



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Le prospettive del cambiamento in relazione alla qualità educativa dei servizi per la prima infanzia: una ricerca-formazione condotta nei nidi di Trento

Chiara Dalledonne Vandini

Ricercatrice junior | Dipartimento di scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" | Università di Bologna | chiara.dalledonne2@unibo.it

The perspectives of change concerning the educational quality of early childhood services: a research-training study conducted in Trento's kindergartens

Abstract

Change has always been a constant in human evolution that allows us to evolve and adapt to contextual dimensions that challenge existing "structures" and push us to seek new balances. All this also has a major impact within educational contexts where educators and teachers often have to question their working methodologies and work on renewed reflective, planning, and relational skills for responding to the pandemic and rapid socio-economic changes. In light of this premise, we will present the outcomes of the first year of a two-year research-training course with educators from two kindergartens in Trento. In particular, we will highlight the training needs related to change and how necessary it is to create space and time for professional reflexivity to co-construct quality educational contexts.

Keywords

change, research-training, reflexivity, educator professional growth, quality of educational provision

Il cambiamento rappresenta da sempre una costante dell'evoluzione umana che ci permette di evolverci e adattarci alle dimensioni contestuali mettendo in discussione le "strutture" esistenti e spingendoci a ricercare nuovi equilibri. Questo impatta anche sui contesti educativi in cui, tra la pandemia e i rapidi cambiamenti socio-economici, educatori e insegnanti hanno dovuto mettere in discussione le loro metodologie didattiche e lavorare su rinnovate competenze riflessive, progettuali e relazionali. Alla luce di questa premessa, in questo articolo presenteremo gli esiti del primo anno di un percorso di ricerca-formazione biennale con le educatrici di due nidi d'infanzia di Trento. In particolare metteremo in evidenza i bisogni formativi legati al cambiamento e quanto sia necessario creare spazi e tempi di riflessività professionale per co-costruire contesti educativi di qualità.

Parole chiave

cambiamento, ricerca-formazione, riflessività, crescita professionale educatrici, qualità dell'offerta educativa

1. Introduzione

Il cambiamento rappresenta una costante della vita umana che tuttavia “oggi” sembra procedere con grande velocità. Negli ultimi anni i cambiamenti tecnologici, politici, sociali e culturali hanno portato a una percezione della realtà sempre più ricca e complessa (Veraldi, 2020) dove molte categorizzazioni rischiano di saltare e la capacità di avere un pensiero complesso, riflessivo e problematico sembra essere l'unica strada percorribile. Questi rapidi cambiamenti hanno ricadute significative anche in ambito educativo in quanto possono influenzare le relazioni scuola famiglia, le modalità di insegnamento, le infrastrutture scolastiche, le politiche educative e, soprattutto, l'esperienza di apprendimento dei bambini (Catarsi, Sharmand, 2012).

Partendo dal presupposto che i primi anni di vita sono fondamentali per spezzare cristallizzazioni pericolose delle disuguaglianze e che solo un approccio integrato può contrastare tale fenomeno, risulta fondamentale creare percorsi formativi capaci di supportare educatrici e insegnanti che lavorano in questo complesso panorama socio-educativo. All'interno di questa riflessione, è possibile fare riferimento alle linee pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6¹ in cui viene sottolineata a più riprese l'interconnessione profonda tra il supporto della professionalità educativa e la realizzazione di percorsi di formazione partecipata capaci di saper rispondere alle sfide del presente. In particolare, il documento sottolinea l'importanza di una formazione in servizio capace di promuovere riflessività e produrre un terreno comune per la sperimentazione di pratiche congiunte capace di porre il bambino al centro del suo percorso e processo di crescita e apprendimento (S.I.0-6, p. 8).

In quest'ottica l'attenzione è sempre più orientata alla creazione di percorsi di formazione in servizio capaci di rispondere a bisogni situati e far emergere punti di forza e strategie con l'obiettivo di sostenere la ri-progettazione collegiale delle proposte educative (Santagata, Guarino, 2011), contribuendo così a migliorare la qualità e l'inclusività dei servizi per la prima infanzia.

