sociali sull’infanzia e rivalutato le capacità socio-cognitive dei bambini, riconoscendo loro il diritto all’educazione e legittimandoli come destinatari del servizio.

Nel tempo, è emersa un’immagine di bambino competente fin dalla nascita, non solo bisognoso di cure, ma capace di stabilire precocemente, con gli adulti e i coetanei, relazioni significative, fondamentali per il suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. Il protagonismo del bambino ha reso complesso il ruolo dell’educatore, non più rassicurato dallo svolgimento di azioni di mera cura rivolte ad un’infanzia passiva e prevedibile¹², secondo la visione tradizionale. Prende forma, di con-

diploma di scuola materna (25,8%), titolo di puericultrice (10,1%), prevalente tra il personale ex ONMI, di assistente all’infanzia (8%) e di istituto comunità infantili (5,9%).

⁹ T. Musatti (a cura di), *L’osservazione dello sviluppo psicologico e della socializzazione del bambino in asilo nido*, “Atti del Seminario di Studio”, Roma Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1978; S. Mantovani, T. Musatti (a cura di), *La ricerca in asilo nido*, Bergamo, Juvenilia, 1983.

¹⁰ L. Camaioni, *La prima infanzia*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 11.

¹¹ T. Grange Sergi, *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d’infanzia*, in Ead. (a cura di), *Qualità dell’educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa, ETS, 2013.

¹² E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2017, p. 280.

tro, un profilo di educatore impegnato a costruire una relazione educativa, con il bambino, basata sull'ascolto, attenta alle diversità individuali dei processi di crescita, al confronto e alla reciprocità delle influenze risultanti dall'interazione. In quest'ottica, l'educatore assume una funzione di mediazione educativa¹³, capace di promuovere la crescita del bambino e creare situazioni di apprendimento, intervenendo sulla "zona del suo sviluppo "prossimale"¹⁴.

Questo progressivo cambiamento di prospettiva politico-socio-culturale si afferma anche in virtù dell'elaborazione di una pedagogia del nido basata, appunto, sulla relazione educativa, sul gioco, sul contesto educante, sulla intenzionalità educativa didattica, sulla progettualità didattica, sulla collegialità e sul legame con i genitori¹⁵.

L'identità pedagogica del nido si costruisce attraverso un intreccio di saperi teorici e pratiche riflessive e operative e si caratterizza, secondo Catarsi, per la "capacità di immaginare nel quotidiano i grandi principi"¹⁶. La componente creativa dell'agire educativo consente di elaborare ipotesi teorico-metodologiche, legate all'azione, in grado di individuare soluzioni ai problemi emersi nella pratica quotidiana, avviando processi analoghi alle procedure di ricerca scientifica sul campo¹⁷.

Il nuovo clima scientifico e culturale che si è affermato nella pratica educativa è stato progressivamente recepito in ambito istituzionale e legislativo, come si evince, in particolare, dalle proposte di modifica della legge 1044/71¹⁸.

¹³ A. Bondioli, *Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto*, in Aa.Vv. *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Bergamo, Edizioni Junior, 1997, pp. 67-82.

¹⁴ L. S. Vygotsky, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966, p. 129.

¹⁵ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

¹⁶ E. Catarsi, *Il diritto alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo: introduzione ai lavori*, in A. Garbarini, M.A. Nunnari (a cura di), *I diritti delle bambine e dei bambini*, XVII Convegno Nazionale, Bergamo, Edizioni Junior, 2010, p. 280.

¹⁷ C. Pontecorvo, *La formazione di insegnanti ricercatori*, in E. Becchi, B. Verrecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

¹⁸ Art.6 comma 1, lettera a) della Proposta di legge di iniziativa popolare n.5902/2005 "Diritto delle bambine e dei bambini all'educazione e all'istruzione dalla nascita fino ai sei anni"; art. 6 comma 1 lettera c) del Disegno di Legge 1260/2014 "Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari oppor-

La Legge n. 107 del 15 luglio 2015¹⁹ rappresenta, quindi, l’approdo di una cultura dell’infanzia e di una pedagogia dell’educazione che con il D. Lgs. n. 65/2017, che rende esecutiva l’istituzione del sistema integrato. Il provvedimento legislativo disegna un quadro di riferimento culturale e organizzativo rivolto sia ai servizi educativi per l’infanzia che alla scuola dell’infanzia e, secondo una prospettiva pedagogica 0-6, prevede, in sintesi: a) la riorganizzazione del sistema dei nidi, sottraendoli dalla classifica dei servizi a domanda individuale per inserirli a pieno titolo all’interno di un sistema educativo unitario nazionale; b) la formulazione di obiettivi strategici; c) *la qualificazione di tutto il sistema educativo 0-6 e la formazione in servizio del personale*; d) *la qualifica universitaria per il personale dei servizi per l’infanzia, già prevista per le insegnanti della scuola dell’infanzia*²⁰; e) il coordinamento pedagogico territoriale; f) definisce, infine, le diverse funzioni di Stato, Regioni ed Enti Locali per promuovere gli indirizzi, garantire la programmazione, la gestione e la qualificazione del sistema e per monitorare e valutare la qualità dell’offerta educativa pubblica e privata.

Il sistema integrato recepisce le indicazioni della Commissione Europea per sollecitare gli Stati membri ad investire nei servizi educativi, in quanto “l’educazione e la cura della prima infanzia costituisce la base essenziale per il buon esito dell’apprendimento permanente, dell’integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità.”²¹ Inoltre, sono rintracciabili nel testo istitutivo del sistema integrato “zerosei”, i principi di qualità trasversali proposti dalla Commissione Europea²². Questi principi²³ riguardano: a) la disponibilità dei servizi a costi accessibili per tutti; b) la partecipazione e

tunità di apprendimento”. I contenuti dei DDL sono recepiti nel comma 181, lettera e) di delega al Governo della Legge n. 107/2015.

¹⁹ Legge n. 107 del 15 luglio 2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti comma 181, lettera e) di delega al Governo per l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, delineandone le finalità, la composizione e i criteri applicativi.

²⁰ Legge n. 341/90, art.3, comma 2; Legge 169/2008 art. 6; Decreto MIUR n. 249/2010.

²¹ Commissione Europea, *Early Childhood Education and Care*, Bruxelles 2011, p.1.

²² Commissione europea, *European Quality Framework, Early Childhood Education and Care in Europe*, Rapporto Eurydice ed Eurostat, 2014.

