

La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa

Training for educational support at the nursery school. Elaboration and definition of a *situated and transformative research* approach for innovative university didactic

Roberto Dainese

| Department of Educational Sciences | University of Bologna | roberto.dainese@unibo.it

Anna Pileri

| Department of Educational Sciences | University of Bologna | anna.pileri2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dainese, R. & Pileri, A. (2024). From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process. *Pedagogia oggi*, 22(2), 32-39.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-04>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022024-04>

ABSTRACT

The nursery school is a very relevant service and not only because of its educational and social purposes, but because it often coincides with the moment dedicated to the diagnosis or the start of the process during the years of attendance. The phase of diagnosis and subsequent steps, involve an extremely delicate moment for families that requires a staff prepared to accompany them “in the acknowledgement” (Montuschi, 2020) of their child's disability, the quality of which may affect their effective involvement in their life project. The Specialization Course for Support, at present, trains and qualifies teachers from kindergarten through secondary school, excluding nursery school staff. Exclusion, by the way, in strong contradiction with Legislative Decree 65 of 2017 establishing the Integrated System of Education and Education zero six years. Hence the implementation of a Higher Education project that can finally bridge this educational inequity by acting as a driver also in policy making change (Pileri, Dainese, 2023). These elements will be discussed and explored in depth considering a three-year research conducted by the authors, which has brought out the prerequisites for a *Situated and Transformative Research* methodology.

Il nido d'infanzia è un servizio molto rilevante e non solo per le finalità educative e sociali che lo caratterizzano, ma perché, spesso, coincide con il momento dedicato alla diagnosi o all'avvio dell'iter durante gli anni di frequenza. La fase di diagnosi e degli step successivi, comportano un momento estremamente delicato per le famiglie che richiede un personale preparato ad accompagnarli “nella presa d'atto” (Montuschi, 2020) della disabilità del proprio figlio, la cui qualità potrà incidere sull'effettivo coinvolgimento nel suo progetto di vita. Il Corso di specializzazione per il sostegno, attualmente, forma e abilita insegnanti a partire dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado escludendo il personale del nido d'infanzia. Esclusione, per altro, in forte contraddizione con il Decreto legislativo 65 del 2017 che istituisce il Sistema integrato di educazione e di istruzione zero sei anni. Di qui la realizzazione di un progetto di Alta Formazione che possa finalmente colmare tale iniquità formativa fungendo da volano anche per un cambiamento sul piano delle policy making (Pileri, Dainese, 2023). Questi elementi saranno discussi e approfonditi alla luce di una ricerca triennale realizzata dagli autori, che ha fatto emergere i presupposti per una metodologia di *Ricerca Situata e Trasformativa*.

Keywords: training | disability | nursery school | educational support | research

Parole chiave: formazione | disabilità | nido d'infanzia | sostegno educativo | ricerca

Received: September 01, 2024

Accepted: October 16, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

L'articolo ????????

Corresponding Author:

Roberto Dainese, roberto.dainese@unibo.it

1. Le ragioni progettuali motrici

L'evoluzione culturale e normativa dell'integrazione scolastica delle persone con disabilità in Italia, a partire dalla Legge 517 del 1977, ha introdotto gradualmente l'importanza di dotare gli insegnanti di specifiche competenze idonee a favorire il sostegno didattico per gli alunni con disabilità inseriti nelle classi ordinarie. Prima ancora di questo atto normativo nel 1971, la Legge 1044 aveva istituito i nidi d'infanzia come servizio di interesse pubblico e pur attribuendo a questo ambito quasi esclusive finalità assistenziali e di "custodia" dei bambini, riconosceva l'importanza di una loro creazione nel quadro più ampio della politica per la famiglia. Nessun specifico riferimento viene evidenziato relativamente ai bambini con deficit al nido e bisogna attendere la Legge n. 270 del 20 maggio del 1982 - *Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente* – per una effettiva collocazione dell'insegnante specializzato nella "scuola materna" e non ancora al nido.

Nel tempo si è riconosciuta l'opportunità di dotare di competenze progettuali, pedagogiche, didattiche, psicologiche ecc. gli insegnanti della scuola dell'infanzia nei Corsi di specializzazione, mentre non è stata ancor oggi pensato e implementato un percorso di formazione per gli educatori dei nidi che opereranno direttamente con bambini con deficit; una formazione specifica per il sostegno educativo e didattico che consenta loro di affrontare efficacemente le sfide legate ai bisogni educativi speciali dei bambini.