All'interno di questa cornice, l'articolo intende presentare la prima annualità di un percorso di ricerca-formazione svolto con le educatrici di due nidi della provincia di Trento che hanno preso parte al percorso di formazione intitolato “prospettive sul cambiamento”. In particolare, verrà delineato come è stato organizzato il percorso formativo e come il cambiamento viene esperito e raccontato dalle educatrici. L'attenzione verrà anche posta sui bisogni formativi emersi e sulla necessità di creare spazi e tempi di riflessività professionale orientati a gestire al meglio i cambiamenti e a migliorare la qualità dell'offerta formativa.

2. Il percorso formativo²

Il percorso formativo, pensato e predisposto dalla provincia autonoma di Trento, della durata di 20h frontali e 7 autogestite per ogni gruppo (tot. 40h più 14h), aveva come obiettivo quello di comprendere e analizzare i vissuti, le percezioni e i bisogni formativi delle educatrici per supportarle nella capacità di saper accogliere i complessi cambiamenti che caratterizzano oggi i contesti educativi e, al contempo, guidare micro-processi di progettazione partecipata volti a migliorare la qualità dell'offerta educativa nei nidi d'infanzia. La formazione ha coinvolto 37 educatrici dei nidi comunali e 3 educatrici di un centro bambini e genitori. Proprio per supportare un processo di innovazione didattica intenzionale e consapevole, il percorso di formazione si è posto l'obiettivo di offrire alcune competenze osservative e riflessive che consentissero alle educatrici di mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane.

Il punto di partenza del percorso formativo è stato quello di guidare le educatrici nel definire che “cosa” sia per loro il cambiamento e quali sono le tematiche che, secondo loro, impattano di più sul lavoro quo-

1 Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

2 L'impalcatura del percorso formativo dal titolo “Prospettive del cambiamento” (<https://www.iprase.tn.it/formazione/dettaglio-iniziativa?corsoId=29607&inheritRedirect=true>) è stata ideata, strutturata e definita dalla provincia autonoma di Trento. Il ruolo dei formatori è stato quello di mettere in pratica il percorso di formazione per individuare i bisogni formativi e riportarli alle coordinatrici pedagogiche (interne ed esterne) creando le premesse per la progettazione del percorso formativo relativo all'anno 2024-2025.

tidiano. In seguito il percorso è stato articolato in diversi incontri nei quali teorie e prassi pedagogiche sono state messe a confronto per individuare nuove modalità di rispondere alle esigenze di bambini e famiglie, lavorando sulle competenze riflessive delle partecipanti. In particolare sono state proposte attività pratiche (*brainstorming, focus group, world café, studi di caso, analisi SWAT, “schede personas”*) volte a mettere in luce le complesse dinamiche che ruotano intorno alle alleanze educative e al “come” accogliere i cambiamenti per creare contesti educativi di qualità.

Nel dettaglio il percorso formativo è stato articolato in quattro moduli della durata di 5 h ciascuno contraddistinti da tematiche connesse tra loro ma orientati su obiettivi differenti.

Modulo 1: *“Introduzione alle tematiche legate al cambiamento”*: le percezioni del cambiamento e le esperienze connesse ai cambiamenti. Riflessione sui possibili punti di forza e di debolezza legati alla capacità dei servizi educativi di abbracciare i cambiamenti.

Modulo 2: *“Le competenze legate al cambiamento”*: partire da esperienze, *story-telling, world café* e attività di gruppo per individuare le possibili risorse professionali in grado di supportare educatrici e insegnanti all’interno dei rapidi processi di cambiamento.

Modulo 3: *“Tessere alleanze educative”*: partire dalle buone prassi adottate con le famiglie per comprendere quali strategie sono in grado di supportare la partecipazione delle famiglie; lavorare sull’alleanza tra colleghe e sulla condivisione di esperienze e punti di vista.

Modulo 4: *“Immaginare orizzonti progettuali”*: focus sulla ri-progettazione a partire dalle dimensioni emerse nei moduli precedenti.

2.1 I contesti della formazione

La formazione ha coinvolto due nidi di Trento e un centro genitori-bambini collocati in zone territoriali caratterizzate da necessità differenti. Il primo nido³ (servizio1) è un nido storico di Trento nei pressi dell’ospedale, realtà in cui la maggior parte delle famiglie è composta da medici che non hanno reti famigliari e spesso fanno un grande affidamento sul nido come luogo fondamentale per la crescita dei loro figli. Il nido conta circa 66 bambini iscritti, con 18 educatrici, e negli ultimi anni anche il personale educativo è cambiato profondamente. Il fatto di avere un gruppo di educatrici neo-assunte rende necessario un grande lavoro collegiale sulle dinamiche di gruppo e sulla necessità di costruire un linguaggio comune (idee di bambino, idee di famiglie, categorie di lettura e significazione della realtà).

