



Il nido: una comunità educante e le sfide della complessità **Percezione della professionalità, formazione e aggiornamento nelle parole degli educatori**

Francesca Marone, Maria Navarra¹

1. L'offerta educativa del nido tra nuove sfide, limiti e possibilità

L'insegnamento è una professione non facile da imparare ed esercitare. Le abilità che contraddistinguono tale professione non si formano solo, o esclusivamente, mediante la conoscenza teorica: un conto è sapere, cioè conoscere razionalmente, quali siano e come si articolino le operazioni dell'insegnare; altro è saper trasformare la teoria in pratica educativa. Fra il sapere e il saper fare vi è un salto logico e molte evidenze hanno mostrato che la teoria, come sistema di costrutti universali, difficilmente può corrispondere alla molteplicità delle situazioni pratiche particolari. I processi di insegnamento-apprendimento vengono condotti a partire da operazioni generalizzabili, ma in larga parte attraverso operazioni che vanno pensate *ad hoc* per circostanze specifiche. L'insegnante varca il regno del particolare e dell'infinitamente complesso dotato, nella fase iniziale della sua professione, spesso solo di una cultura universalistica, correndo il rischio di affrontare e gestire problemi particolari con strumenti inadeguati (Fabbri: 2007). La pratica educativa si fonda sulle molteplici micro-decisioni che ogni giorno vengono prese in classe, cioè in riferimento a micro-eventi nei contesti di gruppo. Fabbri sostiene che «chi esercita la professione di insegnante non ha ... a che fare con un'epistemologia professionale semplice ma con una pluralità di soggetti autonomi in grado di interagire con la propria azione» e che, ad oggi,

«l'insegnamento non ha ... alcuna memoria. Esistono biografie e autobiografie di educatori ed insegnanti ma non di documentazione di esperienze ritenute eccezionali, ma resoconti storico – pedagogici sul modo in cui gli insegnanti hanno tentato di raggiungere accordi su cosa dire a proposito del proprio fare. L'insegnamento nella sua forma quotidiana non ha tutt'ora luoghi, spazi, archivi dove potersi raccontare per rileggere ed interpretare l'esperienza» (Ivi, p.110).

L'insegnante che opera negli asili nido ha da confrontarsi con livelli di complessità maggiore rispetto ad altri insegnanti anche perché il percorso storico e culturale che ha portato gli asili nido in Italia da enti assistenziali a un'idea di servizio a carattere educativo è stato piuttosto tortuoso.

A differenza di altri servizi per l'infanzia nati dal principio come “educativi”, la nascita dell'asilo nido è scaturita da motivazioni più sociali che pedagogiche giacché si

¹ Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha scritto i paragrafi 2 e 4; Maria Navarra i paragrafi 1 e 3.



è avvertito il bisogno di un luogo di custodia e di assistenza per l'infanzia al di sotto dei 3 anni, dovuto al progressivo aumento di madri lavoratrici.

L'Opera nazionale maternità e infanzia fu istituita con la legge 10 dicembre 1925 n. 2277. L'OMNI era un Ente parastatale e in cui l'attenzione degli operatori doveva essere rivolta alle diete e all'igiene del corpo, in un'epoca nella quale la prima infanzia era concepita come limitata alle funzioni psicofisiologiche di base: una gestione differente, più tollerante e rispettosa dei bisogni dei bambini era affidata alla sensibilità dei singoli (Barbieri: 2015). Per diverso tempo, al personale femminile che aveva la funzione di sostituire le madri non era richiesta alcuna preparazione professionale specifica (Seveso, Finco: 2017).

La situazione rimase immutata anche dopo gli anni '50, poiché l'OMNI sopravvisse alla caduta del fascismo sino agli inizi degli anni Settanta. Infatti, la legge n. 1028 del 1970 elencava tra i compiti previsti per le puericultrici quelli riguardanti l'igiene personale dei bambini, il cambio degli indumenti e la segnalazione dei bambini che non apparivano in salute. Le figure professionali erano ancora assimilabili più a infermiere che a insegnanti.

È solo con il dibattito che ha portato alla promulgazione della legge n. 1044 del 1971 che il tema della maternità assume un valore sociale e si sancisce il diritto all'educazione sin dai primi anni di vita del bambino, inteso come soggetto autonomo portatore di bisogni propri. Nel testo della legge, all'art.6, il legislatore raccomandò che gli asili nido fossero dotati di personale qualificato, sufficiente e idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino.

Gli asili assunsero così un carattere educativo e non di semplice sorveglianza, vennero stabilite caratteristiche dimensionali e obiettivi da perseguire nell'educazione del bambino. Assunse maggior rilevanza il benessere psicologico del bambino e i gruppi classe furono suddivisi in base ai diversi livelli evolutivi.

Già Jean Piaget (1964) nella sua teorizzazione sullo sviluppo mentale definiva come una vera e propria "rivoluzione intellettuale" quella che si realizza nei primi anni di vita del bambino e sottolineava l'influenza della socializzazione e dello sviluppo del linguaggio per la trasformazione del pensiero infantile. Da un lato, il linguaggio permettendo al bambino di raccontare le proprie azioni, gli conferisce la possibilità di ricostruire il passato e di anticipare le azioni future; dall'altro, il linguaggio porta alla socializzazione delle azioni e alla genesi di atti di pensiero che non appartengono più solo al bambino ma a tutti, rinforzando «il pensiero individuale nel vasto sistema del pensiero collettivo» (Piaget: 1964, p. 30).