Gli atti normativi successivi alla Legge 1044, soprattutto la Legge 104 del 1992, hanno sottolineato l'importanza di un accesso precoce ai nidi dei bambini con deficit; l'art. 5 della Legge 104 riconosce il diritto dei bambini con deficit di veder rimuovere le cause "invalidanti", la promozione della loro autonomia e la realizzazione della loro integrazione sociale. L'art. 5 esplicita che i diritti sopra riportati sono perseguibili attraverso la realizzazione di specifici obiettivi e riportiamo di seguito quelli che sono più direttamente riferibili agli anni del nido:

- a) sviluppare la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica [...] considerando la persona handicappata e la sua famiglia, se coinvolti, soggetti partecipi e consapevoli della ricerca;
- b) assicurare la prevenzione, la diagnosi e la terapia prenatale e precoce delle minorazioni e la ricerca sistematica delle loro cause;
- c) garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi, che assicuri il recupero consentito dalle conoscenze scientifiche e dalle tecniche attualmente disponibili, il mantenimento della persona handicappata nell'ambiente familiare e sociale, la sua integrazione e partecipazione alla vita sociale;
- d) assicurare alla famiglia della persona handicappata un'informazione di carattere sanitario e sociale per facilitare la comprensione dell'evento, anche in relazione alle possibilità di recupero e di integrazione della persona handicappata nella società;
- e) assicurare nella scelta e nell'attuazione degli interventi socio-sanitari la collaborazione della famiglia, della comunità e della persona handicappata, attivandone le potenziali capacità [...].

Gli obiettivi elencati ben evidenziano l'importanza di "interventi tempestivi", scientificamente fondati e in collaborazione con la famiglia, ma contemporaneamente si apre un secondo ambito di azione altrettanto irrinunciabile che l'art. 5 descrive puntualmente nell'obiettivo che riportiamo di seguito:

- f) assicurare la prevenzione primaria e secondaria in tutte le fasi di maturazione e di sviluppo del bambino e del soggetto minore per evitare o constatare tempestivamente l'insorgenza della minorazione o per ridurre e superare i danni della minorazione sopraggiunta [...].

Oggi, quindi, si riconosce ampiamente che il nido d'infanzia non svolge solo una importante funzione educativa e sociale, ma rappresenta un contesto cruciale per l'identificazione precoce dei deficit e per l'avvio del relativo iter diagnostico. Questa fase richiede personale preparato non solo a gestire le esigenze educative dei bambini, ma anche ad accompagnare le famiglie nella presa di coscienza della disabilità del proprio figlio (Montuschi, 2020). La qualità di questo accompagnamento può avere un impatto determinante non solo sul vissuto delle famiglie, ma anche sul loro coinvolgimento attivo nel progetto di vita del bam-

bino, influenzando il percorso inclusivo e il benessere complessivo del minore (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, Shogren, 2015). Il 6 dicembre 2021, in occasione del 50° anniversario della Legge 1044 istitutiva degli “asili nido comunali con il concorso dello Stato”, si sono presentati gli esiti della campagna di consultazione pubblica sul documento base degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, elaborato dalla (Ministero dell' Istruzione, Ufficio II - Ordinamenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione) e a margine del documento e negli incontri sono stati sollevati temi più generali e indicazioni puntuali e in particolare: “Abbreviare i tempi della certificazione per i bambini con disabilità e fornire ai nidi sia pubblici che privati un educatore a sostegno del bambino e/o del gruppo in tempi brevi senza che essi gravino sul bilancio dell'attività”.

L'assenza di strumenti teorici e pratici adeguati rende difficile una corretta realizzazione degli obiettivi menzionati. e, aggiungiamo, che oggi appare ancor più urgente dotare gli educatori dei nidi di competenze progettuali secondo una prospettiva basata sull' *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001). La prospettiva ICF richiede un approccio multidisciplinare e un'attenzione particolare ai contesti e alle interazioni sociali, aspetti che non possono essere adeguatamente affrontati senza una formazione specifica e continua (Cottini, 2018). Inoltre, come già precedente espresso, il Corso di specializzazione avviato sulla base del Decreto Ministeriale 30 settembre 2011 ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, attualmente, forma e abilita insegnanti a partire dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado escludendo, dunque, il personale del nido. Tale esclusione, per altro, è in forte contraddizione con il Decreto legislativo 65 del 2017 che ha istituito il “*Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni*”. Sistema che, citando il decreto, “dovrebbe garantire a tutti i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”.