²³ A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta dei principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.

l'inclusione sociale; c) *il personale qualificato*; d) *le condizioni di lavoro supportanti lo sviluppo professionale*; e) *il curricolo, fondato su obiettivi, valori e approcci pedagogici, che consenta ai bambini di sviluppare le loro potenzialità in modo globale*; f) *il curricolo che richieda agli operatori di collaborare con i bambini, colleghi, genitori*; g) *i processi di monitoraggio e di valutazione, locale, regionale e/o nazionale, rilevanti, per sostenere le politiche e le pratiche educative*; h) *le procedure di monitoraggio e di valutazione riconducibili agli interessi del bambino*; i) la partecipazione al sistema dei servizi; l) i provvedimenti che normano e/o finanziano il settore, sostengono la generalizzazione dell'offerta dei servizi, divulgano gli esiti.

Il nuovo Sistema Integrato “zerosei” delinea, quindi, un quadro di riferimento nazionale, in linea con gli indirizzi europei, che dovrà, comunque, essere accompagnato da Linee guida pedagogiche che tengano conto anche delle *esperienze di qualità realizzate in questi anni*.

Come è evidente dalla evoluzione legislativa, le trasformazioni culturali riguardano in particolare due aspetti fondamentali: l'assunzione di una nuova consapevolezza sulle potenzialità del bambino fin dalla sua nascita e la necessità di provvedere ai suoi bisogni, attraverso figure professionalmente qualificate.

La questione dello sviluppo di una identità professionale specifica per gli educatori del nido è culminata nel D. Lgs. 65/2017 che la vincola, come per i docenti, alla qualificazione universitaria²⁴.

La formazione iniziale a carattere universitario potrà contribuire a rafforzare le competenze teoriche e metodologiche del personale dei servizi educativi e scolastici, incidendo sulla prospettiva 0-6 (già sottolineata dagli orientamenti europei)²⁵. Le professioni di cura e di educazione richiedono, infatti, “elevate competenze e maggiori motivazioni”²⁶ che, secondo Calidoni, vanno sostenute, per orientare e sen-

²⁴ D. Lgs.65/2017, Art. 1, comma 3, lettera g); Art. 4, comma 1, lettera e) prevede conseguimento della laurea in Scienze dell'educazione e della formazione nella classe L19 ad indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari, da svolgersi presso le università.

²⁵ Commissione europea, Working Group on Early Childhood Education and Care, *Key principles of a Quality Framework. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Bruxelles, 2014.

²⁶ P. Calidoni, *Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia*, cit., p. 111.

sibilizzare al lavoro educativo, sia nel percorso scolastico, con stage, progetti di alternanza scuola-lavoro nei servizi per l’infanzia ed esperienze giovanili di *civil service*, sia nella vita professionale²⁷, attraverso la formazione in servizio.

L’auspicio è che una politica attenta ai temi dell’educazione possa accompagnare lo sviluppo del sistema integrato “zerosei”, poiché sembra evidente che la qualità del sistema e la qualità della formazione degli educatori e degli insegnanti siano processi interconnessi.

2. *Formazione e sviluppo professionale: agenti di cambiamento*

Come si è cercato di mostrare nel precedente paragrafo, il nido, in particolare, ha modificato negli anni la sua originaria natura assistenziale, affermandosi come “contesto di apprendimento per tutti gli attori coinvolti” poiché la riconosciuta finalità educativa del nido ha orientato “gli studi di settore, lo sviluppo professionale degli operatori, la scelta di fruizione del servizio configurata come vera e propria opzione educativa, prima che come necessità sociale”²⁸.

Le nuove esperienze dei servizi integrativi per l’infanzia, gestiti in forma diretta dai Comuni o indiretta, con la partecipazione delle imprese private, hanno ulteriormente diversificato l’offerta educativa (spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi domiciliari) in base alla quale gli educatori hanno saputo e dovuto ampliare le proprie competenze professionali.

Com’è evidente, nella storia del nido gli educatori hanno avuto un ruolo fondamentale poiché sono stati capaci di reinventare la loro professione e ricercare soluzioni diverse e flessibili per fronteggiare la crisi del settore, superando la paura del cambiamento, la precarizzazione e l’incertezza professionale²⁹.

La qualificazione professionale e culturale degli educatori ha contribuito all’elevazione della “qualità” dei nidi, così come evidenziato da alcuni studi. Il progetto CoRe³⁰, ad esempio, ha indagato sulle compe-

²⁷ *Ibidem*, pp. 110-111.

²⁸ T. Grange Sergi, *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d’infanzia*, cit., p.40.

²⁹ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 96.

³⁰ M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peeters, A. Lazzari, K. Van Laere, *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Report for European Commission*, DG Education and Culture, 2011.

tenze degli educatori/insegnanti³¹, mettendo in luce alcuni fattori che determinano la qualità dei servizi, quali: a) la “professionalizzazione”, intesa nei termini di qualifica degli operatori e riconoscimento del loro ruolo; b) le forme di sostegno alla professionalità stessa (formazione e lavoro collegiale). Risulta, pertanto, che un servizio di qualità si configuri come un “sistema competente” in grado di supportare e rafforzare le competenze del personale e che sia al tempo stesso generato dalle capacità degli educatori/insegnanti di realizzare, all’interno della cornice istituzionale, una buona organizzazione educativa, un progetto pedagogico e pratiche educativo-didattiche, rispondenti ai bisogni dei bambini, e percorsi di genitorialità³².

Una rassegna di letteratura scientifica, realizzata dall’OCSE³³, ha mostrato una correlazione positiva tra il grado elevato di formazione degli educatori e degli insegnanti e i risultati di apprendimento dei bambini. Il personale in possesso di una laurea di primo livello o superiore, quindi, garantirebbe l’organizzazione di ambienti di apprendimento e una maggiore attenzione alla cura, all’educazione e alla formazione dei bambini da 0 ai 6 anni di età³⁴.

Oltre alla formazione iniziale, anche quella in servizio assume un valore strategico per lo sviluppo professionale degli operatori del settore, così come emerge da diverse ricerche internazionali. Questi studi hanno focalizzato l’attenzione sui requisiti di professionalità del personale educativo e sugli aspetti qualificanti dei corsi di formazione.

Riguardo ai requisiti professionali, risulta significativa la proposta avanzata da Catarsi sul profilo dell’educatore, definito in base a cinque macro-competenze (culturali, psico-pedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche, relazionali, riflessive), che lo mettono in grado “di conoscere la più recente evoluzione della psicologia

³¹ La locuzione educatore/insegnante viene utilizzata in riferimento alla prospettiva integrata 0-6.