L'attuale dibattito pedagogico, lontano dal superare completamente il dualismo assistenziale/educativo, grazie ai contributi della ricerca in campo pedagogico e all'attenzione nei confronti dell'infanzia, guarda finalmente agli aspetti che non riguardano solo il rapporto di cura ma anche alle occasioni di esperienza e conoscenza dei bambini, riconoscendo a pieno titolo l'importanza dell'apprendimento nei primi anni di vita.

Il mandato educativo del nido d'infanzia è quello di creare un ambiente in grado di accogliere tutti i bambini, tenendo conto delle differenze di ciascuno. Per assolvere a tali compiti, i professionisti che operano nei nidi devono poter usufruire di una formazione permanente e di aggiornamenti continui.

Quali sono le competenze attese in un educatore di nido? Competenze pedagogiche, psicologiche, culturali, tecnico-professionali, metodologiche e didattiche, relazionali e



riflessivo-critiche (Marone: 2012; Catarsi, Fortunati: 2013). Le competenze riflessive e le competenze relazionali sono i due pilastri su cui poggia la professionalità educativa. Le prime accrescono nell'educatore la consapevolezza delle sue responsabilità e attivano processi di riflessione sulle sue azioni e di revisione delle pratiche, alla luce degli errori commessi e dei risultati ottenuti (Schön: 2006). Le seconde, non solo favoriscono lo sviluppo della socializzazione dei bambini ma, assumendo la relazione come il cardine dei processi formativi ed elemento fondante dei processi di co-costruzione della conoscenza, influenzano perfino la struttura cerebrale dalla quale la mente prende corpo (Marone: 2014).

Il nido d'infanzia, da un punto di vista ideale, si configura come un luogo nel quale l'educatore si impegna a realizzare un percorso di sostegno e accompagnamento alla crescita dei bambini, con una postura sensibile ai cambiamenti e atta a fornire risposte adeguate ai diversi tipi di utenza espressione di diversi livelli di complessità (familiare, sociale, culturale), ponendo questioni pedagogiche rinnovate.

2. La ricognizione dei bisogni di formazione degli educatori dei nidi del Comune di Napoli. Raccolta e analisi dei dati

La Giunta del Comune di Napoli nel 2014 ha approvato una delibera con cui si è stabilito il fabbisogno dell'area educativa comunale (nidi e scuole materne) e l'assunzione di 370 educatrici ed educatori attraverso una doppia procedura: 185 con procedura riservata per la stabilizzazione dei precari storici e altri 185 con un concorso pubblico.

Attualmente nei servizi operano 315 istruttori socio educativi la cui età varia dai 26 ai 65 anni.

La maggioranza è composta da donne, anche se negli ultimi anni si è assistito a un incremento della componente maschile.

Il nuovo personale reclutato è quello stabilizzato e in possesso di titoli di studio non omogenei ed esperienze professionali altrettanto diversificate.

Da un lato, ci sono gli educatori e le educatrici in possesso di diploma magistrale e con anni di esperienza lavorativa nell'ambito delle scuole napoletane e, in alcuni casi, extraregionali; dall'altro, ci sono neoassunti in possesso di laurea magistrale oppure di specializzazioni e dottorati di ricerca, senza alcuna esperienza precedente in ambito educativo. I titoli di laurea spaziano nei vari ambiti delle scienze umane e sociali (sociologia, psicologia, filosofia, giurisprudenza, scienze dell'educazione).

Il Comune di Napoli, attraverso un apposito Servizio afferente all'Assessorato all'educazione, attualmente gestisce 48 tra nidi e micronidi; a essi si affiancano sette Sezioni Primavera che ospitano i bambini da 24 a 36 mesi dislocate presso le scuole dell'infanzia gestite dal Comune cui è assegnata la funzione di fare da ponte fra l'Asilo Nido e le Scuole dell'Infanzia.

Gli aspetti che caratterizzano l'attività degli istruttori socio educativi nell'ambito del lavoro al nido riguardano: i compiti da svolgere, che si esplicitano in attività ludiche ed educative congiuntamente alle attività di cura dei bambini; le responsabilità educative e di sorveglianza dei bambini; le relazioni da gestire che si estrinsecano in rapporti con i bambini e tra i bambini, tra la scuola e le famiglie, tra genitori e bambini e con i colleghi, con i collaboratori scolastici e con la dirigenza; le competenze richieste



costituite dalle conoscenze delle fasi di sviluppo motorio e intellettuale dei bambini, dei giochi e delle attività appropriate alle fasce di età e dalla capacità di insegnare e far rispettare le regole.

Attraverso una convenzione, il Comune di Napoli ha affidato al Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II la rilevazione dei bisogni formativi degli istruttori operanti nei nidi e nelle sezioni primavera, in funzione della pianificazione di un percorso di sviluppo professionale disegnato su tali bisogni. Le attività del gruppo di ricerca intervento "Rilevazione dei bisogni formativi, implementazione di un modello di sviluppo professionale per gli educatori e riqualificazione dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia del Comune di Napoli" sono state coordinate dalla prof.ssa Maura Striano, al fine di costruire, tramite percorsi riflessivi, una progettazione partecipata dell'azione educativa.