Alla luce di quanto premesso, riteniamo che la formazione sia un aspetto imprescindibile per superare gli ostacoli menzionati e, quindi, promuovere inclusione ed equità di opportunità (Pileri, 2023) in un sistema che, appunto, essendo definito integrato dovrebbe esserlo anche sul piano della formazione dei professionisti dell'educazione, garantendo a tutto il personale, inclusi coloro che operano nei nidi d'infanzia, l'accesso a percorsi di specializzazione per il sostegno.

D'altra parte, se oggi risulta vitale riflettere sugli aspetti critici relativi allo stato dell'arte dell'inclusione in Italia, l'iniquità formativa che esclude il personale dei servizi 0-3 dal Corso di specializzazione risulta certamente fra questi. Iniquità segnalataci anche dal personale educativo coinvolto nel progetto formativo e di ricerca che stiamo realizzando nel territorio bellunese, intrapreso per rispondere a un vuoto che non è più possibile ignorare. Sono voci che esprimono un forte vissuto di esclusione e di svalutazione professionale, segnalati fra le motivazioni prevalenti che hanno spinto le educatrici a partecipare al progetto di ricerca e di formazione: “*Non abbiamo gli strumenti per affrontare la redazione e la gestione del PEP*”; “*Mancano le competenze per affrontare i bisogni speciali dei bambini del nido*”; “*Troviamo ingiusto non poter accedere al corso di specializzazione*”; “*Si parla di sistema integrato 0-6 ma non ci sentiamo integrate con questa prospettiva*”¹.

Alla luce delle considerazioni precedenti, emerge con chiarezza la necessità di investire in una formazione inclusiva specifica per il personale educativo che opera nei nidi d'infanzia. L'inclusione dei bambini con disabilità e delle loro famiglie richiede un impegno congiunto da parte delle istituzioni, del personale educativo e della comunità. Solo attraverso un lavoro sinergico e una formazione adeguata, si potrà garantire a tutti i bambini l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie capacità costruendo le basi per il loro futuro.

Queste sono le ragioni motrici e generative che ci hanno condotti ad assumere un impegno progettuale inedito, coinvolgendo un gruppo significativo di educatrici dei nidi d'infanzia del territorio bellunese

1 Le frasi sono tratte dalle risposte a un questionario somministrato alle educatrici prima dell'avvio del Corso di Alta formazione Per il Sostegno Educativo al Nido, svolto nel territorio bellunese nel quadro del Progetto internazionale RICE (Rete Internazionale Città dell'Educazione, capofila il Comune di Belluno in partenariato con il Comune di Borgo Valbelluna, Comune di Feltre, Associazioni, Istituti Comprensivi territoriali, Enti pubblici e privati, Università di Mons, Istituto Universitario Salesiano IUSVE di Venezia Mestre, Università di Bologna e Università di Bordeaux), finanziato dal Consiglio dei Ministri nell'ambito del Progetto “Periferie Urbane”.

(2023-2024) attraverso un progetto di Alta formazione. L'impianto formativo è stato ideato ad hoc, prendendo spunto dall'attuale piano didattico del Corso di specializzazione per il sostegno, ma apportando specificità nei laboratori e negli insegnamenti più rispondenti alle esigenze della realtà educativa del nido d'infanzia. Il progetto, nato dalla collaborazione tra enti locali, università e professionisti del settore, si è basato su un approccio interdisciplinare e partecipativo, mirato a sviluppare competenze pratiche e riflessive attraverso una metodologia che abbiamo definito di *Ricerca Situata e Trasformativa*, già avviata nelle ultime edizioni del Corso con gli insegnanti degli ordini di scuola previsti.

I dati dell'attuale ricerca, ci permettono di affermare che questo percorso possa contribuire in modo significativo a colmare l'inequità formativa che caratterizza attualmente il settore, qualificando le competenze del personale del nido e fungendo da volano per un cambiamento significativo nel panorama delle *policy making*. In tal senso, l'iniziativa progettuale non si limita a rispondere a un'esigenza formativa specifica, ma ambisce a influenzare le politiche educative a livello più ampio, affinché il sistema di educazione e istruzione per la prima infanzia sia realmente in linea con i principi di inclusione, equità e giustizia sociale.