Le famiglie che frequentano il nido spesso non hanno altri supporti, sono composte da liberi professionisti che spesso fanno grande affidamento sul servizio educativo. Il nido è frequentato, inoltre, da alcune mamme rifugiate con le quali spesso occorre individuare modalità comunicative alternative a quella esclusivamente verbale e scritta in italiano.

L’altro nido che ha preso parte alla formazione (servizio2), conta 64 bambini e un gruppo di 19 educatrici con un notevole ricambio che ha reso necessario un grande lavoro di messa in gioco e in discussione rispetto alla progettazione educativa. Anche in questo servizio, le famiglie vengono percepite come “complesse”, esigenti e al contempo fragili e isolate.

Le dimensioni contestuali ci hanno permesso di individuare i principali nuclei tematici intorno ai quali orientare l’ampia riflessione sul cambiamento. In particolare si è colta la necessità di lavorare sulla dimensione collegiale tra educatrici e di trovare possibili strumenti per supportare le famiglie, incentivare la partecipazione e costruire spazi di fiducia autentica e rispetto reciproco.

2.2 Metodologia di lavoro e analisi delle tematiche

La metodologia adoperata in tutte le fasi della progettazione è stata quella della “ricerca form-azione” (Asquini, 2018), per lavorare in modo congiunto con tutte le figure professionali coinvolte con l’obiettivo

3 Per garantire l’anonimato delle educatrici dei servizi dove è stata svolta la ricerca non verrà mai fatto esplicito riferimento a nomi reali di persone o luoghi.

di accompagnare la costruzione di modelli operativi in grado di sostenere le micro-progettualità situate. In particolare in ogni giornata di formazione abbiamo affrontato alcuni nuclei tematici legati all'impatto del cambiamento sulle prassi educative (famiglia, relazioni, collegialità, organizzazione spazi e materiali) incrociando riferimenti alle teorie pedagogiche e didattiche (Balduzzi, Pironi, 2017; Lazzari, Picchio, Musatti, 2013; Fukkink, Lont, 2007) con i limiti e le potenzialità dei contesti. In particolare, sono state proposte tecniche di lavoro partecipato e la documentazione prodotta è sempre stata raccolta e analizzata dalla formatrice per restituirla alle educatrici alla fine e all'inizio di ogni incontro formativo. Dall'analisi delle riflessioni e della documentazione prodotta dalle educatrici sono emersi principalmente due bisogni formativi: in primis, la possibilità di avere più occasioni in cui lavorare sulla dimensione collegiale e di gruppo per costruire linguaggi condivisi e prospettive comuni; in secondo luogo le educatrici hanno sottolineato l'esigenza di avere maggiori occasioni di confronto per riflettere su "come" sostenere e incentivare la partecipazione delle famiglie. Questo ci permette di comprendere quanto sia importante creare occasioni di formazione in servizio capaci di supportare lo sviluppo di competenze riflessive per creare contesti educativi per la prima infanzia, capaci di rispondere in maniera proattiva alle sfide del presente (Pirard, Barbier, 2012).

3. La percezione del cambiamento: come viene visto e raccontato dalle educatrici

Il punto di partenza del percorso formativo aveva l'obiettivo di individuare le percezioni, i vissuti e gli impliciti che le educatrici associavano ai grandi temi del cambiamento (tecnologie, clima, economia, guerre, mutamenti familiari) per poi arrivare a definire quale fosse l'impatto del cambiamento all'interno del loro lavoro quotidiano. Lo scopo è stato quello di guidare le educatrici nel definire che "cosa" sia per loro il cambiamento e quali sono le tematiche che secondo loro incidono di più sul loro lavoro quotidiano.