Lo strumento principale per la rilevazione dei fabbisogni formativi è stato quello del focus group, unitamente alle interviste in profondità, condotto dai ricercatori sulla base di una route strutturata di domande, a cui hanno partecipato gli educatori attualmente impiegati nei nidi del Comune di Napoli. Ad alcuni focus group hanno partecipato referenti dei Servizi Educativi e Scuole Comunali, ad altri referenti delle Municipalità. Ogni focus group è stato facilitato da un esperto affiancato da un osservatore e ha avuto una durata di circa tre ore.

Tutte le sessioni di focus group sono state audioregistrate, trascritte *verbatim* e analizzate dal gruppo di esperti.

Il tessuto sociale delle municipalità del Comune di Napoli è eterogeneo per reddito e scolarizzazione. La presenza di immigrati e di bambini di "seconda generazione" è allo stesso modo diversificata. Pertanto, al fine di indagare in maniera approfondita le esigenze degli educatori distribuiti su un territorio così variegato, i focus group sono stati pianificati e condotti in ogni municipalità (tab.2). Le 17 trascrizioni sono state oggetto di analisi in più fasi.

In una prima fase, si è proceduto alla creazione di una matrice per incrociare i dati di ogni municipalità e il relativo focus Group con "etichette" quali: "definizione del proprio ruolo lavorativo", "rapporto con le famiglie", "criticità", "proposte". Da tale fase di lettura integrale dei testi non sono emerse differenze macroscopiche nei fabbisogni formativi in relazione a ciascuna municipalità, quanto differenti esigenze di miglioramento di tipo logistico – strutturale.

Nella seconda fase si è proceduto a un'analisi dei testi con l'utilizzo di T- Lab, software per l'analisi del contenuto e il text mining (Lancia: 2004; Faggiolani, Verna, Vivarelli: 2017). L'esigenza di ricorrere a un'analisi automatica del testo si è resa necessaria per consentire l'emersione di eventuali specificità dei fabbisogni di formazione. L'analisi automatica di un testo fornisce come primo risultato un conteggio delle forme grafiche con le rispettive occorrenze. Non tutte le parole di un testo possono essere considerate equivalenti dal punto di vista semantico. Nell'analisi automatica del linguaggio si distinguono le *parole piene* dalle *parole vuote* (*stop words*). Le parole vuote vengono definite di volta in volta come parole che non esprimono un contenuto interessante ai fini dell'analisi (spesso pronomi o di semplice legame nella frase), mentre le parole piene sono quelle che contribuiscono significativamente all'interpretazione del testo. Dopo la creazione automatica del corpus di analisi, si è proceduto al raggruppamento di parole che, lette nel contesto originario, avevano significati sovrapponibili.



Con l'analisi automatica dei testi si sono esplorati due ambiti che dalla prima analisi erano risultati più critici, in particolare il ruolo dell'educatore e le richieste di formazione.

Il primo ambito, cioè la percezione del proprio ruolo di educatori, riassumibile in tre categorie di risposte (educativo, assistenziale, di servizio) evidenzia una discrepanza tra il ruolo che l'educatore vorrebbe gli fosse riconosciuto e quello che percepisce essere per i genitori dei bambini e, ad altro livello, per le istituzioni.

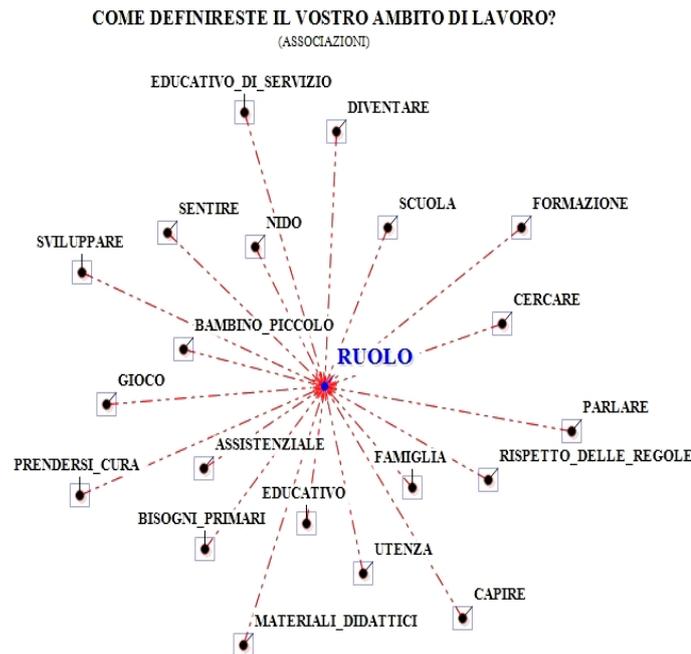


Fig.1 Diagramma radiale - Definizione del ruolo di educatore

Gli educatori sostengono di essere consci del mandato educativo importante e delicato per la fascia di età con cui operano, importanza segnalata dal passaggio formale da mero servizio assistenziale per le famiglie al riconoscimento dell'asilo nido come primo grado di istruzione in cui insegnare, attraverso il gioco, il rispetto per le regole, sviluppare le capacità linguistiche, motorie e creative.

