

Continuing professional development dei professionisti dell'educazione 0-6: dalla ricerca alle competenze

Vanna Boffo, Daniela Frison¹

Come sottolineato dal rapporto Eurydice Early Childhood Education and Care systems in Europe, è ormai riconosciuta la centralità che abilità e competenze complesse rivestono nella professionalità dei professionisti dell'educazione e cura della prima infanzia. Nell'ambito del progetto internazionale Friendsk, è stato definito un quadro di competenze transnazionali al fine di supportare la formazione del personale e azioni di continuing professional development, e di guidare la progettazione community- e family-based dei servizi ECEC. Il contributo presenta un progetto di ricerca basato su un approccio mixed-methods ad architettura esplorativa sequenziale (QUAL-quant). Verrà illustrata la prima fase qualitativa, che ha coinvolto 35 educatori e coordinatori appartenenti a servizi educativi 0-6 dislocati in Bulgaria, Grecia, Italia, Romania e Spagna e verranno presentati i primi risultati con riferimento ai focus group e alle interviste svolte.

As underlined by the Eurydice Report on Early Childhood Education and Care systems in Europe, ECEC is increasingly acknowledged as providing the pillars for lifelong learning and human development and it is commonly acknowledged that ECEC staff require complex skills and competences. Within the frame of an international project, the Friendsk one, a transnational competence framework has been defined in order to support staff training and professional development actions as well as to guide the design of a community and family-based approach to educational services. The paper presents the research design based on a mixed method approach including a sequential exploratory strategy (QUAL-quant). The first qualitative phase, involving 35 educators and coordinators belonging to 0-6 educational services located in Bulgaria, Greece, Italy, Romania, and Spain, will be explained and first results will be presented with reference to carried out focus groups and interviews.

Parole chiave

Ecec; continuing professional development; community-based; mixed-methods; strategia esplorativa

Keywords

Ecec; continuing professional development; community-based; mixed-methods; exploratory strategy

1. Introduzione: Continuing Professional Development e qualità dei servizi di Early Childhood Education and Care

Come sottolineato dal Rapporto Eurydice *Early Childhood Education and Care systems in Europe*, l'educazione e la cura della prima infanzia sono sempre più riconosciute come pilastro

¹ L'articolo, pur essendo il risultato di un lavoro congiunto, è così suddiviso: Vanna Boffo ha redatto il paragrafo 2; Daniela Frison ha redatto i paragrafi 3 e 4; i paragrafi introduttivo e conclusivo sono stati redatti congiuntamente.

dei processi di apprendimento permanente e sviluppo della persona². Nonostante tale diffusa e condivisa premessa, l'analisi delle dimensioni chiave dei sistemi ECEC esplorate dal Rapporto in 38 paesi - governance, accesso, personale, linee guida educative, valutazione e monitoraggio - mostra che le tipologie di servizi e soprattutto il loro livello di qualità differiscono significativamente all'interno del contesto europeo, così come estremamente variabile risulta il livello di formazione e qualifica del personale educativo³. Nonostante policy maker, studiosi e *practitioner* siano concordi sulla necessità che debba essere personale altamente qualificato ad occuparsi del benessere, della crescita e dell'educazione di bambine e bambini dalla nascita all'ingresso nella scuola primaria, solo un terzo dei sistemi di istruzione europei richiede che almeno uno dei membri del servizio abbia un elevato profilo. Ed è in particolare la fascia 0-3 ed essere penalizzata. Come evidenzia sempre il report 2019, se in un terzo dei sistemi ECEC analizzati, un livello di qualifica elevato è considerato essenziale durante la fase prescolare, non lo è invece nella precedente. Il tema della qualifica del personale educativo continua dunque ad essere al centro degli studi e del dibattito sulla qualità dei sistemi di cura e educazione della prima infanzia. E accanto ad esso maturano riflessioni e studi empirici sulla rilevanza di requisiti minimi, ambiti e strategie di *Continuing Professional Development* (CPD) volte ad assicurare che solo professionisti ben qualificati in ingresso e lungo tutto l'arco della loro carriera accompagnino lo sviluppo di bambini e bambine da 0 a 6 anni.