³² E. Freschi, *Progettualità e intenzionalità: verso una qualità del nido d’infanzia*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi, *Didattica e nido d’infanzia*, cit., pp. 119-138.

³³ I. Litjens, M. Taguma, *Literature Overview For The 7th Meeting Of The Network On Early Childhood Education And Care*, Network on Early Childhood Education and Care, Paris, OECD, 2010.

³⁴ E. Bartolini, *Chi ben comincia... i paesi europei affrontano la sfida sull’innalzamento della qualità dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia*, Eurydice, 2019.

dello sviluppo ... e di conoscere i “saperi pre-disciplinari” che caratterizzano le esperienze dei bambini”³⁵.

Secondo Eurydice³⁶, i contenuti della formazione professionale dovrebbero sviluppare competenze diversificate (capacità di dialogo con i genitori, la disposizione, la sensibilità a considerare i loro bisogni, i problemi sociali e umani, la disabilità e le diversità culturali). Viene, in tal modo, delineato un profilo di educatore/insegnante efficace, in quanto capace di promuovere “la crescita dei bambini predisponendo per loro ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti, sostenendo intenzionalmente il confronto e il ragionamento nel contesto dell’interazione sociale tra pari, valorizzando le iniziative spontanee dei bambini e rilanciandole, trasformandole così in occasioni di apprendimento”³⁷.

Altri studi stigmatizzano i corsi di formazione svolti in modo occasionale e in tempi brevi. L’efficacia della formazione è attribuita alla scelta dei contenuti e alle modalità di svolgimento dei corsi, che prevedono³⁸: a) la partecipazione attiva del personale educativo e scolastico in fase di programmazione e di *follow-up*, per riflettere collegialmente e rimodulare i percorsi educativi da implementare; b) una progettazione effettuata sui bisogni espressi dal personale educativo e scolastico, prevedendo la partecipazione del personale ausiliario.

In sintesi, secondo questi studi, la formazione in servizio dovrebbe garantire: “lo scambio di buone pratiche tra servizi diversi (attività di documentazione, disseminazione e *networking*); la realizzazione di progetti di ricerca-azione in chiave partecipativa e l’apprendimento tra pari (comunità di pratiche); l’attività di supervisione e orientamento pedagogico condotte da professionisti specializzati (coordinatori, pedagogisti, consulenti...; l’offerta di corsi mirati per la formazione dei coordinatori, dei gestori e dei dirigenti dei servizi”³⁹.

Di particolare interesse risulta, inoltre, un’indagine sullo sviluppo educativo ed organizzativo dei servizi per l’infanzia⁴⁰, promossa dalla Provincia di Arezzo e condotta dall’Università degli Studi di Siena,

³⁵ E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004, p. 75.

³⁶ Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009.

³⁷ A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta dei principi chiave*, cit., p. 52.

³⁸ *Ibidem*, p. 53.

³⁹ *Ibidem*, p. 57.

⁴⁰ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 100.

che evidenzia alcuni dati salienti. Il primo riguarda il fatto che gli educatori ritengono necessario acquisire “competenze indagative”, in quanto permettono loro di riflettere sui fatti educativi, di comprenderli e di agire, verificando, altresì, le azioni realizzate. Il processo di *inquiry* integra conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche. La razionalità euristica-riflessiva, secondo Dewey⁴¹, consente al personale educativo di operare allo scopo di indagare la situazione e gli aspetti che caratterizzano il contesto incerto, individuarne il problema, utilizzando gli elementi correlati alla situazione problematica, e di determinarlo attraverso un processo logico, riflessivo, di costruzione della conoscenza.

Il secondo dato mette in luce le opinioni espresse dagli operatori dei servizi educativi, che considerano il sistema integrato e il “modello pubblico” riferimenti qualificati per la formazione e la valutazione dei servizi⁴².

Molti Comuni, infatti, hanno precorso i tempi e realizzato negli anni diverse esperienze formative, basate su logiche di sistema e sullo sviluppo di comunità di apprendimento, che si confrontano su valori e saperi professionali. Tra queste esperienze, ad esempio, appare emblematico il modello di formazione in servizio, a carattere permanente, sviluppato negli anni dal Comune di Roma, a partire dal 2002. L'intervento è rivolto al personale educativo, scolastico e dei servizi convenzionati ed ha il fine di qualificare l'offerta educativa, garantire progressivamente alti livelli di efficacia formativa e promuovere il sistema integrato 0-6. In particolare, l'impianto dei Piani Formativi pluriennali si è caratterizzato per: l'analisi dei bisogni, partecipata e non eterodeterminata; i percorsi innovativi (i contesti di gioco e di apprendimento, la progettualità dei servizi 0-6, la didattica inclusiva, la ricerca-azione, l'autovalutazione e il curriculum); i gruppi misti di partecipanti (educatori di nido comunali e privati convenzionati; successivamente educatori e insegnanti)⁴³.

⁴¹ J. Dewey, *Logic. The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, 1938, tr. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.

⁴² L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 90.

⁴³ G. Tassone, *La formazione in cifre: sintesi del rapporto di monitoraggio del piano di aggiornamento 2011/2012 rivolto al personale educativo e scolastico*, in M.T. Bellucci, M.T. Canali (a cura di) *Nidi e scuole dell'infanzia profili di qualità e ricerca scientifica in campo educativo*, Roma Capitale, 2013, pp. 21-30.

Come ampiamente illustrato nel paragrafo precedente, l’impegno e il coinvolgimento degli educatori e degli insegnanti è indispensabile nelle iniziative di formazione, per costruire un dialogo e avviare momenti di confronto e di riflessione sulle rispettive esperienze. Gli educatori e gli insegnanti, già dagli anni Ottanta del secolo scorso, hanno avviato diverse esperienze sul tema della continuità educativa, per facilitare e “rendere evolutivo il passaggio del bambino” dal nido alla scuola dell’infanzia. Più rari sono stati i percorsi volti a co-costruire un pensiero pedagogico trasversale tra educatori e insegnanti⁴⁴.

Come osserva P. Calidoni⁴⁵, la cura e l’educazione/istruzione s’intrecciano in ogni età, modificando la forma della relazione educativa nella quotidianità e nei passaggi evolutivi, così come “le parole che connotano il nido d’infanzia – cura, educazione, corpo, relazione, accoglienza – e quelle della scuola dell’infanzia – competenza, apprendimento, campi di esperienza, saperi – sono trasversali ad entrambi i contesti”⁴⁶.

