

COLLANA EDITORIALE
L'educazione zerosei

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire
dall'esperienza formativa toscana

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire
dall'esperienza formativa toscana

COLLANA EDITORIALE

L'educazione zerosei

Centro regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza di cui alla L.R. 31 del 2000, Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

REGIONE
TOSCANA



**Assessorato Istruzione, formazione professionale, università e ricerca,
impiego, relazioni internazionali e politiche di genere**

Alessandra Nardini

Settore educazione e istruzione

Sara Mele

**Istituto
degli
Innocenti**



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore generale

Sabrina Breschi

Area infanzia e adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio formazione

Maurizio Parente

EDUCAZIONE ZEROSEI: SISTEMA INTEGRATO E POLI PER L'INFANZIA

Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana

A cura di

Jessica Magrini e Maurizio Parente

Hanno curato l'elaborazione dei dati e la stesura dei contributi

Lucia Balduzzi, Maura Biasci, Samantha Bonucci, Giulia Clemente, Alba Cortecchi, Laura Donà, Loretta Fabbri, Elena Falaschi, Sabrina Gori, Ariana Guillamon Martinez, Letizia Insero, Arianna Lazzari, Eleonora Marchionni, Marina Maselli, Lucia Riccardi, Alessia Rosa, Michela Schenetti, Clara Silva, Giacomo Tizzanini, Francesca Linda Zaninelli

Realizzazione editoriale

Paola Senesi, Andrea Turchi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi, Ylenia Romoli, Simonetta Scaglione

Stampa

TAF, Tipografia Artistica Fiorentina - dicembre 2023

2023, Istituto degli Innocenti, Firenze

ISBN 978-88-6374-120-9

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nel quadro delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutta la documentazione prodotta dal Centro regionale è disponibile sul sito web: www.minoritoscana.it

La riproduzione è libera con qualsiasi mezzo di diffusione, salvo citare la fonte e l'autore
Crediti fotografici Shutterstock

- p. 06 **PREFAZIONE**
di Alessandra Nardini
Assessora all'Istruzione, formazione professionale, università
e ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere,
Regione Toscana
- PARTE PRIMA - La progettazione curricolare nei poli
per l'infanzia**
- p. 08 **I POLI PER L'INFANZIA: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA**
di Laura Donà
- p. 18 **CURRICOLO VERTICALE E PROGETTAZIONE ZEROSEI:
LA CORNICE E L'AZIONE DELLA CONTINUITÀ EDUCATIVA**
di Francesca Linda Zaninelli
- p. 28 **LA META-COMPETENZA PROGETTUALE DEL GRUPPO
DI LAVORO: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA EDUCATIVA**
di Elena Falaschi
- p. 42 **BOX ESPERIENZE - Parte prima**
- p. 58 **PARTE SECONDA - Il coordinamento organizzativo
e pedagogico nei poli per l'infanzia**
**I POLI PER L'INFANZIA NELLE SCUOLE STATALI:
UNO SGUARDO SUL PANORAMA TOSCANO,
UNA PROSPETTIVA PER IL FUTURO**
di Giacomo Tizzanini
- p. 70 **IL COORDINATORE PEDAGOGICO COME GARANTE
DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO
INTEGRATO 0-6**
di Clara Silva
- p. 80 **LA FORMAZIONE INTERISTITUZIONALE COME ELEMENTO
CHIAVE NELLA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6:
IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO**
di Lucia Balduzzi e Arianna Lazzari
- p. 94 **BOX ESPERIENZE - Parte seconda**

1

2

3

4

5

6

**PARTE TERZA - L'organizzazione del contesto educativo
nei poli per l'infanzia. Tempi, spazi ed esperienze**

p. 108 **GLI ARTEFATTI SOCIOMATERIALI COME PARADIGMI
EDUCATIVI**

di Loretta Fabbri

p.116 **L'ESTERNO COME RISORSA PER RIPENSARE TEMPI,
SPAZI ED ESPERIENZE NEI POLI PER L'INFANZIA**

di Michela Schenetti

p. 126 **PROGETTAZIONE EDUCATIVA
CON E NELLO SPAZIO**

di Alessia Rosa

p. 136 **BOX ESPERIENZE - Parte terza**

7

8

9

06 LA FORMAZIONE INTERISTITUZIONALE COME ELEMENTO CHIAVE NELLA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6: IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO



Lucia Balduzzi
Professoressa ordinaria Università degli studi di Bologna
Arianna Lazzari
Professoressa associata Università degli studi di Bologna



Il presente contributo ha come obiettivo quello di analizzare il ruolo saliente della formazione interistituzionale come elemento chiave per la costruzione del sistema integrato di istruzione e cura dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni, evidenziando come la funzione di supporto del coordinamento pedagogico sia da considerarsi quale elemento chiave per migliorare e sostenere la qualità dell'offerta formativa di nidi e scuole dell'infanzia.

Il tema della qualificazione del personale educativo e scolastico è oggi al centro di una rinnovata attenzione in Italia: l'istituzione del sistema integrato 0-6 introdotto dal d.lgs. n. 65 del 2017 ha infatti previsto l'obbligo ai fini del reclutamento del personale educativo per la prima infanzia del possesso di un diploma di laurea triennale a indirizzo specifico e sollecitato un importante piano di formazione del personale in servizio per accompagnare il processo di riforma che coinvolge i nidi

e le scuole dell'infanzia. Oggetto centrale della formazione prevista e supportata sul piano degli investimenti è la riflessione sulle premesse pedagogiche e didattiche per la costruzione di percorsi di continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia nella prospettiva che le sperimentazioni frutto di tali percorsi formativi possano non solo essere implementati nelle diverse sedi ma anche divenire esempi di pratica di ispirazione per possibili orientamenti politici che potrebbero essere perseguiti per migliorare lo sviluppo professionale continuo del personale ECEC (Balduzzi, 2021; Balduzzi, Falcinelli, Picchio, 2024).

LA FORMAZIONE CONTINUA DI EDUCATORI E INSEGNANTI COME STRUMENTO DI QUALIFICAZIONE DEI SERVIZI E SCUOLE PER L'INFANZIA

Diversi studi e ricerche hanno messo in evidenza come la formazione del personale e, più in generale, le condizioni di lavoro in cui opera il personale, debbano essere considerati fondamentali per migliorare e sostenere la qualità dell'offerta ECEC.

Due sono gli studi, in particolare, che sostengono tali tesi e di cui sinteticamente riportiamo gli esiti. Il primo è una revisione sistematica della letteratura intrapresa da Eurofound nel 2015, che esplora l'impatto della formazione in servizio e delle condizioni di lavoro sulla qualità dell'ECEC. Il secondo è un'analisi della letteratura commissionata come studio di base per l'indagine OCSE "TALIS starting strong" sulla forza lavoro ECEC, condotta nel 2018. Le evidenze della ricerca derivate dal rapporto "TALIS starting strong" pubblicato nel 2018, così come quelle derivate dalla revisione sistematica della letteratura di Eurofound pubblicata nel 2015, vanno nella stessa direzione. I risultati di entrambi gli studi, infatti, evidenziano che le condizioni di lavoro, come il salario del personale, il rapporto numerico tra bambini e personale e il clima organizzativo dell'ambiente di lavoro, hanno un impatto sul benessere di educatori e insegnanti e sulla soddisfazione lavorativa che, a sua volta, influisce sulla misura in cui il settore ECEC è in grado di attrarre e mantenere personale ben qualificato e competente. Allo stesso tempo, sono state riscontrate associazioni positive tra le condizioni di lavoro, il clima organizzativo delle strutture e la qualità delle interazioni tra personale e bambini. Ciò può essere spiegato dal fatto che la collaborazione di gruppo, se supportata da adeguate condizioni di qualità strutturale (ad esempio, dimensioni ridotte dei gruppi) e sostenuta da una visione pedagogica condivisa, può aumentare la capacità degli operatori di rispondere ai bisogni e alle potenzialità di sviluppo individuali dei bambini.