2. La rilevanza di interventi inclusivi e precoci

Gli interventi precoci, specialmente nei nidi d'infanzia, sono fondamentali per promuovere lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini, e per prevenire o ridurre le disuguaglianze educative che possono manifestarsi fin dalla tenera età. In questo contesto, l'inclusione educativa nei nidi non è solo una questione di accesso, ma fa riferimento ad un approccio pedagogico che mira a garantire che ogni bambino, indipendentemente dalle sue capacità e dalle sue condizioni di partenza, possa partecipare pienamente alla vita educativa e trarre vantaggio da essa.

L'Unione Europea ha promosso diverse iniziative per sostenere l'inclusione educativa nei primi anni di vita, riconoscendo l'importanza di un'educazione prescolare di qualità per la riuscita scolastica e l'inclusione sociale a lungo termine. Il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione "*Education and Training*" (ET 2020) sottolinea l'importanza di garantire un accesso equo all'educazione di alta qualità per tutti i bambini, con particolare attenzione ai gruppi vulnerabili (European Commission, 2010). In molti paesi europei, le politiche educative si stanno muovendo verso un modello di educazione inclusiva che inizia fin dai nidi d'infanzia.

In Italia, ad esempio, il Decreto Legislativo 65/2017 ha istituito il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, con l'obiettivo di garantire un'educazione inclusiva e di alta qualità per tutti i bambini (Ministero dell'Istruzione, 2017). Questo sistema prevede una maggiore integrazione tra i servizi educativi per l'infanzia e quelli sanitari e sociali, promuovendo un approccio sistemico per il benessere dei bambini.

In Francia, nell'ultimo decennio, è stata rivolta un'attenzione particolare ai bambini con bisogni educativi speciali dei servizi prescolari, con un focus sull'inclusione e sul sostegno personalizzato (Plaisance, 2012). Questo approccio è stato rafforzato da recenti riforme che mirano a rendere l'educazione prescolare più inclusiva e accessibile a tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni socioeconomiche o dalle loro abilità.

Un ulteriore esempio significativo è costituito dal modello educativo nordico, in particolare quello finlandese, dove l'educazione inclusiva è considerata parte integrante del sistema educativo. In Finlandia, l'inclusione nei nidi d'infanzia è supportata da un approccio pedagogico che enfatizza l'individualizzazione dell'insegnamento e l'attenzione ai bisogni specifici di ogni bambino (Salminen, 2017).

Nonostante i progressi compiuti, il nido d'infanzia in Italia rimane un servizio prevalentemente a domanda individuale, caratterizzato da costi che possono rappresentare un ostacolo significativo per molte famiglie. Questa situazione solleva importanti questioni di equità e accessibilità, poiché non tutte le famiglie hanno la possibilità economica di accedere a un servizio di qualità per i propri figli. Il fatto che il nido sia ancora considerato un servizio opzionale e non un diritto universale mette in luce una lacuna nelle politiche di welfare familiare, nonostante l'importanza riconosciuta dell'educazione precoce per lo sviluppo dei bambini e per la riduzione delle disuguaglianze sociali. A livello normativo, il sistema di finanziamento dei

nidi d'infanzia varia considerevolmente tra le diverse regioni italiane, riflettendo una frammentazione che può aggravare le disparità socioeconomiche esistenti.

Il Decreto Legislativo 65/2017, che ha istituito il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, rappresenta un passo avanti significativo nella promozione di un accesso più equo all'educazione prescolare, ma la sua attuazione ha incontrato ostacoli, soprattutto in termini di risorse finanziarie e di copertura territoriale (Ministero dell'Istruzione, 2017).

Come evidenziano Lazzari e Balduzzi (2014), questa situazione pone una sfida significativa alla realizzazione di un sistema educativo inclusivo e accessibile sin dalla prima infanzia. L'accesso al nido d'infanzia non dovrebbe dipendere dalla capacità economica delle famiglie, ma dovrebbe essere garantito a tutti come diritto fondamentale. Lazzari, nel suo lavoro sulla qualità dei servizi per l'infanzia in Europa, sottolinea come il modello italiano, sebbene caratterizzato da un'elevata qualità pedagogica, sia ancora segnato da disuguaglianze nell'accesso, aggravate dalla natura a domanda individuale del servizio (Lazzari, 2016). Questo modello esclude implicitamente quelle famiglie che, pur avendo bisogno del servizio, non possono permetterselo economicamente. Balduzzi (2020) approfondisce ulteriormente il tema, sottolineando come il sistema attuale perpetui le disuguaglianze socioeconomiche, evidenziando la necessità di una riforma che renda il nido un servizio universale e non selettivo.