Tale riconoscimento è stato definitivamente sancito dai decreti attuativi della legge 107/2015 che hanno concorso a far uscire i servizi educativi per l'infanzia dalla dimensione assistenziale, per farli entrare a pieno titolo nella sfera educativa, garantendo continuità tra il segmento di età 0-3 e 3-6). Tuttavia, l'età dell'utenza (inferiore ai 3 anni) richiede lo svolgimento di compiti di assistenza e accudimento che si traduce spesso nella convinzione per i genitori che gli educatori svolgano ruoli attinenti ai soli bisogni primari (ha mangiato, dormito, ecc.?). D'altro canto le trasformazioni delle famiglie attuali, tuttora in continua evoluzione, portano al nido nuove istanze, diversi stili parentali e differenti bisogni educativi familiari, cosicché ciascun sistema familiare si differenzia a sua volta per molte variabili: da quella economica e lavorativa, al contesto socio-culturale, all'appartenenza etnica e



religiosa (Marone et alii: 2016).

Molti educatori leggono nelle aspettative genitoriali nei confronti del nido, riconducibili esclusivamente all'intrattenimento e all'accudimento materiale, l'espressione di una mancata considerazione sul piano professionale e ciò si traduce in difficoltà di comunicazione con le famiglie e in uno scarso senso di autoefficacia.

Il costrutto di autoefficacia, che affonda le sue radici nell'ambito della teoria della cognizione sociale, enfatizza la centralità dell'azione degli individui nel contesto in cui operano (Bandura: 2006). Bandura sostiene che le persone sono auto-organizzanti, proattive, auto-regolanti e auto-riflettenti. Da questa prospettiva, la percezione della propria efficacia condiziona obiettivi e comportamenti ed è a sua volta influenzata dalle proprie azioni e dalle condizioni ambientali, determinando il modo in cui le opportunità e gli impedimenti siano percepiti come faticosi e le strategie messe in atto per affrontare le avversità (Pajares, 1997). L'autoefficacia dell'insegnante può essere concettualizzata, dunque, come l'insieme delle credenze dei singoli insegnanti circa la loro capacità di pianificare, organizzare e svolgere le attività necessarie a raggiungere determinati obiettivi educativi (Skaalvik, Skaalvik: 2010).

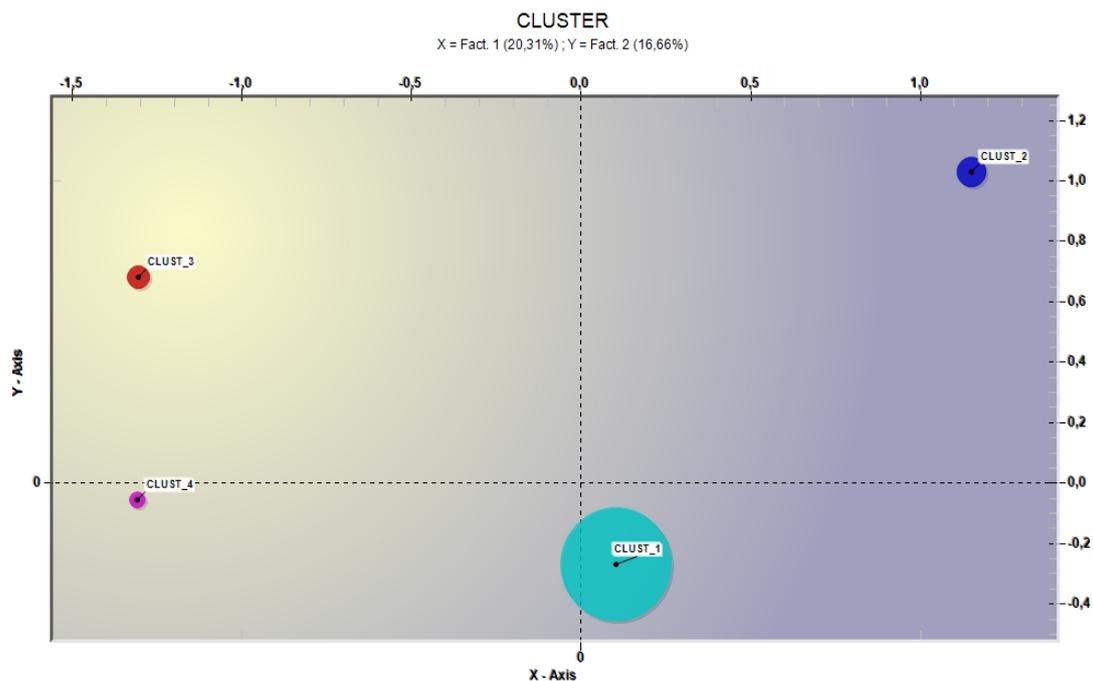


Fig.2 Cluster Analysis a partire dalle narrazioni sul ruolo di educatore.