Parallelamente, la partecipazione del personale a percorsi di formazione in servizio e continua è risultata correlata non solo a una maggiore qualità dell'interazione tra educatori/insegnanti e bambini, ma anche a un impatto positivo sul loro sviluppo,

apprendimento e benessere. Tuttavia, i risultati della revisione sistematica della letteratura di Eurofound indicano che le iniziative di formazione in servizio non sono ugualmente efficaci. Per produrre effetti positivi sulla qualità dell'ECEC e sullo sviluppo, apprendimento e il benessere dei bambini sono necessarie alcune condizioni:

- le iniziative di formazione in servizio devono avere un *focus* specifico sui contenuti ECEC;
- devono essere combinati con un supporto *in loco* fornito attraverso metodologie di *mentoring* e *coaching*;
- devono essere di lunghezza e intensità sufficienti.

Inoltre, sia lo studio dell'OCSE che quello di Eurofound evidenziano che gli effetti sulla qualità ECEC prodotti dalla formazione in servizio potrebbero essere confusi con quelli prodotti da fattori associati alle condizioni di lavoro. In questo senso, la qualità ECEC sembra essere più il risultato di un effetto combinato di condizioni di lavoro e formazione continua piuttosto che il risultato di una sola di queste.

A livello europeo, il fatto che una forza lavoro ben qualificata e adeguatamente supportata porti a un'offerta ECEC di alta qualità è stato sempre più riconosciuto anche dai responsabili politici.

Nel quadro europeo della qualità, ad esempio, lo sviluppo professionale del personale, le condizioni di lavoro favorevoli e la *leadership* pedagogica, ovvero il coordinamento pedagogico, sono considerate componenti essenziali di un'offerta di qualità.

Per questo motivo, la raccomandazione 22 maggio 2019, n. (2019/C 189/02), *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, incoraggia gli Stati membri a sostenere la professionalizzazione del personale ECEC, compresi i leader, intraprendendo iniziative quali ad esempio:

- progettare percorsi di formazione in servizio e continua che, in termini di contenuto e orientamento, tengano pienamente conto del benessere, dell'apprendimento e delle esigenze di sviluppo dei bambini nel contesto di una società in rapida evoluzione e sempre più diversificata;
- creare percorsi professionali per il personale con qualifiche basse o nulle e di percorsi specifici per qualificare gli assistenti. Questa è considerata una misura importante per aumentare non solo la qualità ma anche l'inclusività dei centri ECEC.

Infine, la raccomandazione sottolinea l'importanza di fornire al personale ECEC un tempo e uno spazio dedicato alla riflessione e alla pianificazione collegiale e al rapporto regolare con i genitori, tempo regolarmente retribuito e non destinato alla relazione con i bambini.

Nonostante il consenso tra i ricercatori e i responsabili politici, i risultati dell'indagine "*TALIS starting strong*" dell'OCSE mostrano che diversi Paesi europei, tra cui l'Italia, stanno attualmente affrontando molte sfide per riuscire a raggiungere le condizioni individuate dalle ricerche come soddisfacenti. Innanzitutto, la bassa retribuzione e lo scarso riconoscimento sociale sono le

principali fonti di insoddisfazione lavorativa, soprattutto tra il personale educativo che lavora nei servizi per l'infanzia. In netto contrasto, vengono segnalati alti livelli di soddisfazione lavorativa in relazione al lavoro con i bambini e i genitori, dai quali i professionisti si sentono molto apprezzati. L'elevato rapporto numerico tra il personale e i bambini è considerato un'altra fonte di preoccupazione, in quanto la gestione di gruppi numerosi di bambini aumenta la difficoltà del lavoro e produce un alto livello di stress per gli operatori ECEC. Questo, a sua volta, aumenta il *turnover* del personale (circa il 20%) e produce una carenza di operatori con conseguenze negative sulla continuità educativa dei bambini.

Anche le limitate opportunità di progressione di carriera e la mancanza di supporto professionale nell'ambiente di lavoro sono considerati aspetti critici dagli operatori del settore. La mancanza di tempo collegiale dedicato alla progettazione educativa, alla discussione di protocolli osservativi e, più in generale, al confronto con i colleghi, così come l'accesso frammentario ai programmi di formazione e supporto pedagogico, sono spesso segnalati come una sfida per educatori e insegnanti. Infine, l'aumento del tempo da destinarsi alle funzioni amministrative rispetto a quelle pedagogiche è percepito come una fonte primaria di stress da lavoro per i coordinatori o leader pedagogici coinvolti nell'indagine *"TALIS starting strong"* (30% per le funzioni amministrative contro il 20% per le funzioni pedagogiche).