Anche il rapporto europeo Eurydice del 2019 sottolinea come l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia sia una questione centrale per garantire l'uguaglianza delle opportunità, raccomandando politiche che riducano i costi per le famiglie e promuovano un accesso universale e gratuito ai servizi per l'infanzia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Tuttavia, la transizione verso un sistema di nidi d'infanzia pubblici e gratuiti richiede un impegno politico e finanziario a lungo termine, che molti paesi europei stanno ancora cercando di realizzare. La situazione attuale evidenzia la necessità di un ripensamento delle politiche di finanziamento dei nidi d'infanzia, per garantire che l'accesso a questi servizi non dipenda dalla capacità economica delle famiglie, ma sia considerato un diritto fondamentale per tutti i bambini, in linea con gli obiettivi di inclusione e equità delineati a livello europeo.

Gli interventi inclusivi precoci al nido sono dunque cruciali per garantire che tutti i bambini abbiano l'opportunità di sviluppare appieno il loro potenziale. La ricerca europea e le esperienze di ricerca citate in letteratura dimostrano che investire su un'educazione di qualità fin dai primi anni di vita non solo favorisce lo sviluppo individuale dei bambini, ma contribuisce anche a costruire una società caratterizzata dalla equalizzazione delle opportunità. Affinché l'inclusione precoce sia efficace, è necessario un impegno continuo nella formazione del personale educativo, va da sé che la ricerca universitaria e le politiche educative debbano supportare sinergicamente questo processo come vedremo nel prossimo paragrafo.

3. La ricerca situata e trasformativa intrecciata con la didattica universitaria

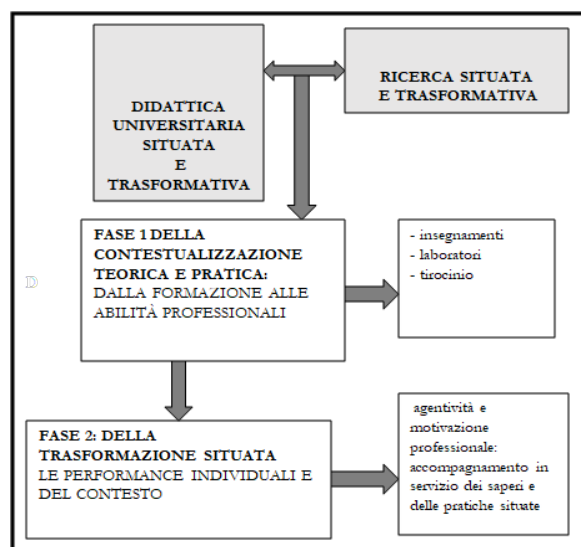
La ricerca svolta dagli autori nell'ultimo triennio, in linea con la ricerca formazione (RF) (Vannini, 2020) e, per alcuni tratti, anche con la ricerca-azione (RA) (Pourtois, Pourtois, Desmet, Humbeeck, 2013), assumendo ulteriori prospettive ha fatto emergere la necessità di definirne un nuovo approccio metodologico nel quale collocarla. La consapevolezza a cui si è giunti intrecciando l'azione di ricerca triennale nell'ambito del corso per il sostegno con i docenti delle scuole dell'infanzia, primaria e secondarie di primo e secondo grado, e il percorso più recente per gli educatori del nido, ha condotto a dare una spinta innovativa agli aspetti formativi di partenza.

Dopo la specializzazione, le competenze acquisite in uscita non garantiscono, senza fatica e senza difficoltà, una spinta trasformativa dei contesti lavorativi in ottica inclusiva e partecipativa. Le abilità professionali acquisite (vedi schema di seguito, fase 1) resistono agli urti posti dai contesti (spinte separatiste, azioni di delega ecc.), ma si affievoliscono gradualmente – soprattutto a partire dal secondo anno dalla specializzazione – e il rischio è di cedere a modalità e approcci operativi, oltre che linguistici che il corso aveva gradualmente modificato e migliorato (Pileri, Dainese, 2023).