Il *Documento base Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "Zerosei"*⁴, al momento in forma di bozza e in fase di consultazione pubblica, evidenzia la centralità riconosciuta alla professionalità del personale educativo, una professionalità necessaria ad assicurare a nidi e scuole d'infanzia un'identità educativa che ha alla sua genesi una matrice assistenziale evolutasi verso una prospettiva educativa e pedagogica culminata nell'iscrizione del nido nel sistema educativo con la Legge 107/2015. Il nuovo sistema integrato richiede che un'attenzione profonda venga riservata alla formazione iniziale delle figure che operano nello "zerosei", in linea con la Raccomandazione del Consiglio dell'UE di "sostenere la professionalizzazione del personale addetto all'educazione e alla cura della prima infanzia [...] creando standard professionali elevati" e migliorando "l'istruzione iniziale e lo sviluppo professionale continuo per tenere pienamente conto delle esigenze di benessere, apprendimento e sviluppo dei bambini" e, infine, mirando "a dotare il personale delle competenze necessarie per rispondere ai bisogni individuali dei bambini provenienti da contesti differenti e con bisogni educativi speciali"⁵. Operare in tale direzione risulta ancora più urgente considerato che il già citato Report *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*⁶ riferisce che solo un quarto dei sistemi indagati rende obbligatorio lo sviluppo professionale continuo per gli

² European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019.

³ Ibidem.

⁴ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, Documento base Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "Zerosei", 2020, <https://www.miur.gov.it>.

⁵ Council of the European Union, Council Recommendation 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019, <https://eur-lex.europa.eu/>, art. 3, commi a, b, d.

⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, cit.

educatori che lavorano con la fascia dei più piccoli, quota che raggiunge la metà del campione analizzato per quanto riguarda il personale educativo che opera con i bambini in età prescolare. La rilevanza del tema viene testimoniata dagli studi e dalle ricerche sul campo maturate nell'ultimo decennio a livello internazionale. Da una *overview* della letteratura volta a rilevare lo spazio riservato al *Continuing Professional Development* (CDP) in contributi sia concettuali che empirici elaborati con riferimento ai sistemi ECEC, emerge un'attenzione crescente allo sviluppo professionale del personale educativo, iniziale e continuo. Tre sono le direttrici che è possibile rintracciare, con riferimento: 1) all'identificazione di standard professionali, 2) alla ricerca di strategie e approcci innovativi al CDP e, infine, 3) alla proposta di azioni mirate a supportare il lavoro educativo con bambine e bambini vulnerabili, a rischio di esclusione sociale⁷.

Il presente articolo si inquadra all'interno di un contesto di riferimento, dunque, nevralgico per lo sviluppo dei paesi e delle società, dove l'importanza delle tematiche va ben oltre la contingenza della costruzione di servizi per la prima infanzia innovativi e sostenibili⁸. La cura della formazione degli operatori 0-6 interessa lo stesso sviluppo sociale e culturale, accogliente, inclusivo di ogni comunità degli Stati Nazionali in Europa.

Nell'ambito della Strategic Partnership *Friendesk – Foster Reception for Inclusive Educational Needs: Development of Educational Support for Kids*⁹ è stato avviato un progetto di ricerca volto ad indagare aree di competenza ritenute centrali nel lavoro quotidiano di educatori e educatrici dei sistemi ECEC con particolare riferimento al contesto nazionale e ai sistemi di Bulgaria, Grecia, Romania e Spagna. *Friendesk* si propone di progettare, sperimentare e mettere a sistema un modello definito *Hub&Spoke* guidato dagli input forniti dal report *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging Sectors for Better Service Delivery*¹⁰ con l'obiettivo di orientare i servizi 0-6 verso un più ampio coinvolgimento della comunità territoriale e dei servizi in essa già operativi, delle famiglie e più in generale dei potenziali stakeholders, al fine di contrastare l'esclusione sociale di nuclei e bambini in situazioni ad alto tasso di fragilità. Proprio in questo contesto, misurare, orientare, elaborare, verificare le competenze degli operatori in servizio è stato il punto di partenza per poi pianificare azioni formative di supporto adeguate nell'ottica, precedentemente indicata, della più ampia inclusione sociale.

⁷ L. Balduzzi, *Promoting professional development in Early Childhood Education and Care (ECEC) field: the role of welcoming newcomers teachers*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 15, 2011, pp. 843-849; A. Havnes, *ECEC professionalization—challenges of developing professional standards*, «European Early Childhood Education Research Journal», 26(5), 2018, pp. 657-673.