La comprensione dello sviluppo globale del bambino da zero ai sei anni potrà rafforzare le competenze dell’educatore/insegnante, nel promuovere e monitorare i processi di apprendimenti, attraverso una progettazione educativa e didattica intenzionale e aperta, non precostituita, ma basata sui bisogni e sugli interessi dei bambini stessi. Inoltre, una maggiore chiarezza sugli obiettivi delle attività da svolgere e sul valore della partecipazione attiva dell’educatore/insegnante, sia alle scelte educative che alle strategie di intervento, possono contrastare fenomeni di distress e burnout di cui soffre il settore⁴⁷.

La formazione in servizio può, quindi, promuovere una consapevolezza pedagogica se incoraggia gli educatori/insegnanti ad agire in modo intenzionale e collegiale nel definire e perseguire obiettivi programmati, monitorando la situazione, e individuando le “strategie più idonee ad affrontarle, nella progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di varie risorse culturali adeguate, nella valutazione del lavoro svolto per ridefinire in maniera più efficace l’attività futura”⁴⁸.

⁴⁴ A. Bondioli, D. Savio, B. Gobetto, *Tra 0-6*, Bergamo, Zeroseiup, 2018.

⁴⁵ P. Calidoni, *Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione*, cit., p. 109.

⁴⁶ C. Lichene (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*, cit., p. 6.

⁴⁷ P. Meazzini, *L’insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell’insegnamento di successo*, Firenze, Giunti, 2000.

⁴⁸ L. Mortari, *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009, p. 11.

Il confronto tra comunità professionali sulla cultura e sulle buone pratiche realizzate nei nidi e nelle scuole può contribuire a promuovere una riflessione collegiale e costruire saperi professionali. I gruppi educativi e i collegi docenti costituiscono delle comunità di pratiche. In queste comunità “le relazioni si creano attorno alle attività e le stesse attività prendono forma attraverso le relazioni” e, dalla riflessione e dal confronto, “le conoscenze e le esperienze diventano parte della loro identità personale” e tendono a connotare la comunità stessa⁴⁹. In tal modo, la formazione si compenetra nella quotidianità del lavoro educativo, coniugando attività di indagine e di intervento per costruire un processo educativo che accompagni la crescita evolutiva dei bambini. La ricerca-azione è uno strumento di indagine che può contribuire a potenziare le capacità relazionali, rafforzare la consapevolezza professionale e sviluppare gruppi di lavoro⁵⁰, attraverso processi di condivisione e di riflessione critica, dal confronto con la ricerca scientifica.

A questo proposito, le Linee Guida previste nel D. Lgs. 65/2017 potrebbero costituire un riferimento qualificato per guidare lo sviluppo del sistema “zerosei” e per supportare e accompagnare il lavoro degli educatori e degli insegnanti con chiari “orientamenti educativi nazionali”, al fine di “assicurare la necessaria continuità educativa”⁵¹.

Anche l’istituzione dei coordinamenti pedagogici, previsti dal citato, potrà svolgere un ruolo determinate. Questi organismi, possono avviare il percorso di costruzione del sistema integrato, in quanto, così come specificato nella direttiva del MIUR⁵², svolgono funzioni di orientamento pedagogico e di *progettazione della formazione continua in servizio del personale e di collaborazione con le Università*, nonché di promozione di ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica. Inoltre, in questi contesti sono presenti tutti gli attori coinvolti nello sviluppo del sistema “zerosei”.

Particolarmente interessante, al riguardo, risulta il progetto europeo CARE⁵³ su “casi di studio di buone pratiche”, allo scopo di esaminare

⁴⁹ C. Zuccheromaglio, *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, Milano, LED, 1995, p. 247.

⁵⁰ G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Cortina, 1992.

⁵¹ D. Lgs. 65/2017, art. 5, comma 1, lettera f).

⁵² Nota 404/2018, MIUR, 2018.

⁵³ Progetto CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC, (Early Childhood Education and Care), 2016, pp. 2-3.

il “processo di innovazione e il suo impatto sulla coscienza professionale e sulla motivazione in termini di *networking*, di pratiche partecipative” per il miglioramento della qualità dell’ECEC⁵⁴. Dall’analisi dei casi vengono evidenziati gli effetti di fattori dinamici (*feedback* frequenti, riflessione periodiche di gruppo sull’osservazione) e l’importanza degli incontri periodici (previsti dal contratto di lavoro), del ruolo dei *leader* pedagogici (coordinatori, amministratori, dirigenti, supervisori), dei *networking* inter-organizzativi che facilitano la collaborazione con gli istituti di ricerca. L’indagine mette in risalto, inoltre, gli effetti positivi della collaborazione tra professionisti e ricercatori/esperti e sottolineano la necessità di “migliorare la rete di professionisti e la possibilità di lavorare con comunità di pratiche sviluppate a livello micro, meso, macro”⁵⁵.

Attualmente, il MIUR, come già evidenziato, ha fornito alcune indicazioni sulle iniziative di formazione in servizio del personale insegnante della scuola statale, riguardanti: i contenuti attinenti al progetto “zerosei”; i seminari rivolti ad operatori interessati a consolidare le proprie competenze di supervisione didattica e professionale, correlandole alle ricerche in atto sulla qualità educativa (autovalutazione, RAV-infanzia, rendicontazione sociale, ecc.); il confronto sul tema del coordinamento pedagogico.

In un momento in cui si stanno ponendo le basi per lo sviluppo del sistema integrato “zerosei”, sarebbe opportuno promuovere anche in questo settore “percorsi sperimentali” rivolti a gruppi misti di educatori/insegnanti e coordinatori/dirigenti, che operano in contesti diversi del Paese, accompagnati e supervisionati da esperti nel campo dell’educazione, formazione e della ricerca scientifica (Università e Centri di Ricerca), allo scopo di elaborare un modulo formativo o “Unità Formativa”, che possa orientare gradualmente il cambiamento e lo sviluppo professionale⁵⁶.

Con questi presupposti, i percorsi di formazione in servizio potranno contribuire a rendere il personale educativo e scolastico e quello di direzione progressivamente consapevoli, nei diversi livelli di responsabilità, della propria identità professionale, dell’efficacia dell’organizzazione educativa e scolastica e del sistema “zerosei” in cui sono

⁵⁴ Rif. nota 53.