Le abilità didattiche, psicologiche, pedagogiche, intersoggettive ecc. dopo la specializzazione, necessitano di un'ulteriore azione di supporto in grado di "situarsi" nei contesti (*didattica situata*) per realizzare *performance individuali* che, attraverso un accompagnamento mediato, comunitario, cosciente e scientifica-

mente fondato, si pone il fine di promuovere *performance del contesto* (nel senso che quest'ultimo diventa performativo). Inevitabilmente attraverso la realizzazione di tali performance individuali e del contesto si promuove una *trasformazione* non solo delle abilità apprese, dal singolo ma contemporaneamente si *trasformano* i contesti stessi. Le *performance individuali* consistono nel contributo professionale effettivo realizzato da ciascun docente, i suoi risultati attesi e le modalità utilizzate per raggiungere quelle stesse performance; le *performance del contesto* esprimono il risultato che il contesto con le sue componenti – umane e materiali – consegue ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di partecipazione in/per la classe. Non è un prolungamento dell'esperienza di tirocinio precedentemente vissuta durante il corso (Fase 1, della contestualizzazione dei saperi e delle pratiche), perché è cambiato il profilo istituzionale dell'insegnante, è cambiata la sua motivazione; ora gli sono richieste scelte pedagogiche e didattiche autonome, responsabili e condivise che, in quanto *situate*, diventano significative e, appunto, *trasformative*.

A scuola (e al nido) è chiesto un impegno che deve procedere da una *decontestualizzazione* di quanto vissuto e appreso nel tirocinio (intrecciato con le abilità teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e i laboratori) per desumere elementi teorici e pratici utili per una nuova *contestualizzazione situata* degli stessi elementi perché nel proprio nuovo contesto di lavoro, anche attraverso opportune integrazioni, rigenerazioni o formulazioni inedite di quegli stessi elementi. L'insegnante procede attraverso una deframmentazione metacognitiva di quanto appreso (saperi e pratiche) per generare proprie personali idee, soluzioni, procedure, materiali *situati*. L'azione dopo il diploma, in questa seconda fase (vedi schema di seguito), permette, attraverso un disegno consapevole di *ricerca situata e trasformativa* interno al percorso formativo stesso, contemporaneamente di ricavare dati in grado di indirizzare e strutturare più adeguatamente l'impianto formativo stesso (che rivive di ciclo in ciclo) e che, in questo modo, si rigenera e si arricchisce modificandosi, migliorandosi.



In sintesi, l'intreccio è tra una didattica universitaria, che culmina in una fase *situata* nutrita di desideri *trasformativi* dei contesti e un'azione di ricerca che è in grado di potenziare e meglio sostenere l'impianto formativo stesso e i contesti. Di qui la definizione² di *Ricerca Situata e Trasformativa* (RST) che con un approccio metodologico sollecita i principi della trasformazione educativa, focalizzandosi sul contesto specifico in cui avviene l'apprendimento e il cambiamento. Si tratta di un paradigma basato sulla comprensione che la conoscenza e le pratiche educative emergono dall'interazione dinamica tra i partecipanti e il loro ambiente professionale, sociale e culturale (Kemmis & McTaggart, 2005).

La RST promuove un ciclo continuo di riflessione che modifica l'agire educativo, in cui gli educatori non solo applicano le teorie pedagogiche, ma le trasformano in base alle esigenze specifiche del loro contesto

2 La definizione di questo approccio di ricerca è stata concettualizzata dagli autori del presente contributo.

lavorativo. Questo processo, che coinvolge attivamente i partecipanti nella co-costruzione della conoscenza, mira a generare cambiamenti significativi nelle pratiche educative, sostenendo l'inclusione e l'equità (Mezirow, 1991). Attraverso la collaborazione tra ricercatori ed educatori si crea un ambiente di apprendimento critico e riflessivo, dove le esperienze locali sono valorizzate e diventano la base per lo sviluppo di nuove pratiche e politiche educative (Freire, 1970).