⁸ UN, *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*, 2015, <https://www.unfpa.org/>

⁹ Il Progetto FRIENDESK - Foster Reception for Inclusive Educational Needs: Development of Educational Support for Kids Grant Agreement N. 2019-1-IT02-KA201-062355 vede coinvolti FISM - Federazione Italiana Scuole Materne della Regione Toscana come coordinatore e come partner: World University Services of the Mediterranean-WUSMED e Blue Room - Spagna; Kentro Merimnas Oikogeneias Kai Paidiou e Regional Directorate for Primary and Secondary Education of Thessaly - Grecia; Europanet Association – Romania; Know and Can Association – Bulgaria; Università di Firenze – Italia.

¹⁰ OECD, *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging Sectors for Better Service Delivery*, OECD Publishing, Paris 2015

Se da una parte, infatti, il tema dello sviluppo professionale si lega alla possibilità di una formazione continua che, almeno a livello italiano, ha ormai preso forma, dall'altra, il problema delle competenze, della loro acquisizione e dello sviluppo delle medesime è un fattore chiave che non può essere ignorato. In tal senso, la formazione iniziale assume grande importanza proprio per qualificare anche durante gli anni di servizio. L'ipotesi che abbiamo assunto è stata quella di partire da una solida matrice di competenze, basata su un lavoro di analisi accurata dei percorsi formativi di livello universitario che si occupano di formare la figura dell'educatore. La matrice TECO-D Pedagogia, elaborata dalla ricerca ANVUR del 2018¹¹ e condotta su un campione altamente rappresentativo di 24 CdS L19, ovvero i Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione che laureano gli educatori per l'infanzia, è stata lo strumento attraverso il quale sono state indagate le competenze degli educatori rappresentativi dei paesi europei presi in considerazione all'interno del Progetto *Friendesk*. Assumere TECO-D Pedagogia come rilevante per i nostri fini ci ha permesso di testare uno strumento e, al contempo, di avere un quadro di riferimento altrimenti non facilmente identificabile in termini di competenze degli operatori 0-6.

2. Verso la definizione di un framework di competenza: il contributo del Progetto Teco-D

Proprio a partire dal contesto di studi, di ricerche e di orientamenti nazionali e internazionali, precedentemente delineati, sullo sviluppo professionale di educatori e coordinatori per i servizi educativi rivolti alla prima infanzia è possibile riflettere sull'urgenza di avere due solidi punti di riferimento: da una parte, la formazione iniziale degli educatori è una condizione imprescindibile per la costruzione di sistemi di qualità ECEC, dall'altra, un modello di competenze che abbracci la professione/le professioni è pilastro interpretativo prezioso e orientante. Una domanda, sorta all'avvio del progetto di ricerca che sarà qui presentato, è stata proprio quella di individuare una cornice di competenze che potesse costituire, al contempo, una chiave analitico-interpretativa, ma anche un ponte con la condizione formativa di provenienza iniziale delle educatrici e degli educatori. Quali competenze professionali, soprattutto, possono essere rappresentative per dare spessore e significato alla formazione e alla professionalizzazione continua per l'educatore 0-6? Infatti, proprio sul tema della professionalità/professionalizzazione, soprattutto a livello italiano, tanto si è discusso per dare collocazione alla figura dell'educatore. Si desiderano ricordare i percorsi che hanno condotto all'introduzione, nella Legge 105/2017, dei commi che hanno permesso di definire il ruolo e il campo di riferimento professionale di educatori e pedagogisti (Legge 105/2017, commi 594-601), al contempo, la normativa legislativa successiva che ha definito sempre più rigorosamente chi sia l'educatore, chi sia il pedagogista e come possano essere identificati dai bandi regionali per la costituzione dei poli 0-6 e/o per l'assunzione nei servizi educativi. Qui parliamo di 0-3 e

¹¹ P. Federighi, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, «Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete», 18(3), 2018a, pp. 19-36; L. Fabbri – F. Torlone, *La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», 18(3), 2018, pp. 1-6.

0-6, ma la Legge 105/2017 ha dato impulso a una nuova stagione di riconoscimento per la famiglia professionale dell'educatore 0-6¹².