CLUSTER 1	OCC	DIST	CLUSTER 2	OCC	DIST
Educativo	47	0,49	Educativo_Di_Servizio	13	0,69
Bambino_Piccolo	35	0,32	Scuola	11	0,73
Assistenziale	32	0,39	Contesto	6	0,91
Famiglia	24	0,60	Materiali_Didattici	4	0,56
Ruolo	18	0,45	Considerare	3	0,91
Nido	10	0,62			
Rispetto_Delle_Regole	7	0,74	CLUSTER 3	OCC	DIST
Utenza	6	0,67	Bisogni_Primary	14	0,06
Cercare	6	0,77			
Parlare	5	0,29	CLUSTER 4	OCC	DIST
Momento	5	0,95	Prendersi_Cura	7	0,00
Progetto	4	0,58			
Diventare	4	0,42			
Capire	4	0,21			
Formazione	4	0,72			
Linguaggio	3	0,52			
Sentire	3	0,72			
Stimolare	3	1,15			
Sviluppare	3	1,16			

Tab. 1 Tabella illustrativa degli item all'interno dei cluster.

L'analisi dei testi ha prodotto una rappresentazione suddivisa in 4 cluster. Il cluster1 rappresenta la posizione di chi ritiene che il proprio ruolo si fondi su una relazione educativa; il cluster 2 rappresenta la posizione dei più rassegnati, cioè di coloro che da un lato vorrebbero un riconoscimento del ruolo educativo, dall'altro ne soffrono, adducendo responsabilità al contesto organizzativo e alla carenza di materiale didattico. Il cluster3 racchiude le posizioni di coloro che lamentano le richieste dei genitori relative ai bisogni primari e lo scarso interesse di questi ultimi per temi come il gioco e la socializzazione. Il cluster4 riguarda la dimensione della cura e il suo posizionamento, a metà strada tra il cluster1 e il cluster3, ci informa della dualità del concetto in questo contesto semantico: prendersi cura stimolando e aiutando il bambino attraverso un progetto educativo che coinvolga anche le famiglie e prendersi cura del bambino accudendolo. Come emerso anche in precedenti ricerche (Lorenzini: 2006), quando gli educatori e le educatrici raccontano delle pratiche connesse a routine quotidiane nella vita dei nidi d'infanzia (accoglienza, cambio e igiene personale, pranzo, nanna, congedo), sottolineano l'interdipendenza tra cura e relazione: quanto più descrivono la propria idea di cura, tanto più narrano esempi che rimandano alla capacità di sintonizzarsi sui bisogni e sulle caratteristiche del bambino. Non sempre però queste routine garantiscono benessere e piacevolezza, soprattutto quando l'ansia e la fretta prendono il sopravvento, finendo col diventare esperienze vissute in termini conflittuali da bambini e adulti e terreno di confronto o addirittura di scontro con le famiglie.



3. Lo sviluppo professionale degli istruttori socio-educativi

Tuttavia, affinché sul territorio comunale siano erogati servizi di qualità per tutti, occorre che la progettazione formativa indirizzata agli educatori sia modellata a partire dai loro fabbisogni ma anche dagli obiettivi educativi che l’asilo nido dovrebbe perseguire, considerando i saperi di riferimento dell’attività professionale.

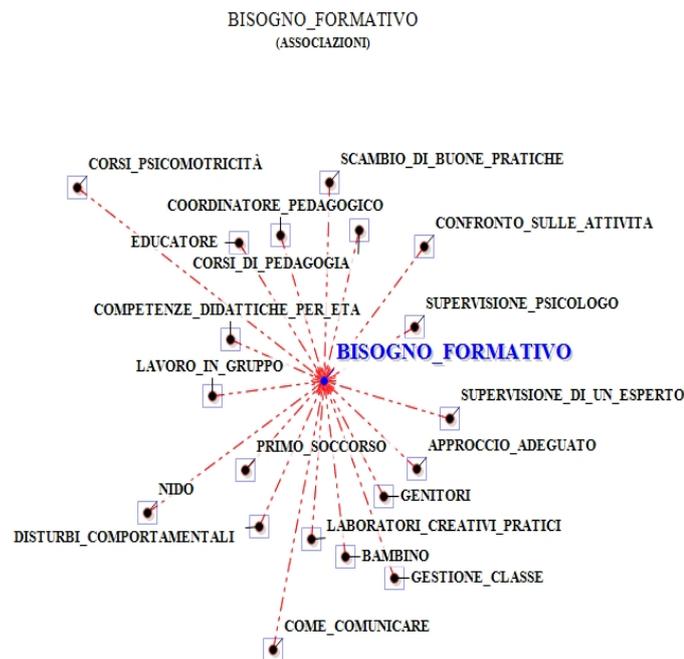


Fig.3 Diagramma radiale – Associazioni con il lemma “bisogno formativo”.

Nel diagramma radiale (fig.3) i lemmi più vicini a quello centrale, cioè “bisogno formativo”, forniscono un indice delle necessità formative più avvertite dagli educatori. La richiesta più frequente è quella di seguire un corso pratico di primo soccorso, seguita da percorsi pedagogici e metodologico – didattici che tengano conto della specifica fascia di età (0 – 3) e corsi per implementare laboratori creativi.

Gli educatori avvertono come lacunosa la loro preparazione relativa alla progettazione e gestione di attività adeguate ai bambini sul piano dello sviluppo evolutivo.