⁵⁵ Progetto CARE, cit.

⁵⁶ MIUR, *Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio*, Dossier 2018.

inseriti. Il confronto tra questi attori può essere, inoltre, sostenuto da strumenti di valutazione di contesto del nido e della scuola dell'infanzia, in grado di sollecitare attività di riflessione e di definire e condividere prospettive educative trasversali. La professionalità dell'educatore e dell'insegnante, rafforzata nelle competenze culturali, psico-pedagogiche e metodologiche, insieme a quella dei coordinatori, dei funzionari educativi e dei dirigenti, potrà costituire un incentivo al miglioramento dei processi educativi e organizzativi.

Il tema della formazione si intreccia con quello della valutazione, che accompagna i processi educativi e, attraverso l'auto-valutazione, ne rende espliciti i risultati.

3. *Dall'autovalutazione alla valutazione del sistema per implementare il sistema integrato: un'esperienza sul campo*

L'attività di auto-valutazione delle strutture scolastiche assume un ruolo rilevante per il miglioramento dei processi educativi e per la qualificazione del sistema.

Oggi, infatti, è particolarmente sentita l'esigenza di porre in atto processi di auto-valutazione non solo nell'ambito delle scuole dell'infanzia, ma anche nel nido e nei servizi per l'infanzia, in relazione all'“Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni”⁵⁷ per “promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico ..., sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni”⁵⁸.

Il tema della valutazione dei servizi della prima infanzia, in Italia, è stato affrontato da tempo da studiosi, esperti e responsabili del settore, con un duplice obiettivo: 1) attestare la qualità dei servizi stessi, adottando specifici criteri; 2) salvaguardare la peculiarità territoriale e contestuale, prestando particolare attenzione al coinvolgimento dei soggetti che vi operano e fornendo loro una adeguata formazione⁵⁹.

⁵⁷ Art. 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

⁵⁸ Art. 1, comma 3, D. Lgs. 65/2017, cit.

⁵⁹ P. Barberi *et alii* (a cura di), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2002; M. Ferrari, *Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni*, in “Scuola e città”, 4, 2003, pp.140-151; A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo*

Le attività di auto-valutazione delle strutture educative e scolastiche rappresentano, quindi, un’occasione irrinunciabile per migliorare il servizio non solo come elevazione della qualità delle istituzioni, ma come implementazione del sistema nel suo complesso, in virtù anche della riforma dell’autonomia scolastica che ha reso la valutazione obbligatoria, introducendo il vincolo della rendicontazione e della responsabilità dei risultati ottenuti⁶⁰.

Gli aspetti teorici delle procedure di auto-valutative si arricchiscono progressivamente in base anche al dibattito che ha focalizzato il tema del coinvolgimento degli attori delle strutture nei processi di monitoraggio dell’esperienza educativa⁶¹. Queste riflessioni hanno avuto origine dalla divulgazione del noto saggio di Guba e Lincoln⁶², in cui emerge una visione costruttivistica delle pratiche valutative, nelle quali ha un ruolo fondamentale la partecipazione attiva di tutti gli attori del sistema (stakeholders). Gli attori, coinvolti nella valutazione, condividono e negoziano i criteri e i metodi, in un processo ricorsivo in cui si intersecano momenti di scoperta di nuovi elementi teorico-pratici e di assimilazione degli stessi nei contesti reali.

In tale prospettiva, risulta evidente che il coinvolgimento dei protagonisti delle attività formative (docenti, dirigenti, amministrativi, etc.) sia strettamente correlato al valore positivo che gli stessi assegnano alle attività di valutazione del sistema di istruzione. In questo caso, la cultura della valutazione è intesa come elemento costitutivo dell’agire

collaudo, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2008; E. Truffelli, *La valutazione al nido non esiste... Un’indagine empirica tra le educatrici di Bologna*, “*Infanzia*”, 4, 2011, pp. 300-304.

⁶⁰ Legge 59/1997, art. 2; D. L. n. 286/1999.

⁶¹ L. Giannandrea, *Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell’identità personale e professionale per studenti e docenti*, in “*Education Sciences & Society*”, 2012; A. Bondioli, D. Savio, *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*, in “*Giornale Italiano della Ricerca Educativa*”, VII, 13, 2014, pp. 50-67; I. Vannini, R. D’Ugo, *Ripensare modelli e prassi di valutazione della scuola dell’infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della “Formative Educational Evaluation”*, in “*Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*”, 4, 2011, pp. 69-100.

⁶² G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth generation evaluation*, Newbury Park (CA), Sage Publication, 1989.

formativo e, per tale ragione, non può essere data per scontata, ma dovrà essere costruita e diffusa⁶³.

Altro aspetto da considerare riguarda l'assetto del sistema di valutazione scolastica. In Italia, come avviene nei due terzi delle scuole europee⁶⁴, per stabilire un rapporto interattivo tra struttura centrale e realtà locali, sono state individuate due tipologie di valutazione, entrambe finalizzate al miglioramento: la valutazione esterna, svolta da valutatori che non appartengono al personale della scuola in questione (Indire, Invalsi, corpo ispettivo), e la valutazione interna, condotta principalmente dal personale della stessa struttura⁶⁵.

Al fine di modificare i giudizi critici e il senso di estraneità avvertito da diversi docenti riguardo al Sistema Nazionale di Valutazione, la promozione di attività formative su questi temi, può contribuire a sensibilizzare i docenti alla cultura della valutazione e renderli consapevoli degli effetti formativi, costruttivi e trasformativi che questi processi attivano nel contesto educativo e non solo.

Secondo gli studi di psicologia sociale e psicologia del lavoro, la globalizzazione e l'innovazione tecnologica hanno innescato processi trasformativi che incidono sulla cultura organizzativa, lo stile di *leadership* e le dinamiche di gruppo⁶⁶ anche nei contesti organizzativi con finalità educative. Il clima sociale, il benessere dei membri dell'organizzazione e la produttività dell'istituzione sono temi attuali e riferimenti per la diagnosi organizzativa. Per tali ragioni, appare sempre più importante comprendere la natura delle organizzazioni e valutarne criticamente le eventuali distorsioni, al fine di promuovere la qualità organizzativa e il benessere lavorativo, considerato che la maggior parte delle persone trascorre da un terzo a metà della propria vita nei contesti lavorativi di vario genere, comprese quelle scolastiche e formative.