Partendo dal punto di osservazione della formazione iniziale degli educatori, per brevità, non possiamo non soffermarci sulle finalità a cui il Corso di Studio in Scienze dell'Educazione della Formazione debba guardare per formare realmente educatori 0-6, infatti le norme del Decreto Legislativo 65/2017 fissano i parametri, anche organizzativi, in termini di CFU da acquisire per diventare un educatore 0-3, sappiamo infatti che sul 3-6 si situa il percorso del CdS LM 85-Bis in Scienze della Formazione Primaria. Come è possibile osservare, per ciò che attiene allo 0-6, le linee guida richiamate¹³ specificano un orientamento ben definito, ma un percorso formativo ancora non chiaro. Questo punto è proprio quello che la ricerca, qui presentata, cerca di superare.

Se molto è stato detto sul lavoro educativo per lo 0-6, sull'importanza che l'introduzione, lo sviluppo e il miglioramento dei servizi 0-6 sviluppino per la crescita di una popolazione adulta capace e responsabile, poco si è fatto per capire, a fondo, quali debbano davvero essere i *Learning outcomes* che possano darci il quadro di riferimento per costruire la figura professionale nel segmento iniziale della formazione universitaria. Proprio questa attenzione è stata studiata e messa a fuoco dalla ricerca TECO-D Pedagogia che, per la prima volta, a livello italiano, introduce una rigorosa valutazione del *Learning Outcomes* in uscita dal CdS L19 e, così facendo, propone uno schema di competenze per la figura professionale dell'educatore in uscita dai Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione della Formazione.

Il modello di competenze TECO-D, che ha ispirato la ricerca qui presentata, ha una matrice di riferimento teorica, da una parte, e pratico-applicativa, dall'altra. Per comprendere tale modello è necessario capire cosa sia il progetto TECO-D avviato da ANVUR circa sei anni fa, sulla scorta di una spinta alla costruzione di uno spazio Europeo dell'Alta Formazione. Il modello TECO-D ha rappresentato il primo e più ampio tentativo di introdurre una logica di «centralità delle competenze» che tanto viene sottolineata nei documenti AVA-ANVUR. La crescita professionale, la dimensione professionale diventano una chiave di volta, non per finalizzare la frequenza universitaria alla acquisizione di una professione, ma per rendere centrale il nodo di una preparazione all'inserimento nel mondo della vita¹⁴ dove il lavoro ha un ruolo importante e centrale.

Il Progetto TECO-D Pedagogia si inserisce all'interno del più ampio Progetto TECO-D di ANVUR, avviato nel 2016 con i corsi di studio di alcune professioni sanitarie¹⁵. TECO è pienamente inserito all'interno della Legge 240/2010 e, a partire dal 2012, è parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA). Per quanto attiene al Progetto TECO in area pedagogica, si è fatto riferimento ad un lavoro di ricerca che ha

¹² ISTAT, *Rapporto Annuale 2018. La situazione del Paese*, www.istat.it

¹³ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Documento base Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "Zerosei"*, cit.

¹⁴ G. Simmel, *La Societ volezza*, Armando Editore, Roma, 1997 (ed. or. 1917).

¹⁵ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015; European Commission, *Supporting Key Competence Development: Learning Approaches and Environments in School Education. Conference Report Brussels, 12-13 November 2019*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

interessato i Corsi di Studio L19 e, in modo particolare, l'analisi delle schede SUA-CdS di un gruppo di corsi di laurea allocati in Università pubbliche del Nord, del Centro e del Sud Italia. Oltre ai CdS L19 si è fatto riferimento alla ricerca *Tuning* che, prima di TECO-D Pedagogia, fin dagli inizi degli anni Duemila ha contribuito alla diffusione di uno spazio Europeo dell'Alta Formazione¹⁶. Con le parole del coordinatore del Progetto TECO-D, rapidamente, ne tratteggiamo la nascita e l'allocazione scientifica:

Il progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agencia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D è nato con l'obiettivo di “costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle lauree triennali” (ANVUR, 2017). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da ANVUR. Il mandato assegnato al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia¹ (Delibera del Consiglio Direttivo n. 12/2018) è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio di appartenenza. Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti *core* hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove Università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19¹⁷.