I più giovani in ruolo si affidano all’esperienza dei colleghi “anziani”; lo scambio di buone pratiche e i momenti di confronto avvengono in maniera informale, tuttavia gli educatori suggeriscono una progettazione che organizzi in maniera formale e strutturata il confronto delle attività tra colleghi operanti in circoli didattici diversi. Per gli educatori, l’eterogeneità nella formazione di base costituisce un valore aggiunto: chi ha più esperienza sul campo, fornisce consigli operativi a chi ne ha meno. Questi ultimi,



invece, condividono le loro conoscenze teoriche (spesso di matrice psicologica) con i colleghi.

Sebbene abbia luogo questa supervisione tra pari, il timore più espresso è quello di non avere conoscenze pedagogiche rispetto ai bisogni educativi speciali, psicologiche rispetto alla gestione dell'aggressività e psico-diagnostiche in relazione a comportamenti che fanno loro pensare alla possibilità di sindromi da spettro autistico. Pertanto, ritengono necessaria la supervisione mensile di uno psicologo e la presenza stabile di un coordinatore pedagogico a cui fare riferimento. Le competenze che vorrebbero sviluppare sono quelle comunicative, per essere efficaci nel rapporto con le famiglie e per gestire al meglio il gruppo classe.

L'assenza della figura dell'insegnante di sostegno, inoltre, richiede che gli educatori siano formati adeguatamente anche sul tema dei bisogni educativi speciali.

Nella fase di analisi si è proceduto, quindi, a porre al centro del diagramma il lemma "bambino", ipotizzando che da un lato ci fossero i fabbisogni di formazione legati al proprio ruolo percepito, dall'altro i fabbisogni di formazione legati alla rappresentazione di bambino. È proprio quest'ultimo con il suo complesso sistema di pensieri, emozioni e sentimenti, che esprimono rappresentazioni del suo mondo interno e stili di attaccamento a richiedere strumenti relazionali adeguati ad accompagnarne lo sviluppo mediante dispositivi di cura come il gioco, le routine e il contenimento corporeo.

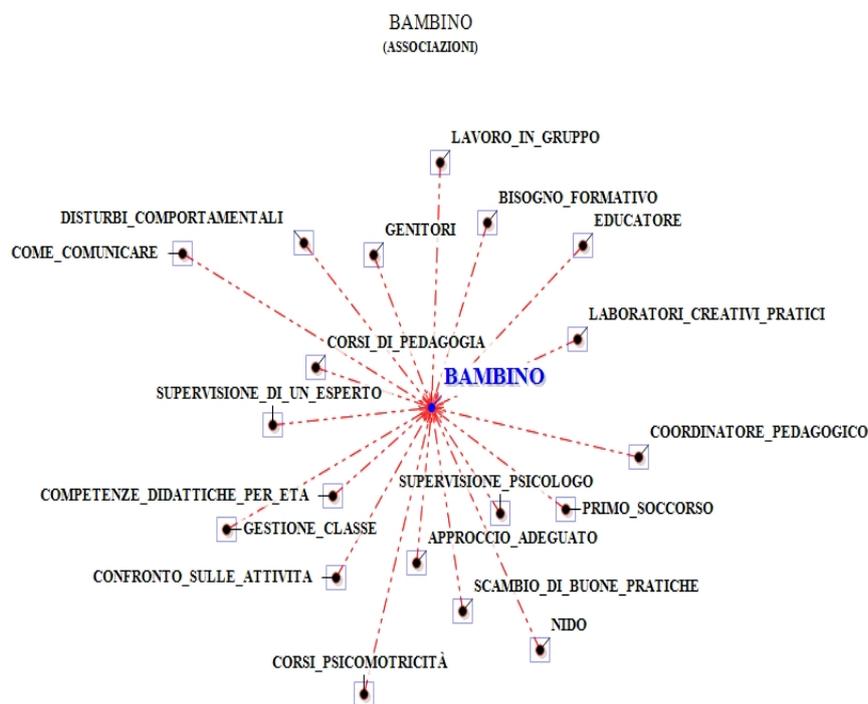


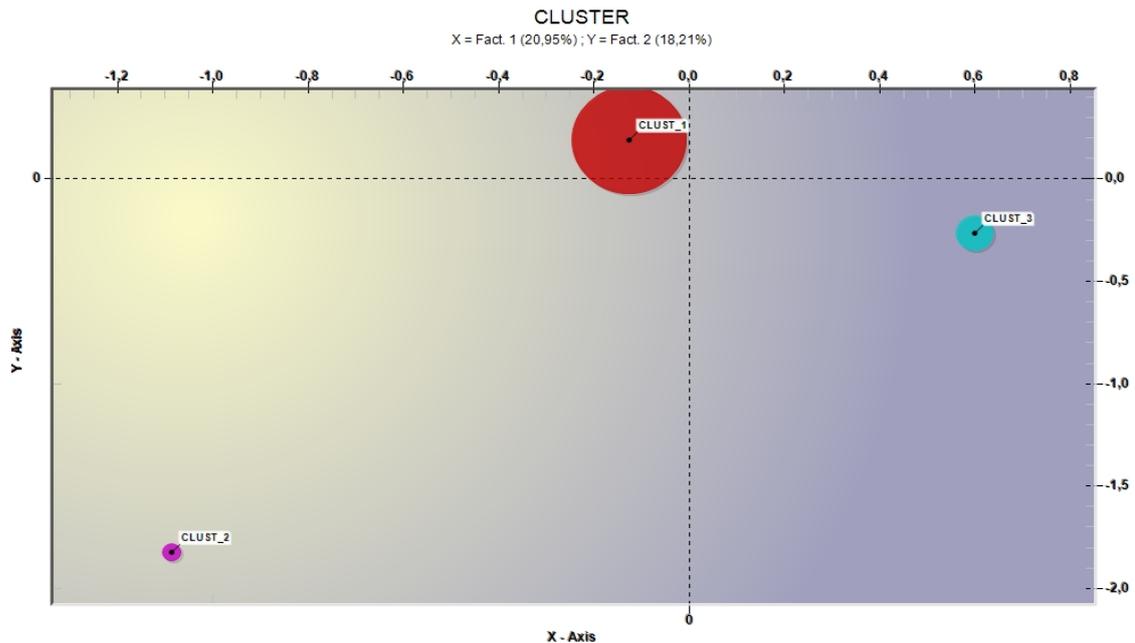
Fig.4 Diagramma radiale – Associazioni con il lemma "bambino".