Infine, la disparità di accesso ai programmi di formazione continua è ancora un problema in molti Paesi: il rapporto indica la necessità non solo di aumentare la quantità e l'accessibilità dell'offerta, ma anche di migliorare la qualità dei programmi di formazione, con particolare riferimento ai contenuti didattici e alla metodologia di erogazione. I risultati dell'indagine mostrano che le attività di formazione tradizionali e fuori sede – come corsi brevi, seminari o conferenze – sono ancora la forma più comune in cui viene erogata la formazione in servizio, sebbene il suo impatto sul miglioramento della qualità delle pratiche pedagogiche tenda a essere piuttosto limitato, mentre sarebbero da preferirsi percorsi fortemente connessi ai contesti lavorativi improntati, ad esempio, sulla metodologia della ricerca/azione e orientati alla costruzione di comunità di pratiche.

Per superare queste sfide, il rapporto pubblicato dal gruppo di lavoro tematico sull'ECEC (2020) raccomanda approcci coordinati che affrontino contemporaneamente la professionalizzazione del personale e le condizioni di lavoro. Ad esempio, una possibile strategia per aumentare l'attrattiva della professione di insegnante di ECEC potrebbe essere quella di adottare percorsi formativi flessibili e diversificati, valorizzando le competenze precedentemente acquisite e l'apprendimento sul posto di lavoro. Si dovrebbe prestare maggiore attenzione anche alla creazione di percorsi di professionalizzazione specifici per il personale con qualifiche basse o nulle, in quanto ciò potrebbe

contribuire in modo significativo ad aumentare la diversità del personale ECEC in termini sia di genere sia culturale, con un impatto positivo sull'inclusività dell'offerta.

Lo sviluppo di una strategia coerente di formazione continua per il settore ECEC è considerato l'elemento chiave per superare le sfide esistenti relative allo sviluppo professionale continuo. Tale strategia dovrebbe essere progettata in collaborazione con le principali parti interessate (istituzioni ECEC e enti di formazione, università, autorità locali) e sostenuta da investimenti finanziari a lungo termine per produrre un impatto positivo sull'accessibilità e sulla qualità dei programmi di formazione continua, così come sulla percezione della loro efficacia anche da parte di educatori e insegnanti. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, sembra fondamentale che i programmi di aggiornamento professionale rispondano alle esigenze di apprendimento del personale e, allo stesso tempo, siano adattati alle esigenze dei bambini, delle famiglie e delle comunità locali. Se consideriamo come obiettivo finale dello sviluppo professionale del personale quello di migliorare il benessere, l'apprendimento e la partecipazione dei bambini e delle famiglie in comunità sempre più diversificate, allora le iniziative di formazione continua possono essere efficaci solo se vengono realizzate secondo un approccio partecipativo. Solo se i professionisti ECEC sono coinvolti in processi di apprendimento emancipatorio come attori del cambiamento, essi saranno in grado di fare la differenza nella vita quotidiana dei bambini e dei genitori con cui lavorano.

In questa prospettiva, è fondamentale che educatori e insegnanti abbiano il potere di guidare i processi decisionali pedagogici all'interno delle istituzioni in cui lavorano. Ma, allo stesso tempo, è importante che vengano fornite loro le conoscenze e gli strumenti metodologici per analizzare e riflettere criticamente sulle proprie pratiche, in quanto ciò consente di condividere il potere decisionale pedagogico in modo democratico con i bambini e le famiglie, tenendo così in seria considerazione le loro voci in possibili percorsi di innovazione e sperimentazione.