La ricerca, dunque, ha costituito una occasione di riflessione, una opportunità di consapevolezza e, al contempo, di raccordo con lo spazio europeo dell'*Higher Education*. Dopo la costruzione della rete dei CdS L19, infatti, si è passati all'analisi delle schede SUA per far emergere, attraverso una *content analysis*, i contenuti *core* dei CdS esaminati che, successivamente, sono stati confrontati con le competenze richieste dal mondo del lavoro attraverso analisi qualitative con *stakeholder* privilegiati. A partire dai contenuti *core*, dunque, sono stati sviluppati i gruppi di test per la verifica dei *Learning Outcomes*. I contenuti *core* ovvero gli Obiettivi Formativi Finali, sintesi dei *Learning Outcomes*, risultati di apprendimento dei CdS, sono risultati essere sei:

OFF1 Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2 Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3 Modelli di Progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi; OFF4 Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5 Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6 Management delle organizzazioni educative e formative. Ciascun OFF

¹⁶ S. Drudy – L. Gunnerson – A. Gilpin, *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Universidad de Deusto, Bilbao 2009.

¹⁷ P. Federighi, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, cit. p. 1.

è stato declinato in obiettivi Formativi specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale secondo i descrittori di Dublino¹⁸.

La ricerca TECO-D Pedagogia si è concentrata, in particolare, su due aspetti, da una parte definire i contenuti *core* di un corso di studio, dall'altra intercettare i *Learning Outcomes* ovvero i risultati di apprendimento in uscita dai CdS collegati con gli sbocchi professionali¹⁹. In tal senso, possiamo ben sottolineare come i *Learning Outcomes*, da una parte possano essere letti come detto precedentemente, in quanto risultati da raggiungere, finalità/obbiettivi, dall'altra come competenze che debbano essere acquisite per la miglior transizione nel mondo del lavoro. Siamo di fronte a una matrice che intercetta proprio le competenze che devono essere acquisite per raggiungere la figura professionale che i CdS affermano di dover formare. Quali sono, allora, i contenuti *core* emersi dalla ricerca biennale avviata nel giugno del 2018 e conclusa, nella sua prima fase a dicembre 2018? Questi gli obiettivi formativi finali emersi:

1. Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi
5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
6. Management delle organizzazioni educative e formative

Figura 1. Obiettivi formativi finali Teco-D Pedagogia

La matrice di riferimento (Figura 2) è molto interessante, soprattutto è stata messa a confronto con i portatori di interesse provenienti dal mercato di riferimento dell'economia sociale e delle istituzioni che impiegano e assumono i lavoratori le cui figure professionali si intende formare. I risultati di apprendimento attesi, se osserviamo la matrice come esito di un processo formativo universitario, le *competenze core* emerse, se consideriamo il mondo del lavoro dove la famiglia professionale degli educatori e dei formatori andrà a costruirsi, ci restituiscono un quadro solido di riferimento per tracciare la/le figure dei professionisti in campo educativo e formativo. I contenuti *core* sono stati sottoposti al vaglio della descrizione più approfondita attraverso i descrittori di Dublino che, come sappiamo, orientano la costruzione di conoscenze, conoscenze

¹⁸ Agenzia Nazionale Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), *Progetto TECO-D/Pedagogia*, 2020, <https://www.anvur.it/>

¹⁹ P. Federighi, a cura di, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018b.

applicate, competenze trasversali per la definizione degli obiettivi finali di un CdS. In particolar modo, la matrice delle competenze *core* si è arricchita della descrizione dei contenuti e della loro applicazione secondo una indicazione generale, proiezione dell’allineamento ai modelli dell’*Higher Education* Europea.