3.1 *Come i mutamenti sociali, economici, tecnologici e globali impattano sulla vita al nido - la parola alle educatrici*

In ogni momento della formazione le educatrici hanno partecipato in modo estremamente attivo arrivando a definire le dimensioni che per loro risultano essere più critiche e al contempo sfidanti. Nel modulo 1, abbiamo individuato una serie di temi, parole chiave e dimensioni che loro associavano al cambiamento. L'obiettivo di questa prima parte di formazione era quello di comprendere quali significati e sfaccettature assume il cambiamento per le educatrici protagoniste della formazione. Per attivare questo processo le educatrici sono state invitate a riempire 4 post-it a testa inserendo le parole che "d'istinto" collegavano al tema del cambiamento. Le aree tematiche emerse dalle parole sono principalmente tre: un'area legata alle possibili caratteristiche e dimensioni che definiscono il cambiamento (*vortice, flessibilità, rottura, sfide, novità, tecnologie ...*); una seconda area dedicata alle competenze dell'educatore che sta "dentro al cambiamento" (*consapevolezza, accogliere e rispondere, condivisone, elasticità e flessibilità...*); una terza area legata alle famiglie e ai bambini (*capacità di rispondere alle loro mutate esigenze, relazione, lavoro di rete, supporto, lettura dei bisogni...*). Questi post-it sono stati condivisi e discussi con le partecipanti per addentrarci all'interno di riflessioni più profonde.

Come è possibile immaginare, il primo tema legato alla parola cambiamento (citato da ognuna delle partecipanti) è stato quello relativo all'impatto che le tecnologie hanno sulle modalità di comunicare e relazionarsi con le famiglie (Petrucco, Restiglian, Frison, 2017). In particolare, anche il ruolo della documentazione quotidiana delle attività è stato notevolmente messo in discussione. Le educatrici hanno affermato che temono si perda *"il vero senso e significato della documentazione riducendola ad una raccolta di foto del bambino da inviare su whatsapp quando documentare è molto di più di una raccolta di foto ma rappresenta la costruzione quotidiana di un processo educativo unico e irripetibile"* (educatrice servizio1)

In particolare le educatrici hanno sottolineato che spesso fare foto, video e cartelloni durante la giornata fa sì che loro non riescano a stare in modo autentico con i bambini: *"le cose più belle succedono in momenti che noi non riusciamo a fotografare"*, *"a volte preferisco stare seduta in terra con i bambini, godermi il momento, i loro visi e non alzarmi in piedi, allontanarmi e fare le foto perché ho l'ansia di documentare tutto, sempre"*; *"siamo quello che facciamo vedere?"* (educatrice servizio2)

In questo senso, le educatrici hanno riportato di percepire il rischio che la documentazione del nido venga intesa dalle famiglie come *“il corrispettivo di una pagina Instagram o Facebook”* dove conta più ciò che viene mostrato anziché ciò che viene effettivamente fatto. In quest’ottica il documentare “spezza” la fluidità di alcuni preziosi momenti educativi. Questo ci permette di capire che anche categorie pedagogiche di indiscussa importanza come quella della “documentazione” se usate in modo acritico rischiano di generare malessere piuttosto che dare valore al processo educativo del bambino. Inoltre, questo ci ha portate a interrogarci su quanto sia importante come educatrici riuscire a trasmettere alle famiglie il vero valore e senso pedagogico della documentazione, che non deve rappresentare una forma di controllo da parte del genitore, ma bensì un terreno di costruzione di significati educativi condivisi. A questo punto, è stato fondamentale ridefinire insieme che cosa significa documentare e quali sono i veri obiettivi del documentare per comprendere come, quando e per chi si decide di tenere traccia del processo in modo tale da supportare la continuità orizzontale con la famiglia e il territorio, e la continuità verticale con la scuola dell’infanzia (Giovannini, 2013; Daddi, 2023).