Come già sostenuto nel progetto Core (Urban, M., Vandenbroech, M., Van Laere, K. *et al.*, 2017), è necessario allontanarsi da una prospettiva in cui la professionalizzazione è vista come una responsabilità dei singoli operatori o delle istituzioni, per passare a una prospettiva sistemica in cui la professionalizzazione della forza lavoro venga vista come una responsabilità dell'intero sistema ECEC. In un sistema ECEC competente, la responsabilità di garantire un'educazione di alta qualità si sviluppa a diversi livelli: dal livello dei singoli operatori e delle équipe che lavorano a diretto contatto con i bambini e le famiglie, al livello di *governance* che assicura che educatori, insegnanti e coordinatori siano sostenuti nell'affrontare questo compito impegnativo attraverso condizioni di lavoro e risorse adeguate.

Per sostenere la professionalizzazione dei singoli operatori e

delle équipes, si possono intraprendere diverse iniziative a livello di istituzioni ECEC, quali:

- elaborare un **quadro pedagogico condiviso** che orienti il lavoro educativo degli operatori (visione, missione, *ethos* del *setting*);
- organizzare un **tempo retribuito** per tutto il personale per pianificare, documentare e rivedere **collettivamente** la pratica educativa;
- adottare **procedure sistematiche** per documentare le esperienze di apprendimento e di socializzazione dei bambini nell'ambiente;
- fornire opportunità di **lavoro congiunto** (intervisione e supervisione) e offrire una **guida pedagogica continua** a tutto il personale. Questo aspetto è particolarmente importante perché le ricerche dimostrano che la pratica collaborativa aumenta la motivazione e l'impegno del personale nei processi di trasformazione.

Infine, ma non per questo meno importante, al personale deve essere assegnato un tempo di lavoro retribuito per impegnarsi **regolarmente con i genitori e le organizzazioni della comunità**. L'apprendimento del dialogo con le famiglie e le comunità locali aumenta l'inclusività dei centri ECEC, poiché l'ascolto dei genitori e la presa in seria considerazione delle loro preoccupazioni portano a pratiche più rispondenti.

DALLA FORMAZIONE CONTINUA ALLE COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

Partendo da queste premesse, i gruppi di lavoro possono trasformarsi in comunità di apprendimento e ciò può essere considerato uno dei metodi più potenti per sostenere la professionalizzazione continua del personale a livello istituzionale per molteplici ragioni (Wenger, 2000; Lipari, 2010).

In primo luogo, le comunità di apprendimento si basano su una visione condivisa – una cosiddetta etica del *setting* – che orienta i processi decisionali pedagogici a livello di équipes. Il processo di sviluppo di tale visione spinge gli educatori e gli insegnanti a rendere espliciti i propri valori e le proprie concezioni: qual è la nostra immagine condivisa del bambino? Un bambino competente che è in grado di esprimersi o un bambino che ha bisogno di essere accudito? Qual è la nostra immagine condivisa dei genitori? Sono considerati come partner del processo educativo, come clienti, o come intrusi da lasciare alla porta?

La presa di coscienza e la negoziazione di visioni condivise all'interno delle équipes di operatori è un elemento chiave per promuovere un cambiamento di *habitus* professionale nei confronti dei bambini e dei genitori.

In secondo luogo, le comunità di apprendimento permettono il miglioramento delle pratiche educative, non più considerate una responsabilità esclusiva dei singoli operatori, quanto

piuttosto un impegno collettivo. Osservando le pratiche degli altri, fornendo *feedback*, pianificando e riflettendo insieme sulle esperienze dei bambini, si generano nuove conoscenze professionali in dialogo con i colleghi. Nelle comunità di apprendimento, la deprivatizzazione della pratica pedagogica favorisce l'apprendimento reciproco, lo scambio di competenze e l'esperienza tra colleghi professionisti. Ciò significa che i punti di forza di un singolo professionista possono diventare una risorsa da condividere con l'intero gruppo e, viceversa, il gruppo può diventare una risorsa per sostenere i nuovi arrivati nella loro introduzione alla professione. Le comunità di pratica divengono, in questo senso, il luogo in cui la collegialità educativa trova la sua migliore collocazione ed espressione.