Obiettivi Formativi Finali	Obiettivi Formativi Specifici Comuni				
	Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
	Descrittore Dublino 1	Descrittore Dublino 2	Descrittore Dublino 3	Descrittore Dublino 4	Descrittore Dublino 5
	Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento	
1 Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	Conoscere le teorie educative, i modelli pedagogici, le epistemologie professionali in prospettiva storico-evolutiva e politico-economica	Collegare i contenuti teorici e metodologici appresi alla interpretazione degli eventi e dei processi passati, presenti, futuri	Saper sintetizzare le diverse narrazioni presenti nelle teorie dell'educazione e valutarne la pertinenza rispetto alle situazioni affrontate ed alle azioni educative gestite e/o osservate	Saper comunicare e condividere l'analisi degli eventi a partire dalla epistemologia della propria famiglia professionale	Promuovere processi di cambiamento nei contesti in cui opera attraverso la produzione di conoscenze situate
2 Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	Conoscere le teorie e le metodologie della ricerca empirica, la metodologia per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nella molteplicità dei contesti sociali e organizzativi	Saper svolgere ricerche finalizzate all'intervento, anche attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e dei database nazionali ed internazionali	Saper interpretare e formulare la domanda di formazione. Saper valutare il nesso tra gli obiettivi e i risultati della ricerca. Saper valutare gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni	Saper comunicare, argomentare e presentare i risultati della ricerca rispetto ai committenti e ai diversi target	Saper individuare i risultati inattesi della ricerca e i suoi possibili sviluppi sul piano metodologico e dell'impatto. Saper utilizzare metodologie non previste per far fronte a problemi/risultati inattesi
3 Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Conoscere teorie, metodologie e modelli per la ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale ed informale	Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento	Saper tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali	Possedere il glossario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Saper confrontarsi con interlocutori, specialisti e non	Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi
4 Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni
5 Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Possedere la conoscenza metodologica e didattica per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi. Possedere le basi concettuali per un uso consapevole delle ICT	Saper utilizzare metodologie appropriate agli obiettivi formativi. Saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo. Saper gestire processi di autovalutazione	Saper scegliere, utilizzando approcci multidisciplinari, metodi, tecniche, strumenti attraverso la contestualizzazione delle azioni educative	Saper attivare processi di condivisione. Saper valorizzare i diversi punti di vista in gioco	Saper usare l'esperienza acquisita per promuovere azioni di autovalutazione orientate al proprio sviluppo professionale
6 Management delle organizzazioni educative e formative	Conoscere i concetti-base delle teorie dell'organizzazione e dei processi relazionali nella vita organizzativa. Conoscere i principi della programmazione e della gestione integrata degli interventi, dei servizi e delle organizzazioni. Conoscere un repertorio di metodi e strumenti tecnico-operativi adeguati a processi formali, informali, non formali.	Saper identificare compiti e struttura organizzativa dei servizi educativi e formativi. Saper consigliare le conoscenze educativo-pedagogiche alla sfera organizzativo-economico-gestionale e operativa di servizi e organizzazioni. Saper collaborare alla definizione delle politiche organizzative. Promuovere l'integrazione tra servizi educativi, sociali, culturali, sanitari. Saper identificare connessioni tra teorie educative, politiche e contesti di crescita delle persone nelle organizzazioni. Saper gestire percorsi di inserimento, di formazione sul lavoro e dei piani formativi anche all'interno delle organizzazioni	Saper organizzare e classificare problemi e informazioni complesse. Saper modificare il giudizio in relazione ai contesti operativi e alle loro interazioni	Saper dialogare, negoziare, concludere con gli attori organizzativi coinvolti. Saper redigere verbali, descrivere studi di caso, protocolli operativi, incidenti critici	Saper utilizzare strategie e strumenti di networking. Saper gestire il proprio inserimento nel mondo del lavoro

Figura 2. Matrice Teco-D Pedagogia

A partire da questi punti di riferimento la ricerca che qui viene presentata adotta la matrice TECO-D per individuare le competenze a cui guardare nelle interviste e nei focus group. Si sottolinea come non sia scontato assumere un gruppo di competenze piuttosto che un altro. La sfida che abbiamo raccolto è quella di «testare» sul campo ciò che la formazione universitaria sta «testando» nei corsi di laurea²⁰. La ricerca qui presentata ha un ancoraggio forte e solido proprio a partire della scelta dei campi di competenze di riferimento. Ciò che interessa qui sottolineare è il percorso seguito per individuare proprio i sei campi di competenze che, abbiamo assunto, possano ben descrivere la figura professionale al I e al II livello che siamo andati a studiare. L’ipotesi di riferimento è dunque stata quella di essere di fronte a un gruppo di competenze che ci potessero orientare per tratteggiare al meglio chi sia l’educatore 0-6. Le sei competenze *core* ci hanno guidato per la redazione di questionari e *focus group* come un assunto di partenza da applicare, ma anche da continuare a interrogare. Infatti, le teorie, la metodologia della ricerca, la progettazione, i metodi didattici, la dimensione relazionale-comunicativa e la dimensione organizzativa possono ben essere sei contenitori-chiave per descrivere quali siano gli strumenti/conoscenze/competenze e le capacità per la costruzione di una figura professionale 0-6 consapevole della propria professione e della propria professionalità.

²⁰ G. Bonaiuti - G. Del Gobbo – F. Torlone, *Project Design. Core Contents for Education and Training Professionals’ Education*, Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete, 20(2), 2018, pp. 1-15.