3.2 Sfide e risorse professionali legate al cambiamento

Nel modulo 2, il lavoro sulle sfide e risorse legate al cambiamento ha preso il via da una riflessione generale (attraverso metodologie di lavoro in gruppi come: *story-telling di successo*, *world café*, analisi SWAT) sulle premesse che hanno spinto a scegliere questa professione e sulle possibili soddisfazioni/ sfide quotidiane e sulle competenze repute necessarie per questo lavoro. Dal confronto con le educatrici è emerso che la scelta di questo lavoro nasce dal desiderio di prendersi cura di bambini e famiglie, dalla volontà di fare la differenza e di accompagnare i bambini in una fase importante e delicata della loro vita. Alcune educatrici si sono anche domandate se sceglierebbero nuovamente “nel qui ed ora” la stessa professione: la risposta è sempre stata affermativa anche se in modo unanime entrambi i gruppi di lavoro hanno sottolineato quanto per loro sarebbe importante un maggiore riconoscimento professionale attraverso retribuzioni adeguate, maggiore rispetto e riconoscimento sociale. Per quanto riguarda altre possibili sfide spicca il riuscire a “gestire le frustrazioni dei bambini” e il *“riuscire a comunicare e condividere le regole di condotta con le famiglie senza il timore di incrinare il rapporto o di essere accusate/giudicate”* (educatrice servizio 1). Tra le soddisfazioni, ritroviamo l’importanza della quotidianità, dei piccoli traguardi raggiunti che accompagnano il processo di crescita dei bambini, vedere le autonomie crescere ogni giorno, costruire relazioni di cura con i bambini, essere un punto di riferimento per loro. Il capitale umano⁴ viene considerato la risorsa principale e la variabile fondamentale per garantire la qualità educativa. Ragionando sulle sfide, le educatrici hanno poi posto l’attenzione su alcune competenze più importanti che reputano indispensabili come la capacità di saper osservare, saper cogliere e saper rispondere alle emozioni altrui, saper documentare e valorizzare la continuità orizzontale nella relazione con le famiglie.

Sempre all’interno di questo modulo, come ultima attività, è stato chiesto in cosa consiste secondo le partecipanti *il ruolo ideale dell’educatore*. Dal punto di vista relazionale, le educatrici erano unanimi nel ritenere che l’aspetto più importante sia legato alla capacità di leggere e cogliere i bisogni di bambini e famiglie.

Molta attenzione è stata data ai tempi (le educatrici li vorrebbero più lenti e distesi), agli spazi (avere spazi più versatili e materiali flessibili) e alla distribuzione dei gruppi (rapporto numerico dei bambini per ogni educatrice) per riuscire davvero a tenere al centro il bambino con le sue mutevoli esigenze. Inoltre, grande valore è stato attribuito al lavoro collegiale e ai momenti di confronto che, secondo le educatrici, dovrebbero essere più frequenti e orientati all’ascolto reciproco non giudicante.

Infine, le educatrici hanno affermato che vorrebbero ricevere maggiore riconoscimento sociale e politico, riuscire a non portarsi a casa le fatiche mentali e psichiche legate al lavoro (*“avere lo scudo di Atena”*, educatrice servizio 2) così come la capacità di gestire gruppi di età differenti e *“impegnarsi maggiormente nei momenti di restituzione con i genitori per comunicargli il tuo bambino è stato visto”* (educatrice servizio 1).

4 Per capitale umano le educatrici intendevano l’insieme delle conoscenze teoriche, pratiche ed esperienziali di tutte le figure professionali che fanno parte del contesto educativo del nido (educatrici, pedagogiste, cuoche e personale ausiliario).

Al termine di queste attività riflessive abbiamo individuato insieme una serie di punti di forza ricorrenti che potessero costituire delle risorse volte a guidare e supportare le educatrici nelle progettazioni future e che hanno rappresentato i punti di riferimento dell'intero percorso formativo:

- l'importanza di pensare lo spazio e i materiali (funzione fondamentale degli spazi esterni) in modo flessibile *“ogni cambiamento parte dal ripensare spazi e materiali in modo creativo”* (educatrice servizio2);
- l'importanza di avere competenze osservative e avere un tempo e uno spazio formativo in cui *“allenarle”*;
- l'importanza della flessibilità come approccio al lavoro educativo (ruoli, tempi, funzioni) per sapersi adattare più rapidamente ai cambiamenti;
- l'importanza del lavoro collegiale e del confronto costante tra colleghe;
- l'importanza del coinvolgimento delle famiglie all'interno dei processi che accompagnano i cambiamenti (co-progettazione);
- l'importanza di saper ascoltare e accogliere le famiglie in modo autentico: *“anni fa le famiglie chiedevano soluzioni mentre oggi hanno più bisogno di ascolto”* (educatrice servizio1);
- il ruolo del coordinatore pedagogico che crea sinergie e connessioni.