⁶³ G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993; G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autoanalisi nelle scuole*, Milano, Mondadori, 2000; N. Bottani, *Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici*, in Aa.Vv., *La sfida della valutazione*, Atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011.

⁶⁴ Eurydice, *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*, 2016.

⁶⁵ Rapporto di Autovalutazione: Nota del Ministero del 2 marzo 2015; Eurydice, 2016, cit.

⁶⁶ D. Bar-Tal, L. Saxe, *Social psychology of education: Theory and Research*, New York, Halsted Press, 1978; G. Venza (a cura di), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

In questo contesto, appare significativo, per la riflessione in corso, presentare una recente esperienza di Ricerca-Formazione svolta negli anni 2016/2017, centrata in particolare sul tema dell’auto-valutazione, condotta attraverso il Rapporto di Autovalutazione per le scuole dell’infanzia (RAV). Il percorso è stato promosso da Roma Capitale e realizzato dal Dipartimento Educativo di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Roma Tre⁶⁷. La formazione ha coinvolto 36 Funzionari Educativi (POSES: Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici), ciascuno dei quali è responsabile del coordinamento delle strutture presenti nel proprio ambito di gestione territoriale (in totale 93 strutture educative: 61 scuole dell’infanzia e 32 nidi)⁶⁸. Il gruppo di ricerca ha assunto, come linea metodologica, la prospettiva della Ricerca – Formazione, definita da Traverso⁶⁹ come “un approccio interrogativo alla realtà che deve essere soddisfatto mediante lo studio della realtà stessa..., anche prevedendo l’utilizzo di un apparato metodologico in grado di fotografare, documentare e analizzare le rappresentazioni, le pratiche e le strategie in una doppia prospettiva sincronica e diacronica.”

Secondo tale prospettiva, il “ricercatore si allontana dal ruolo di esperto, che osserva in maniera distaccata, per diventare un facilitatore: colui che è in grado di sostenere un processo di autosviluppo e di autoconsapevolezza”⁷⁰, ma che è anche in grado di prendere posizione, di affermare principi, di esporre modelli. In tal modo, la formazione rappresenta l’anello di congiunzione tra le teorie pedagogico-didattiche e le pratiche nei contesti educativi. L’attività formativa, pertanto, diventa anche un investimento conoscitivo. Il ricercatore-formatore è in grado di esplicitare costrutti teorici su riferimenti professionali, per accedere a saperi complessi (derivanti dalla ricerca di settore). Il legame tra ricerca e pratica sollecita una riflessione ampia, sistematica e prolungata che dovrebbe produrre cambiamenti sosteni-

⁶⁷ Responsabilità scientifica: prof. Gaetano Domenici.

⁶⁸ V. Biasi, C. La Rocca, *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell’infanzia del comune di Roma*, in “Giornale Italiano Della Ricerca Educativa”, XI, 21, dicembre 2018, pp. 291-311.

⁶⁹ A. Traverso, *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*, in “Pedagogia Oggi”, 2, 2015, p.224.

⁷⁰ C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti, *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010, p. 15; P. Park, *People, knowledge and change in participatory research*, in “Management Learning”, 30, 1999, pp. 141-157.

bili in diverse pratiche educative. La comunità di ricerca deve diventare capace di “passare dalla fase di comprensione e di consapevolezza a quella di azione sperimentale, che potrà eventualmente consolidarsi, cristallizzarsi in una routine”⁷¹. Di conseguenza, gli obiettivi di ricerca e quelli formativi risultano fortemente interconnessi. Per tale ragione, come obiettivo di ricerca si è inteso verificare se la formazione delle POSES all’utilizzo di strumenti strutturati (RAV) possa favorire un approccio più scientifico e consapevole verso le pratiche valutative ed auto-valutative. Gli obiettivi formativi, invece, hanno mirato alla sensibilizzazione delle POSES ad una cultura della valutazione che consenta loro di coglierne gli aspetti formativi, costruttivi e le potenzialità trasformative, utilizzando strumenti strutturati per osservare efficacemente il contesto educativo e migliorarlo⁷². Il percorso di auto-valutazione ha tenuto conto, inoltre, sia di criteri esterni (*top-down*), sia delle indicazioni suggerite dalle POSES (*bottom-up*), offrendo loro ulteriori temi di riflessione riguardo alla duplice funzione che le attività di auto-valutazione svolgono, qualora siano organizzate dall’alto verso il basso, secondo criteri e procedure decise a livello centrale, oppure dal basso verso l’alto, adattando i criteri generali alle realtà locali. L’intento è stato proprio quello di promuovere una visione ampia delle attività auto-valutative, integrando le indicazioni del legislatore (*top-down*) e le esigenze territoriali (*bottom-up*).

Durante il corso sono state progettate griglie evolutive (RAV – *top/down*) per consentire una “osservazione circolare” che potesse permettere di attuare un processo di ricorsività. Sono stati inizialmente individuati gli elementi presenti nei contesti scolastici e, passando attraverso una ricerca di ipotesi di miglioramento, si incoraggiavano le POSES a proiettarsi in una descrizione degli interventi effettivamente realizzati e nella rilevazione previsionale dello stato del contesto a seguito dell’intervento prefigurato. Per rimarcare il processo ricorsivo dell’intervento, veniva sottolineata come l’ultima azione effettuata non fosse la definitiva, secondo un’ottica di interazione continua tra dimensione teorica e pratica che evidentemente, in

⁷¹ A. Traverso, *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*, cit.

⁷² C. La Rocca, *La valutazione in-formativa*, in L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2016 (versione ebook).

rapporto a quanto si è esposto nella premessa, non può mai considerarsi definitiva⁷³.