3. Il disegno di ricerca: metodologia, contesto e soggetti coinvolti

Il disegno di ricerca ha seguito una logica *mixed-methods*, prevedendo metodi e tecniche di operazionalizzazione, rilevazione e analisi proprie sia dell'approccio qualitativo sia dell'approccio quantitativo²¹. Precisamente, il progetto è stato guidato da una strategia esplorativa ad architettura sequenziale QUAL-quant con l'obiettivo, nella prima fase, di valorizzare e ricostruire l'esperienza di educatori e educatrici di servizi 0-6 situati nei 5 paesi partner di progetto e raccogliere casi e incidenti critici situabili entro gli OFF del progetto Teco-D²² e le dimensioni indagate dal report *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*²³. Il presente contributo si concentrerà su questa prima fase di lavoro qualitativo nella quale il framework Teco-D (*top-down*) ha incontrato le esperienze e le pratiche descritte dai *practitioner* intervistati (*bottom-up*). Una analisi di contenuto *software-assisted* dei dati testuali raccolti ha guidato la seconda fase di ricerca quantitativa che ha previsto la costruzione e la somministrazione di un questionario auto-compilato volto ad indagare livelli di applicazione nella pratica quotidiana e di competenza auto-percepita di conoscenze, abilità e attitudini afferenti alle 6 aree sopra menzionate e identificate dagli OFF. Aree di competenza critiche sono così emerse e stanno orientando la successiva fase di progetto dedicata ad azioni di *professional development* indirizzate a educatori e educatrici dei servizi coinvolti dai partner e volte a garantire l'implementazione dell'*Hub&Spoke Model*.

Proseguendo nell'approfondimento della prima fase qualitativa, è opportuno evidenziare i criteri di identificazione del campione di convenienza raggiunto. Poiché la ricerca è stata coordinata dall'Università di Firenze, il team di ricerca ha dapprima raggiunto n = 17 educatrici/coordinatrici di servizi 0-6 afferenti a FISM Toscana, coinvolte in n. 3 focus group condotti nei mesi di aprile e maggio 2020. Con l'obiettivo di testare una traccia di intervista da proporre a testimoni privilegiati di almeno 4 servizi per Paese, pur in fase di *lockdown* e di sospensione delle attività didattiche in presenza, i focus group sono stati condotti a distanza, su piattaforma online, videoregistrati e il contenuto è stato trascritto *verbatim*. La traccia così finalizzata è stata proposta ad altre n = 18 educatrici/coordinatrici, testimoni privilegiate dei paesi partner. La conduzione di focus group e interviste a testimoni privilegiati è stata anticipata da un'analisi documentale (Progetto Educativo, Progetto Pedagogico, Programmazione Annuale, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, ecc., secondo la tipologia di servizio e la documentazione prevista a livello nazionale/regionale) volta a rintracciare per ciascun servizio riferimenti alle aree che successivamente sarebbero state indagate mediante lo strumento di analisi nella conversazione con educatrici o coordinatrici. Obiettivo dell'analisi preliminare è

²¹ C. Teddlie – A. Tashakkori, *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Sage, 2009; R. Trincherò – D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, Milano 2019.

²² L. Fabbri – F. Torlone, *La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, cit.; P. Federighi, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, cit.

²³ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, cit.

stato fornire alle conduttrici agganci alle pratiche che potessero favorire rilanci e collegamenti ai contesti di operatività delle intervistate incoraggiando una riflessione sull'azione educativa. Con riferimento ai soggetti coinvolti in questa prima fase qualitativa, si riportano in Figura 3 i criteri di identificazione dei testimoni privilegiati e in Figura 4 la distribuzione per Paese.

Criteri di identificazione di testimoni privilegiati	
-	Educatori/coordinatori afferenti ad almeno n. 4 servizi educative indirizzati alla fascia d'età 0-6 o, ove non raggiungibile, 0-3 o 3-6
-	Almeno 2 servizi situati nella regione del partner (livello locale) e
-	almeno 2 servizi situati in altra regione (livello nazionale)
-	Servizi pubblici e/o privati

Figura 3. Criteri di identificazione dei testimoni privilegiati

Paese	Metodo qualitativo		Genere		Ruolo	
	Soggetti Focus Group	Soggetti Intervista test. priv.	F	M	Educ.	Coord.
Bulgaria		4	4		4	
Grecia		4	4		3	1
Italia	17	2	19		11	8
Romania		4	4		4	
Spagna		4	4		3	1
Tot.	17	18	35	0	25	10