3.3 *Le competenze legate al lavorare in gruppo: supportare la comunicazione e “l'alleanza interna” tra colleghe*

All'interno del modulo 3, prima di poter parlare di alleanza educativa rispetto all'esterno del servizio (famiglie, altri servizi educativi, territorio) è stato fondamentale ragionare e riflettere sulle dinamiche che in-fluiscono sull'alleanza interna tra colleghe. La dimensione collegiale e il saper lavorare in gruppo vengono negoziati e ri-costruiti quotidianamente: all'interno dei contesti educativi si incontrano professionalità, esperienze, vissuti e prospettive pedagogiche differenti (Dalledonne, Balduzzi, 2022). Queste differenze, da un lato, rappresentano una risorsa imprescindibile, dove punti di vista differenti possono dare vita a nuove progettualità e nuove prospettive capaci di rispondere in modo adeguato ai molteplici cambiamenti che caratterizzano il particolare momento storico politico nel quale ci ritroviamo. Tuttavia, dall'altro lato, avere molteplici punti di vista comporta un grande lavoro di confronto, nel quale sviluppare riflessività e capacità di lavorare in gruppo per prevenire dinamiche disfunzionali tra colleghe (ostilità, resistenza al cambiamento, timore del conflitto, mancanza di obiettivi comuni). Durante i percorsi di ricerca-formazione è fondamentale accompagnare i gruppi di lavoro rispetto alle dinamiche relazionali che si instaurano tra colleghe. Per fare questo, in primo luogo è stata introdotta la tematica del lavorare in gruppo evidenziando le caratteristiche che distinguono un gruppo funzionale e orientato a un obiettivo comune da un gruppo disfunzionale (Mandalà, 2006). Presentare la tematica dal punto di vista teorico consente alle educatrici coinvolte di iniziare a riflettere sulle possibili dinamiche presenti nel loro contesto. Dopo questa attività teorica introduttiva, è stato chiesto a ogni partecipante di costruire la sua *“mappa delle relazioni”*. La possibilità di costruire una mappa delle relazioni ci consente di avere una rappresentazione grafica che ci permette di capire come ogni partecipante si colloca rispetto al contesto in cui lavora e quale valore/importanza dà alle reazioni che vi si creano. Dai dati raccolti emergono prospettive differenti che ci permettono di leggere le dinamiche relazionali e successivamente di trovare canali di mediazione guidando le educatrici nella costruzione di una mappa delle relazioni condivisa.

Facendo riferimento ad alcuni esempi di *“mappe delle relazioni”* prodotte dalle educatrici è emerso come la percezione di uno stesso contesto possa essere differente: c'è chi è partito da una visione in cui il gruppo è diviso in due sottogruppi in base alle sezioni dei bambini (i.e. sezione grandi e sezione piccoli) e chi invece è partito da una percezione più unitaria (uso stilizzato di una *“casa”*) e circolare attraverso l'uso di cerchi concentrici. Risulta interessante come, in tutte le rappresentazioni grafiche, la figura del coordinatore pedagogico abbia una funzione di *“contenimento”* del contesto educativo sia esso percepito in modo unitario o più frammentato.

Oltre alla percezione del contesto, dalle mappe relazionali emerge la percezione che le educatrici hanno di se stesse. Alcune di loro si sono posizionate al centro della rete relazionale e a partire da loro hanno sviluppato le relazioni con le altre figure professionali presenti nel contesto. Altre educatrici hanno inserito

al centro i bambini e le famiglie, considerandoli il fulcro attorno al quale tutto ruota. La mappa delle relazioni ci ha consentito di ragionare sul senso che ognuna dava al gruppo di lavoro e alle dinamiche relazionali e ci ha permesso di soppesare le aspettative reciproche per riflettere su possibili strategie relazionali volte a supportare le dinamiche di gruppo.