Tale approccio di ricerca trova forti punti di sintonia in contributi di studiosi internazionali come Lave e Wenger, che hanno sviluppato il concetto di "comunità di pratica" (Wenger, 1998). In questo contesto, l'apprendimento è visto come un processo situato, ovvero strettamente legato al contesto sociale e culturale in cui avviene. Si sottolinea l'importanza delle pratiche condivise e della partecipazione attiva nella costruzione della conoscenza, contribuendo a trasformare non solo i partecipanti, ma anche le strutture sociali e istituzionali in cui essi operano (Lave, Wenger, 1991). Inoltre, la RST si intreccia con le riflessioni di De Certeau (1984), che esplora il modo in cui gli individui e i gruppi negoziano e trasformano le pratiche quotidiane all'interno delle strutture di potere esistenti. La nozione di "pratiche ordinarie" di De Certeau, che rappresentano forme di resistenza e creatività all'interno delle istituzioni, si collega direttamente all'idea che la ricerca situata non sia solo un processo di adattamento alle condizioni locali, ma un atto di trasformazione attiva del contesto stesso. Anche Bourdieu (1977) offre un ulteriore contributo con il concetto di "habitus," che descrive come le pratiche sociali siano il risultato di un'interazione complessa tra strutture sociali e le disposizioni interne degli individui. È un concetto fondamentale per la RST, poiché riconosce che il cambiamento nelle pratiche educative non può avvenire senza un'interrogazione critica delle strutture di potere esistenti e delle dinamiche culturali che le sostengono.

In conclusione, rimane aperta la necessità, espressa chiaramente dai professionisti coinvolti nel processo di ricerca, di individuare la modalità in grado di sviluppare la Fase 2 indicata nello schema sopra riportato; è alquanto improbabile pensare ad un prolungamento del percorso formativo oltre il tempo del diploma acquisito; tuttavia, l'analisi dei dati ha reso evidente l'esigenza di essere accompagnati dopo la presa di servizio, nel momento che riteniamo più delicato relativamente all'impatto con i contesti scolastici ed educativi e la conseguente tenuta di motivazione e *agentività professionale* (Pileri, 2024). A tal proposito, in risposta al bisogno emerso, è in fase di avvio un contesto laboratoriale di formazione e di ricerca universitaria idoneo a sostenere una comunità di docenti ed educatori – ex corsisti – che supportati condividono, potenziano e ricercano *saperi e pratiche situate e transformative*. Tale fase sta trovando effettiva realizzazione attraverso l'apporto delle azioni di Terza missione che, nell'ambito di un Laboratorio del Dipartimento di Scienze Dell'Educazione dell'Università di Bologna, si sta implementando mediante una nuova sezione dedicata ad insegnanti ed educatori, finalizzata ad accompagnarli in servizio, con la consapevolezza che i saperi e le pratiche tendono a logorarsi nel tempo anche in relazione ai contesti nei quali vengono interagiti.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2014). The relationship between ECE and CSE in the training field. The Italian case. In *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (pp. 7-82). Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Balduzzi L. (2020). L'accessibilità dei servizi per l'infanzia. investire in qualità ed ascolto. In *Early Childhood Education and Care: Challenges and Perspectives* (pp. 9-21). Korçë: Unversiteti "Fan S. Noli".
- Bourdieu P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Routledge.
- Cottini L. (2018). *Didattica Speciale e Inclusione Scolastica*. Roma: Carocci.
- De Certeau M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Early Childhood Education and Care in Europe: Ensuring Quality and Accessibility*. Brussels: Eurydice Report.
- Kemmis S., McTaggart R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- European Commission (2010). *ET 2020: A strategic framework for European cooperation in education and training*. Brussels: European Commission.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

- Lazzari A. (2016). I servizi per l'infanzia oltre la crisi: un impegno politico e pedagogico. In *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (pp. 5-16). Bergamo: ZeroSeiUp.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pileri A., Dainese R. (2023). La formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien scolaire des élèves avec handicap en Italie. *Revue Internationale D'éducation De Sèvres*, 92, 109-118.
- Pileri A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Plaisance E. (2012). Accueil et éducation de la petite enfance à l'école. Enjeux éducatifs et sociaux. *La Revue Socialiste*, 48, 49-59.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Humbeeck B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 15, 25-35.
- Salimen J. (2017). Early Childhood Education and Care System in Finland. *Nauki O Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, Numer (5).
- Montuschi F. (2020). La pedagogia speciale. Uno sguardo al passato e qualche ipotesi di futuro. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale* (pp. 33-42). Trento: Erickson.
- Turnbull A.P., Turnbull H.R., Erwin E.J., Soodak L.C., Shogren K.A. (2015). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust* (7th ed.). Pearson Education.
- Vannini I. (2020). Un Ponte tra Ricerca e Formazione. L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante). *RicercaAzione*, 12, 267-268.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.