In terzo luogo, nelle comunità di apprendimento quest'ultimo è il risultato di uno sforzo partecipativo che dà potere a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. In questo senso, gli operatori possono acquisire nuove conoscenze professionali osservando o ascoltando i bambini. Allo stesso tempo, i genitori possono diventare una preziosa fonte di conoscenza per comprendere meglio non solo i propri figli ma tutta la comunità infantile. Ricordando le parole di Micheal Fielding (1999, p. 1-65), potremmo definire l'aspetto della "responsabilità collettiva allargata" come collegialità radicale. Impegnandosi con i genitori e dando significato, insieme a loro, alle esperienze quotidiane dei bambini, i professionisti e gli adulti di riferimento condividono insieme comprensioni pedagogiche, co-creano nuove conoscenze e stabiliscono un terreno comune su cui si può rafforzare la collaborazione reciproca.

IL RUOLO DELLA DOCUMENTAZIONE EDUCATIVA

Il processo di co-creazione di nuove conoscenze pedagogiche attraverso la riflessione sulla pratica, tuttavia, deve essere mediato da strumenti pertinenti. Nello studio di caso illustrato da Sanja Brajković all'interno del rapporto Neset sulle comunità di apprendimento (2017), i Principi di pedagogia di qualità dell'ISSA sono stati utilizzati da collettivi professionali in Croazia come quadro di riferimento per l'analisi e la discussione delle pratiche educative messe in atto nella propria scuola dell'infanzia.

Nei servizi e scuole italiani, lo strumento più comunemente utilizzato dalle équipes di operatori per riflettere insieme sulla qualità delle loro pratiche pedagogiche è la documentazione pedagogica. La documentazione pedagogica può consistere in immagini, video, osservazioni e resoconti narrativi: qualsiasi cosa che racconti le storie degli attori coinvolti nella vita quotidiana dei contesti educativi per l'infanzia. In questo senso, la documentazione pedagogica potrebbe essere considerata uno strumento efficace per sostenere la professionalizzazione all'interno delle comunità di pratica per molteplici ragioni.

Innanzitutto, catturando la ricchezza dei processi di apprendimento dei bambini nelle interazioni quotidiane e rendendola visibile, la documentazione pedagogica aiuta gli operatori a concentrarsi sull'apprendimento avviato dai bambini (come i bambini percepiscono il mondo che li circonda? Come imparano in modo spontaneo?).

In secondo luogo, riflettendo insieme su un'immagine o un video, gli operatori possono decostruire e co-costruire significati, negoziare idee implicite ed esplicite. Questo processo genera nuova conoscenza condivisa, che sostiene gli operatori nella trasformazione e nel miglioramento della loro pratica.

Infine, la documentazione pedagogica può diventare un potente strumento anche per co-creare conoscenza e rafforzare la partnership con le famiglie. Quando i servizi ECEC hanno riaperto dopo la prima ondata pandemica, ad esempio, ripensare le transizioni da casa al nido o alla scuola dell'infanzia, soprattutto per i bambini appena iscritti, è stata una delle sfide più grandi che gli educatori e gli insegnanti hanno dovuto affrontare. Prima della pandemia, il periodo di ambientamento poteva durare fino a due, tre settimane e i genitori avevano la possibilità di rimanere nei servizi per molto tempo durante i primi giorni di ambientamento dei bambini. In questo periodo, gli operatori avevano l'opportunità di conoscere le abitudini dei bambini a casa, parlando con i genitori e osservandoli nell'interazione con il loro bambino. Questo momento era molto importante anche per costruire un rapporto di fiducia tra operatori e genitori. In base ai nuovi regolamenti sanitari legati alla pandemia di Covid-19, i genitori potevano rimanere solo per un periodo più breve e, soprattutto, gli scambi quotidiani tra genitori e professionisti dovevano essere drasticamente ridotti durante gli orari di accoglienza e di ritiro. Pertanto, gli operatori hanno dovuto ripensare a come costruire le relazioni di fiducia con i genitori, in un contesto in cui l'interazione quotidiana doveva essere ridotta al minimo. In questo ambito, la documentazione è stata utilizzata come mezzo per favorire la continuità durante le transizioni, intrecciando i fili delle esperienze dei bambini a casa e nel *setting*. Genitori e professionisti hanno iniziato a scambiarsi immagini e racconti che venivano condivisi in giardino. Poi questi scambi sono diventati sistematici, sono stati portati avanti anche oltre il periodo di ambientamento e sono progressivamente diventati una narrazione condivisa tra famiglie e professionisti (Balduzzi, Lazzari, 2021).