3.4 Le competenze legate al supportare la partecipazione delle famiglie: bisogni formativi, strumenti e strategie

Le ricerche a livello nazionale e internazionale ci mostrano che i servizi educativi capaci di sviluppare modalità democratiche e partecipative sono ritenuti i più efficaci nel coinvolgere le famiglie, in particolare quelle che provengono da background svantaggiati (Vandenbroeck et al., 2018). Ciò implica che i valori pedagogici, le credenze e le pratiche dei servizi per la prima infanzia dovrebbero essere resi espliciti e costantemente negoziati con le famiglie (Bove, Mantovani, 2015). Costruire un rapporto di fiducia con le famiglie permette di dare “voce” a tutti i genitori, di creare occasioni di dialogo autentico dove ognuno si senta visto e accolto nelle sue esigenze e potenzialità all’interno di una dimensione di co-evoluzione e co-educazione.

In questo quadro, nei modulo 3 e 4 la tematica avvertita con maggior forza in sede di formazione è stata sicuramente relativa al come supportare la partecipazione delle famiglie e la realizzazione di un dialogo costruttivo. Spesso anche il “cambiamento” viene percepito e raccontato proprio in termini di partecipazione delle famiglie. In particolare dalle narrazioni delle educatrici emerge la percezione che anni fa le famiglie partecipassero di più, rispettassero di più i “ruoli” differenti e fossero più capaci di dare regole ai figli. Oggi, invece, i genitori vengono spesso raccontati come fragili, incapaci di dare regole, troppo apprensivi o troppo sfuggenti (Satta, 2017; Zonca, 2012). Questa visione della genitorialità impatta notevolmente sulle dinamiche relazionali e comunicative che si instaurano tra casa e scuola, con il rischio che nessuno degli attori coinvolti riesca a comunicare in modo autentico e chiaro. Spesso infatti, le educatrici riportano anche un timore costante a comunicare possibili difficoltà del bambino, problemi perché hanno paura di “ferire” i genitori e di impattare negativamente con la fiducia che è stata faticosamente costruita. Per rispondere a questo bisogno formativo sono state proposte due attività principali: 1 – ragionare sulle principali teorie legate alla comunicazione tra adulti e sulle principali strategie comunicative che possono emergere nel momento in cui casa e scuola si incontrano (Dalledonne, Cino, 2023); 2 – svolgere un’attività pratica in cui costruire una scheda descrittiva di un genitore rispetto al quale si vuole migliorare le dinamiche relazionali e comunicative (*scheda personas*). Questo tipo di attività ha permesso alle educatrici di immedesimarsi maggiormente con la vita e con il vissuto del genitore in modo da poter individuare strategie di azione inedite e partecipate. In questa scheda, oltre ai dati anagrafici, è stato chiesto alle educatrici di immaginare la giornata tipo di questo genitore, i suoi hobby, le passioni. È stata poi posta attenzione alle possibili aspettative che il genitore può avere verso la scuola, le educatrici e il/la figlio/a. Un altro aspetto importante di questa scheda, è la descrizione dei momenti di contatto tra questo genitore e la scuola stessa (ambientamento, accoglienza, ricongiungimento, riunioni, telefonate ecc.). Infine, la scheda permette di porsi degli obiettivi e darsi delle possibili strategie per migliorare l’alleanza educativa.

Dopo questo lavoro a gruppi, le schede dei genitori vengono condivise in plenaria e ognuno può proporre e integrare le strategie individuate dagli altri gruppi. L’obiettivo è quello di mettersi nei panni dei genitori e al contempo di intercettare possibili strategie che assumono il carattere di buone prassi condivise (Thompson et al., 2018).

Questo, da un lato, permette di rendere il modello replicabile nel futuro e, dall’altro, di responsabilizzare tutti gli attori coinvolti nell’attivare processi trasformativi in quanto consente di monitorare i processi inerenti al “che cosa ha funzionato” (*what works*), rispetto ai diversi “attori coinvolti” (*what works for whom*) e in relazioni a “quali specifiche condizioni contestuali” (*what works for whom in which circumstances*) in termini di accesso, partecipazione delle famiglie e qualità dell’offerta educativa.