Gli educatori danno molta importanza al coinvolgimento dei genitori nelle attività educative dei bambini tanto da proporre degli incontri con psicologi e pedagogisti che prevedano anche la loro partecipazione (fig.4). Nella quotidianità, tuttavia, gli educatori



vedono vanificati i loro sforzi laddove vi sono differenze significative con le modalità educative dei genitori (la distanza tra le due istanze educative è ben rappresentata dalla direttrice che va da “nido” a “genitori” passando per il lemma “bambino”).

L’analisi dei cluster ha restituito una soluzione a 3 fattori (fig.5).



CLUSTER 1	OCC	DIST	CLUSTER 2	OCC	DIST
Bambino	40	0,13	Corsi Psicomotricità	5	0,79
Competenze Didattiche Per Età	32	0,35	Supervisione Di Un Esperto	4	0,79
Approccio Adeguato	22	0,59	Corsi Psicomotricità	5	0,79
Genitori	18	0,39	Supervisione Di Un Esperto	4	0,79
Laboratori Creativi Pratici	18	1,11	CLUSTER 3		OCC
Supervisione Psicologo	17	0,32			DIST
Corsi Di Pedagogia	16	0,17	Scambio Di Buone Pratiche	15	0,44
Bisogno Formativo	13	0,73	Coordinatore Pedagogico	8	1,22
Disturbi Comportamentali	12	0,85	Educatore	8	0,40
Come Comunicare	8	1,56	Lavoro In Gruppo	5	0,93
Primo Soccorso	6	0,37	Nido	4	0,73
Gestione Classe	5	0,82	Confronto Sulle Attivita	4	0,79

Tab.2 Tabella illustrativa degli item all’interno dei cluster.

Il cluster1 è l’insieme che rappresenta i bisogni formativi più urgenti per gli educatori. Per garantire un corretto sviluppo dei bambini, occorre organizzare corsi mirati alla specifica fascia di età dell’utenza dei nidi.

La ricerca di un approccio adeguato assieme alle richieste di supervisione, in particolare, da parte di uno psicologo potrebbe corrispondere a una richiesta di supporto psicologico degli educatori, non solo delle pratiche ma anche di sostegno personale nell’ambito di un lavoro particolarmente complesso e delicato.



Nel cluster2 compare la proposta di un *learning by doing* durante l'orario scolastico, in modo da ottimizzare i tempi.

Il cluster3 raggruppa buone pratiche pedagogiche suggerite dagli educatori: lo scambio di idee sulle attività, il confronto, il lavoro di supervisione a piccoli gruppi, la figura del coordinatore pedagogico a cui fare riferimento per uniformare le pratiche e a cui rivolgersi in caso di criticità.

4. Discussione. Dalla ricognizione agli sviluppi possibili

Le competenze richieste agli educatori della prima infanzia sono molteplici, complesse e delicate: di relazione con il contesto esterno, con le famiglie e nel gruppo di lavoro; di riflessione sull'organizzazione e l'ambiente volti a sostenere il lavoro educativo; di attenzione alla vita quotidiana, alla cura, all'inserimento e ai momenti di transizione nell'esperienza del bambino.

La verbalizzazione e l'elaborazione dell'esperienza professionale, tramite il raccordo teoria-pratica ha consentito alle/agli educatrici/educatori dei nidi del Comune di Napoli di riflettere sulle proprie pratiche, sulle dinamiche relazionali del sistema nido, nonché di declinare successivamente in concreto le proprie conoscenze nel rispetto dei bisogni dei bambini.

Per aumentare la motivazione e una maggiore sicurezza nell'affrontare situazioni nuove, bisogna ripensare la formazione permanente in risposta alle loro esigenze, proponendo nuove abilità, incontri con esperti, strumenti e materiali adeguati per migliorare la qualità dell'insegnamento.

Attraverso il dialogo e il confronto sono emerse in maniera ricorrente alcune questioni. Prima tra tutte: l'importanza del principio della condivisione delle competenze, ma anche la sua faticosa realizzazione. La cultura della collegialità nei servizi educativi è apparsa un'idea comune ai diversi gruppi di partecipanti ai focus nella consapevolezza che trattasi però di un sistema complesso, che deve tenere conto delle scelte pedagogiche attinenti alla progettazione educativa e al contempo fare i conti con la realizzazione quotidiana del servizio. Va da sé che il contributo dei diversi ruoli professionali facilita l'auto e l'etero-valutazione, permettendo anche occasioni d'incontro per una progettazione finalizzata a innovare i servizi stessi.