Per tutte le ragioni menzionate in precedenza, possiamo affermare che la comunità di apprendimento può essere considerata un metodo efficace per promuovere la professionalizzazione del personale che contribuisce a migliorare la capacità di risposta delle pratiche ECEC ai bisogni e alle potenzialità dei bambini e delle famiglie nelle comunità locali.

IL RUOLO DEL COORDINAMENTO PEDAGOGICO

L'avvio e il mantenimento di una comunità di apprendimento professionale richiedono la presenza di una forte *leadership* pedagogica. Figure professionali come i pedagogisti, i coordinatori pedagogici, i responsabili dei centri ECEC svolgono un ruolo chiave nel sostenere la riflessione collettiva tra gli operatori in modo tale che "l'insieme" diventi più della somma delle sue parti (Lazzari, Balduzzi, 2023). In questo senso, i coordinatori pedagogici creano un ambiente di lavoro in cui sono incoraggiati la discussione critica e lo scambio tra colleghi professionisti e in cui il disaccordo può diventare un'opportunità di apprendimento per la crescita professionale. Sebbene queste funzioni siano per lo più legate al sostegno della crescita professionale del personale all'interno delle strutture ECEC, i coordinatori pedagogici svolgono un ruolo cruciale nel collegare il dentro e il fuori delle strutture. In tal senso, possono essere definiti come figure chiave del sistema che facilitano la cooperazione intersettoriale tra servizi educativi, assistenziali e sanitari nella prospettiva di sviluppare approcci più integrati.

I risultati di un recente studio intitolato *Governing quality early childhood education and care in global crisis* (2021) e incentrato sulle lezioni apprese dalla pandemia di Covid-19, che hanno dimostrato che i leader pedagogici altamente impegnati nelle reti locali che collegano i servizi e le organizzazioni della comunità, si sono trovati in una posizione di forza per sostenere il proprio personale nell'affrontare l'imprevedibilità dello scenario pandemico senza perdere di vista la qualità pedagogica. A titolo di esempio, possiamo citare le parole di un coordinatore pedagogico che opera nel territorio di Forlì-Cesena, coinvolto in un percorso di formazione condotto dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna che coordiniamo:

Fin dall'inizio della prima chiusura, ho avuto la sensazione che non fossimo 'lasciati soli' nell'affrontare una situazione così impegnativa, ma piuttosto che stessimo insieme, sostenendoci a vicenda, per trovare soluzioni. Quando dico tutti insieme mi riferisco non solo alle équipes ECEC e ai coordinatori pedagogici [che lavorano nei centri sotto il governo dell'amministrazione comunale], ma anche all'amministrazione comunale e al dipartimento ECEC [...] perché eravamo costantemente coinvolti in riunioni in cui potevamo scambiarci opinioni sulle soluzioni da adottare per superare i problemi comuni, tenendo conto della specificità di ogni situazione in ogni singolo centro. Anche quando l'amministrazione comunale ha dovuto sviluppare un protocollo operativo formale per la prevenzione del contagio, si è tenuto conto delle caratteristiche specifiche – in termini di spazi e strutture – di ogni centro ECEC e si è riflettuto su di esse: perché se è importante mettere in atto una strategia comune, è anche importante sviluppare tale strategia tenendo conto di ogni situazione specifica. Abbiamo riflettuto molto, ad esempio, sul modo in cui i genitori potevano essere accolti in ogni struttura a partire dalle

possibilità disponibili (ad esempio, accogliendo i genitori attraverso porte a vetri con accesso diretto al giardino, riorganizzando la disposizione delle sale interne, ecc.).

[Coordinatore pedagogico di un'istituzione ECEC comunale in Emilia-Romagna].

Come esemplificato da questa citazione, il sostegno dei responsabili politici e degli amministratori è fondamentale per garantire le condizioni di inquadramento che consentono la collaborazione interistituzionale.