Inoltre, alle POSES, in apertura del Corso, è stato proposto un questionario che ha avuto lo scopo di raccogliere le loro opinioni in merito alle questioni legate alla valutazione del sistema scolastico⁷⁴. Un primo sguardo complessivo sui dati⁷⁵ porta ad affermare che la valutazione sia un tema molto sentito e che le attività di valutazione siano ritenute capaci di: condurre ad un miglioramento della qualità del servizio (82,4%); comprenderne punti di forza e criticità (70,6%); incrementare la consapevolezza professionale (70,6%). In particolare, le attività valutative sono viste come una possibilità di intervento in ambito educativo per individuare obiettivi (79,4%) e priorità (82,4%). Rispondendo alle domande aperte contenute nel questionario, le POSES, hanno evidenziato l'utilità delle attività di monitoraggio della struttura per: perseguire obiettivi formali e standardizzati rivolti alla ricerca di soluzioni delle criticità; sviluppare codici di lettura del contesto e per trasferire i dati oggettivi rilevati sia all'interno sia all'esterno; accompagnare e supportare i processi di cambiamento; modificare metodi e pratiche che tendono a rinnovarsi se non rilevate e messe a confronto con la realtà; evitare i giudizi affrettati che a volte esprimono i docenti; favorire una attività omogenea di codificazione e creazione del senso di appartenenza al servizio. Inoltre, le POSES hanno ritenuto le attività valutative “indispensabili” per “arginare il disimpegno e riportare alla responsabilità e alla consapevolezza del ruolo”, oltre che per “migliorare la qualità dei processi formativi”⁷⁶. Il percorso di formazione e ricerca realizzato ha messo, quindi, in luce l'utilità di una formazione metodologica, tesa a potenziare la professionalità delle figure dirigenti della scuola e dei servizi per l'infanzia, impegnate nel governo di queste istituzioni.

4. Conclusioni

L'implementazione del sistema integrato “zerosei” richiede l'assunzione di responsabilità di tutti gli attori che si occupano di ser-

⁷³ V. Biasi, C. La Rocca, *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell'infanzia del comune di Roma*, cit.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Vengono riportati i soli valori rispondenti alla scelta “molto” (scala Likert: per niente, poco, abbastanza, molto).

⁷⁶ *Ibidem*.

vizi educativi e scolastici e “una filosofia orientata all’apprendimento inter-istituzionale, inter-organizzativo, tra comunità professionali diverse” per poter concretizzare le finalità educative indicate dalla normativa⁷⁷. In particolare, una formazione in servizio, aperta e continua, può facilitare la promozione di una cultura della cura, dell’educazione e dell’istruzione dei bambini dalla nascita ai sei anni di età, se sostenuta da forme di partecipazione attiva e accompagnata da procedure metodologiche e di sperimentazione pedagogico-didattica. Questi percorsi possono, inoltre, essere arricchiti da forme di comunicazione in rete e di apprendimento a distanza (*e-learning*), allo scopo di incrementare la ricerca, l’auto-formazione e la riflessione teorico-pratica dei gruppi in formazione. Le nuove tecnologie possono risultare una risorsa per gli educatori e gli insegnanti, solo se funzionali ai loro problemi e alle loro aspettative e rilevanti per i temi da affrontare⁷⁸.

Secondo Schleicher⁷⁹, i docenti e i responsabili delle istituzioni educative e scolastiche sarebbero più motivati a perfezionare le loro prestazioni, se rassicurati sul fatto che riceveranno gli strumenti per cambiare e che il loro impegno, per migliorare i risultati degli studenti, sarà riconosciuto.

Si ritiene, comunque, che ogni cambiamento debba coinvolgere tutti gli attori implicati nei processi educativi e scolastici, in particolar modo i Dirigenti scolastici e i Responsabili dei servizi per l’infanzia, i quali hanno il compito di sostenere e accompagnare il miglioramento dei processi educativi e organizzativi e promuoverne la qualità. Come ampiamente illustrato nel precedente paragrafo, le attività di autovalutazione e monitoraggio della qualità dei processi educativi si basano sul confronto, sulla riflessione collegiale e forniscono alle educatrici e alle insegnanti informazioni preziose, per comprendere gli effetti del loro agire e intervenire per migliorarlo.

Il Rapporto di Autovalutazione (RAV), rimodulato per includere il nido e i servizi per l’infanzia, può essere considerato uno strumento chiave per orientare sia la riflessione collegiale sia il confronto nei coordinamenti pedagogici. Esso rappresenta un dispositivo di analisi

⁷⁷ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 91.

⁷⁸ P. Ferri, *E-Learning. Didattica, comunicazione e tecnologie digitali*, Firenze, Le Monnier Università/Comunicazione e Tecnologia, 2005.

⁷⁹ A. Schleicher, *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris, OECD Publishing, 2018.

del contesto e di rilevazione dei miglioramenti da apportare nei contesti istituzionali e nel sistema.

I coordinamenti pedagogici, da istituire nei diversi livelli del sistema, in relazione al loro ruolo strategico e decisionale, possono garantire, inoltre, un raccordo funzionale, volto a promuovere la riflessione pedagogica e a sollecitare processi di autovalutazione dei servizi e del sistema, innestando una circolarità di informazioni, per la rilevazione dei “*feedback*” e per qualificare gli interventi.

Molti operatori della scuola e dei servizi educativi per l’infanzia, così come emerge da questa breve esposizione, sentono l’esigenza di rafforzare le conoscenze sugli strumenti innovativi, che permettano loro di intervenire sul contesto educativo, ritenuto complesso. Una buona formazione metodologica di base, iniziale ed in servizio, potrebbe contribuire a potenziare quelle competenze professionali che esplicitano l’intenzionalità educativa: il “*core*” dell’educazione.

Riferimenti bibliografici

Barberi P. *et alii* (a cura di), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2002

Bar-Tal D., Saxe L., *Social psychology of education: Theory and Research*, New York, Halsted Press, 1978

Bartolini E., “*Chi ben comincia...i paesi europei affrontano la sfida sull’innalzamento della qualità dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia*”, in “Eurydice”, 2019, <http://Eurydice.indire.it/chi-ben-comincia/> 3.02.2020

Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), *L’autoanalisi nelle scuole*, Milano, Mondadori, 2000

Biasi V, La Rocca C., *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell’infanzia del comune di Roma*, in “Giornale Italiano Della Ricerca Educativa”, XI, 21, dicembre 2018, pp. 291-311

Bondioli A., *Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell’adulto*, in Aa.Vv. *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Bergamo, Edizioni Junior, 1997, pp. 67-82

Bondioli A., Ferrari M., (a cura di), *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2008

Bondioli A., Savio D., *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, VII, 13, 2014, pp. 50-67

Bondioli A., Savio D., Gobetto G., *Tra 0-6*, Bergamo, Zeroseiup, 2018

Bottani N, *Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici*, in Aa.Vv., *La sfida della valutazione*, Atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011, <http://www.fondazione scuola.it>

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986

Camaioni L., *La prima infanzia*, Bologna, il Mulino, 1996

Calidoni P., *Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, pp. 103-117

Catarsi E., *Il diritto alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo: introduzione ai lavori*, in A. Garbarini, M. A. Nunnari (a cura di), *I diritti delle bambine e dei bambini*, XVII Convegno Nazionale, Bergamo, Edizioni Junior, 2010

Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004

Commissione Europea, *Early Childhood Education and Care*, 2011, eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066FIN:IT:PDF

Idem, *European Quality Framework, Early Childhood Education and Care in Europe*, Rapporto Eurydice e Eurostat, edizione 2014

Idem, *Europa 2020: la strategia europea per la crescita*, 2010

Idem, *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, Bruxelles, 2000, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, New York 1989, ratificata dall'Italia con Legge n. 176/1991

D.lgs. n. 65/2017, 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 n. 107/2015. (17G00073) (GU n. 112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)

D.M. n. 254/2012 "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del DPR n. 89/2009", MIUR

D.M. n. 249/2010 "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244", (11G0014) MIUR

D.M. 1991 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, MIUR

D.M. 1983, *Individuazione delle categorie dei servizi pubblici locali a domanda individuale* Ministeri Interno, Tesoro, Finanze

D.C.M. 2017, Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del D.lgs. n. 65/2017, (18A00452) (GU Serie Generale n.20 del 25-01-2018)

D.P.R. n. 647/69 *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (Art. 2 della legge 18 marzo 1968 n. 444)

Dewey J., *Logic. The Theory of Inquiry*. New York, Henry Holt and Company, 1938, tr. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993

Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009, <http://eacea.ec.europa.eu/www.grupponidiinfanzia.it/wp-content/uploads/2013/11/Educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-Europa-2009.pdf> febbraio 2020

Idem, *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*, 2016 (Eurydice website), [Eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-valutazione-delle-scuole-in-europa-politiche-e-approcci-in-alcuni-paesi-europei/](http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-valutazione-delle-scuole-in-europa-politiche-e-approcci-in-alcuni-paesi-europei/)

Fabbri L., *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, pp. 85-102

167 – *Il Nido nel sistema integrato “zerosei”:
le caratteristiche professionali emergenti*

Ferrari M., *Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni*, in “Scuola e città”, 4, 2003, pp. 140-151

Eadem, *Asilo nido e politiche per l’infanzia in Italia:1971-1991*, in “Scuola e Città”, 5-6, 1992

Ferri P., *E-Learning. Didattica, comunicazione e tecnologie digitali*, Firenze, Le Monnier Università/Comunicazione e Tecnologia, 2005

E. Freschi, *Progettualità e intenzionalità: verso una qualità del nido d’infanzia*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d’infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, pp. 119-138

Giannandrea L., *Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell’identità personale e professionale per studenti e docenti*, in “Education Sciences & Society”, 2012 file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/8C2CHP 72/188-710-1-PB.pdf

Grange Sergi T., *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d’infanzia*, in Ead. (a cura di), *Qualità dell’educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa, ETS, 2013 pp. 39-65

Guba G., Lincoln Y. S., *Fourth generation evaluation*, Newbury Park (CA), Sage Publication, 1989

Infantino A., *Il sistema integrato zero-sei: questioni aperte*, in Lecheni C. (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze “zerosei”*, Bergamo, Zeroseiup, 2019

Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010

La Rocca C., *La valutazione in-formativa*, in Perla L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2016

Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta dei principi chiave, “zerosei”*, Bergamo, Zeroseiup, 2016

Lecheni C. (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze “zerosei”*, Bergamo, Zeroseiup, 2019

Legge n. 107, 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)

Legge n. 59, 15 marzo 1997, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”

Legge n. 285, 28 agosto 1997 “Disposizione per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”

Legge n. 341/90 Riforma degli ordinamenti didattici universitari (in GU 23 novembre 1990, n. 274)

Legge n. 1044/1971, Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato (in GU 15 dicembre 1971, n. 316)

Legge 444/1968 “Ordinamento della scuola materna statale”

Litjens I., Taguma M., *Literature Overview For The 7th Meeting Of The Network On Early Childhood Education And Care*, Network on Early Childhood Education and Care, 2010, Paris, OECD ([http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2010\)3/REV1&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=en), 3.02.2020)

- Mantovani S., Musatti T. (a cura di), *La ricerca in asilo nido*, Bergamo, Juvenilia, 1983
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Firenze, Giunti, 2000
- MIUR, *Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio*, Dossier 2018, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_ formazione.pdf
- Mortari L., *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009
- Musatti T. (a cura di), *L'osservazione dello sviluppo psicologico e della socializzazione del bambino in asilo nido*, "Atti del Seminario di Studio", Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1978
- Nota MIUR n. 404/2018 "Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali"
- OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2017: indicatori dell'OCSE*, www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Italy-Italian.pdf
- Olimpo G., *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in "TD-Tecnologie Didattiche", 50, 2010, pp. 4-164 (<https://ijet.itd.cnr.it/article/download>)
- Park P., *People, Knowledge and change in participatory research*, in "Management Learning", 30, 1999, pp. 141-157
- Pontecorvo C., *La formazione di insegnanti ricercatori*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992
- Rapporto di Auto Valutazione: Nota del MIUR del 2 marzo 2015
- Schleicher A., *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris, OECD Publishing, 2018
- Smeriglio M., *Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro*, in "ECPS Journal", 17, 2018 (<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>)
- Spagnuolo G. (a cura di), *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente*, Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda, Roma, ISFOL, 2008
- Tassone G., *La formazione in cifre: sintesi del rapporto di monitoraggio del piano di aggiornamento 2011/2012 rivolto al personale educativo e scolastico*, in M.T. Bellucci, M.T. Canali (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia profili di qualità e ricerca scientifica in campo educativo*, Roma Capitale, 2013, pp. 21-30
- Eadem, "La Scuola dei Piccoli: un'analisi del servizio asili nido del Comune di Roma" Atti Seminario di Studio, CGIL Roma, 1993
- Traverso A., *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2015 (https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf)
- Truffelli E., *La valutazione al nido non esiste... Un'indagine empirica tra le educatrici di Bologna*, in "Infanzia", 4, 2011, pp. 300-304
- Urban M. et alii, *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Report for European Commission*, DG Education and Culture, 2011 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>, 3.02.2020)
- Vannini I., D'Ugo R., *Ripensare modelli e prassi di valutazione della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della "Formative Educational*

169 – *Il Nido nel sistema integrato “zerosei”:
le caratteristiche professionali emergenti*

Evaluation”, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 4, 2011, pp. 69-100

Venza G. (a cura di), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2007

Vygotsky L. S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966

Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, Milano, LED, 1995