Tuttavia, nelle testimonianze raccolte svetta l'assenza quasi totale di una figura professionale strategica per sostenere e motivare il gruppo educativo, quella del coordinatore pedagogico, che ha il compito fondamentale di supportare il personale dei servizi nella progettazione e nella realizzazione degli interventi educativi, verificarne i risultati, promuovere il rapporto con le famiglie e predisporre i piani di formazione; spesso tale ruolo, nelle sedi in cui è presente, viene ricoperto non da pedagogisti e psicologici ma da profili specialistici diversi con compiti amministrativi.

Oltre a ciò, il lavoro educativo all'interno dei nidi è imperniato su molteplici aspetti di una cura ancora oggi espressa quasi completamente al femminile. Il personale educativo, la cui funzione spesso non è sostenuta né in termini di riconoscimento sociale né sul piano del trattamento economico, pressato da notevoli carichi sul piano cognitivo ed emozionale e, quindi, a rischio burn-out, fatica a trovare un'identità pienamente autonoma dalle caratteristiche ritenute proprie del "femminile" e del



“materno” relegate nella sfera della “naturalzza” e dell’“istintualità” da cui necessitano di svincolarsi.

Inoltre, la presenza di educatori uomini, nei servizi rivolti alla fascia d’età fino ai 3 anni, appare ancora decisamente molto ridotta grazie a stereotipi e pregiudizi tutt’oggi presenti sia sul piano delle scelte formative e dei percorsi di carriera dei singoli sia sul piano delle rappresentazioni sociali che si riverberano sui modelli educativi e sulle culture familiari, creando resistenze e difficoltà dal punto di vista del riconoscimento della professionalità educativa.

La fase attuale a livello comunale è caratterizzata da un ricambio generazionale, dal progressivo turn over del personale che si accompagna a un certo incremento di posti di lavoro, presentandosi come un’occasione senza precedenti di grande vitalità e possibilità di trasformazione del servizio educativo.

Alla luce dello studio condotto, coinvolgendo gli educatori in una riflessione critica sui processi che li vedono implicati, gli obiettivi formativi dovrebbero perseguire: la rivisitazione dei profili di competenze e il riposizionamento professionale degli operatori; l’acquisizione di competenze teoriche relative alla progettazione educativa, alle modalità di comunicazione, al lavoro di gruppo e allo sviluppo di una prospettiva sistemica dei servizi offerti dai nidi d’infanzia; l’acquisizione di conoscenze specifiche, metodologiche e tecniche per gestire attività di apprendimento e interventi educativi nei servizi e per l’analisi della realtà sociale, culturale e territoriale; l’esigenza di una base etica; l’incremento della consapevolezza dell’importanza delle relazioni con i colleghi e con le famiglie.

Da qui la scelta di dispositivi riflessivi focalizzati: sull’analisi delle pratiche; sulla identificazione di “casi esemplari” e di “incidenti critici”; sulla progettazione partecipata di attività; sulla definizione di piani di attività e di sviluppo professionale e organizzativo (Striano, 2008).

Bibliografia

- Bandura A. (2006), Adolescent development from an agentic perspective in Pajares F., Urdan T. Eds., *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Barbieri N.S (2015), *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Cleup, Padova.
- Catarsi E., Fortunati A. (2013), *Educare al nido*, Carocci, Roma.
- Fabbi L. (2007), L’insegnante riflessivo, in Scaglioso C. a cura di, *Per una paideia del nuovo millennio. Vol. III. Proposte operative per vecchi e nuovi attori*, Armando Editore, Roma.
- Faggiolani C., Verna L., Vivarelli M. (2017), “Text mining e network science per analizzare la complessità della lettura. Principi, metodi, esperienze di applicazione”. *JLIS. it* 8,3: pp. 115-136.
- Lancia F. (2004), *Strumenti per l’analisi dei testi. Introduzione all’uso di T-LAB*, Franco Angeli, Milano.
- Lorenzini S. (2006), Tra cura e intercultura: la centralità delle relazioni nel punto di vista di educatrici di nidi d’infanzia, in Contini M. e Manini M. a cura di, *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma.



- Marone F. (2012), L'intercultura al nido, in Pati L., Musello M. a cura di, *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 97-116.
- Marone F. (2014), *Le relazioni che curano*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Marone F. (2016) a cura di, *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Pajares F. (1997), Current directions in self-efficacy research, in Marsh H. W., Craven R. G., McInerney D.M. Eds., *International advances in self research*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Piaget J. (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Milano.
- Schön D.A. (2006), a cura di Striano M., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Seveso G., Finco D. (2017), "Le Associazioni delle donne e i diritti dell'Infanzia in Italia (1861-1930)", *Revista Zero - a -seis*, 19,36: pp. 177 - 192.
- Skaalvik E.M, Skaalvik S. (2010), "Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations", *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1059-1069.
- Striano M. (2008), Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi, in Fabbri L., Striano M., Melacarne C. a cura di, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 67-102.