Questo ci porta al livello successivo del sistema coerente, dove la professionalizzazione degli operatori e dei leader ECEC può essere sostenuta attraverso la collaborazione e il *networking* tra agenzie: la creazione di reti tra istituzioni ECEC è un modo efficace per fornire supporto professionale ai responsabili ECEC all'interno di gruppi di apprendimento tra pari, aiutandoli a sviluppare una strategia coerente a livello locale per rispondere efficacemente alle sfide sociali ed educative con cui si confrontano i loro centri. La stretta collaborazione tra i centri ECEC e l'Università è vista anche come un modo promettente per sostenere il miglioramento continuo delle pratiche pedagogiche, coinvolgendo operatori e dirigenti in progetti di ricerca-azione partecipativa. L'impegno in tali progetti si rivela reciprocamente vantaggioso sia per il personale ECEC, che viene accompagnato da ricercatori esperti nei processi di innovazione pedagogica, sia per i ricercatori accademici, che possono acquisire una comprensione più profonda del settore ECEC co-costruendo la conoscenza con operatori esperti. Questo, a sua volta, può produrre effetti positivi sulla qualità dei percorsi di formazione iniziale dei futuri professionisti ECEC.

La cooperazione intersettoriale e l'apprendimento interprofessionale possono essere visti anche come un'importante fonte di professionalizzazione per il personale ECEC, in quanto aumentano la capacità degli operatori di affrontare e rispondere alle complesse esigenze dei bambini e delle famiglie che vivono in circostanze difficili. Questo, a sua volta, può contribuire a rendere le strutture ECEC più inclusive. Infine, collegare il livello di collaborazione interistituzionale al livello di *governance* locale è di importanza cruciale se si vogliono mantenere nel tempo i risultati delle iniziative di formazione in servizio e di ricerca-azione che portano all'innovazione pedagogica. Per questo motivo, i processi decisionali a livello locale e regionale dovrebbero essere condotti in stretta consultazione con i gruppi e le organizzazioni interessate all'ECEC, che possono agire come potenti catalizzatori del cambiamento, garantendo lo sviluppo qualitativo dell'intero sistema ECEC. Questo processo diventa particolarmente importante in tempi di crisi, come quelli che stiamo vivendo.

Bibliografia

Balduzzi, L., (2021). Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa. Milano, FrancoAngeli.

Balduzzi, L., Falcinelli, F., Picchio, M.C. (a cura di) (2024). Partecipazione e Infanzia. La partecipazione degli educatori e degli insegnanti. Milano, FrancoAngeli.

Balduzzi, L., Lazzari, A. (2021). Ripartire dall'infanzia: esperienze e riflessioni nei servizi zerosei in prospettiva post-pandemica. Parma, Spaggiari.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

ET2020 Working group (2020). Early childhood education and care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff. Brussels, European Commission.

Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services - A systematic review. Luxembourg, Publications office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf

Fielding, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian educational researcher*, n. 26(2), p. 1-65.

Lazzari, A., Balduzzi, L. (2023). Ecec professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cadernos cedes*, n. 43, p. 17-29.

Lipari, D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze, in Benadusi, M. (a cura di), *Antropomorfismi. Traslare, interpretare e praticare conoscenze organizzative e di sviluppo*. Rimini, Guaraldi.

OECD (2020). Building a high-quality early childhood education and care workforce: further results from the starting strong survey 2018. Paris, OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>

Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, *et al.* (2017). Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward. *Neset II: analytical report*. Luxembourg, Publications office of the European Union.

Urban, M., Vandenbroech, M., Van Laere K., *et al.* (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European journal of education*, n. 47(4), p. 508-526.

Van Laere, K., Sharmahd, N., Lazzari, A., *et al.* (2021). Governing quality early childhood education and care in a global crisis: first lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Neset report, executive summary*. Luxembourg, Publications office of the European Union.

Wenger, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi organizzativi*, n. 1, p. 11-35. Milano, FrancoAngeli.

Normativa

Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente *Definizioni 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'art. 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.istruzione.universita.e.ricerca:decreto:2010-09-10;249!vig=%20>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea, 22 maggio 2019, 2019/C 189/02, *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.*

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)

Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021, *Establishing a European child guarantee*, Official Journal of the European union L. 223/14.

<http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>

Council Recommendation of 8 December 2022, *on the early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030*. Official journal of the European union C. 484/1.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1220(01))