4. Riflessioni conclusive

Il percorso formativo riportato in questo articolo ha messo in evidenza alcuni bisogni formativi delle educatrici di due nidi di Trento a partire dalla macro tematica legata al cambiamento e alle sue ricadute sui contesti educativi. Partire da una tematica ampia, usando la metodologia della ricerca-formazione, ha permesso alle educatrici di interrogarsi e porsi domande sulle dinamiche implicite ed esplicite che impattano sulla qualità dell'offerta educativa nella prima infanzia (Catarsi, Sharmahd, 2012; Pirard, Barbier, 2012). L'aspetto più interessante è relativo al fatto che inizialmente le educatrici si aspettavano di ricevere "soluzioni" e "strategie" da questo percorso, ma incontro dopo incontro il vero bisogno formativo che emergeva era relativo alla possibilità di avere uno spazio e un tempo in cui interrogare le teorie, nel quale porsi domande e trovare strategie situate per migliorare la qualità del lavoro quotidiano. In particolare, è emersa la necessità di sviluppare competenze osservative, di saper leggere e comprendere i fenomeni educativi piuttosto che ricevere suggerimenti operativi. Durante i percorsi formativi, spesso l'attenzione di educatrici e formatori viene posta sulla ricerca di possibili soluzioni e strategie rischiando ricadute di tipo normativo, quando in realtà questo percorso formativo ha messo in evidenza quanto sia indispensabile sospendere il giudizio, riuscire a osservare e descrivere i complessi fenomeni educativi, prima di arrivare a implementare possibili strategie operative. Saper osservare e descrivere un fenomeno educativo (Bertolini, 1988) è un atto di riflessività che consente agli educatori di mettersi in discussione, di portare in luce le pedagogie implicite, di costruire e condividere nuove chiavi di lettura. In questo primo anno del percorso di formazione l'obiettivo era quello di guidare e accompagnare le educatrici a cogliere quali sono i nodi critici e le potenzialità all'interno della quotidianità educativa, il prossimo anno la formazione sarà focalizzata sulle esigenze di ciascun contesto con l'obiettivo di trovare metodologie didattiche e strategie volte a colmare i possibili divari tra teorie pedagogiche e prassi educative nella consapevolezza che occorre creare uno spazio e un tempo di confronto autentici per accogliere i molteplici cambiamenti sociali, culturali ed economici che impattano sulla qualità dell'offerta educativa.

Nota bibliografica

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Pironi T. (2017). *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bove C., Mantovani S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10 (1), 9-31. DOI: 10.13128/RIEF-16381
- Catarsi E., Sharmahd N. (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Junior.
- Daddi D. (2023). *La documentazione al nido passo dopo passo*. Trento: Erickson.
- Dalldonne Vandini C., Balduzzi L. (2022). Sostenere la professionalità degli educatori attraverso la videoanalisi: una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 221-237. DOI https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_17
- Dalldonne Vandini C., Cino D. (2023). "The Burden of Language": Building the Educational Alliance with Foreign Families in Parent-Teacher Conferences. *Encyclopaedia*, 27(65), 19-33.
- Dumcius R. et al. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fukkink R., Lont T. A. (2007). Does training matter. A meta-analysis of experimental studies of caregiver training. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- Giovannini D. (2013). Documentare per le famiglie e con le famiglie nel nido d'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 8(1), 45-49. DOI: <https://doi.org/10.13128/RIEF-13306>
- Lazzari A., Picchio M., Musatti T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145.
- Mandalà M. (2006). L'eredità di Kurt Lewin nel modello dell'empowered peer education. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, 2, 1000-1006.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art.

- 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistemaintegrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%-2022%20novembre%2021,%20n.%20334.pdf>.
- Petrucco C., Restiglian E., Frison A. (2017). Progettare, documentare e osservare all'asilo nido: un'esperienza con il software eNido. In *Progress to work Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche*, 1, 442-450. Genova: Genova University Press.
- Pirard F., Barbier J. M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: The emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182. DOI <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642852>
- Santagata R., Guarino J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43, 133-145. DOI:10.1007/s11858-010-0292-3
- Satta C. (2017). L'ossessione della genitorialità. Infanzia e famiglia nella società dell'insicurezza. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58(2), 449-458
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Thompson I. et al. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. DOI <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Vandenbroeck M., Lenaerts K., Beblavy M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education*, 32, 1-86. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR32.pdf
- Veraldi R. (2020). Proiezione dei cambiamenti socioeconomici a seguito della pandemia Covid-19. *Esperienze Sociali*, 104, 117-138.
- Zonca P. (2012). I genitori ieri ed oggi: certezze e fragilità. In *La famiglia italiana tra crisi e risorse 1861-2011* (pp. 19-48). Roma: Aracne. DOI <https://dx.doi.org/10.978.88548/57735>