Figura 4. Soggetti coinvolti nella fase qualitativa per genere e ruolo (educatrici o coordinatrici)

Lo strumento di indagine ha approfondito le seguenti macro-aree:

- linee guida educative e processi di cura, insegnamento e apprendimento, con particolare riferimento alla definizione di obiettivi di sviluppo e di apprendimento e approcci educativi/pedagogici adottati;
- criteri di accesso ai servizi e strategie attivate dagli stessi per intercettare bisogni della comunità e delle famiglie e modalità di attivazione;
- sistemi, metodi e strumenti di monitoraggio e valutazione a garanzia della qualità della struttura e della qualità di processo (implementazione del curriculum, qualità delle relazioni educatori-bambini e bambini-bambini, ecc.);
- strategie e azioni di *continuing professional development*;
- infine, un focus trasversale coerente con gli obiettivi del progetto *Friendesk*, sulle azioni a sostegno di famiglie e bambini a rischio di esclusione sociale, ove previste.

In rispondenza al framework *Teco-D*, i suddetti punti di indagine, coerenti con le 5 aree indagate ed enfatizzate dal report *Eurydice*²⁴ sono stati approfonditi invitando educatrici e coordinatrici ad esplicitare riferimenti teorici e metodologici, modelli educativi e pedagogici a

²⁴ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, cit.

cui ritenessero di riferire la propria pratica educativa mettendo in evidenza anche eventuali difficoltà o bisogni di approfondimento e formazione sulle tematiche proposte. Tale processo di emersione è stato favorito dall'invito rivolto alle intervistate di restituire esempi concreti, situazione critiche vissute, prevedendo nella traccia di intervista e offrendo così agli intervistatori dei paesi partner di progetto, rilanci ispirati all'*intervista di esplicitazione*²⁵. L'obiettivo era infatti quello di sollecitare il passaggio da una dimensione prescrittiva ad una dimensione descrittiva che potesse restituire al team di ricerca, attraverso l'analisi dei testi: saperi teorici e procedurali (livello dichiarativo), saperi pratici (livello procedurale), giudizi e valutazioni soggettive, finalità e intenzioni accompagnando educatrici e coordinatrici intervistate verso la «trasposizione in parole della propria azione»²⁶.

4. L'analisi dei dati

Nella prima fase dell'analisi dei dati testuali raccolti, sono stati analizzati i focus group condotti nel contesto italiano mediante analisi computer assistita con il software Atlas.ti 8.0 generando una prima unità ermeneutica. Va specificato che per ragioni linguistiche, focus group e interviste sono state in parte condotti in lingua inglese, ove possibile, e in parte in lingua locale, ove il livello di conoscenza linguistica degli intervistati non garantisse un sufficiente approfondimento delle tematiche indagate. In questo caso, ciascun partner si è fatto carico di restituire una accurata traduzione dei testi che sono stati dunque sottoposti al processo di analisi complessiva direttamente in lingua inglese. Poiché le interviste ai testimoni privilegiati hanno seguito la medesima traccia dei focus group, in un secondo momento esse sono state aggregate all'unità ermeneutica precedentemente analizzata, ampliandola a 21 testi. Il processo di codifica è stato condotto attraverso l'assegnazione di codici e la successiva aggregazione in gruppi di codici. Attraverso questo processo, l'Unità ermeneutica ha generato 117 codici, aggregati in 11 gruppi di codici a partire da 611 citazioni (Figura 5).

Gruppi di codici	N. di codici per gruppo
Teaching & learning methods	24
Design	19
Attitudes	14
Abilities	13
Theories	13
Learning & development goals	11
Models	7
Access	4
Continuing education and training	4
Monitoring and evaluation	4

²⁵ P. Vermersch, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci Faber, Roma 2005.

²⁶ Ibidem, p. 47.

strategies	
Knowledge	4
Tot.	117

Figura 5. Gruppi di codici

Data la complessità e l’ampiezza del processo di analisi, verranno qui illustrati i gruppi di codici e i relativi codici e citazioni che hanno maggiormente orientato il gruppo di ricerca nella fase interpretativa.

Emerge chiaramente visualizzando i gruppi di codici, come il riferimento ai metodi di insegnamento e apprendimento sia preminente nelle interviste raccolte, in particolare nelle testimonianze delle educatrici (n = 25), molto più focalizzate, rispetto alle coordinatrici (n = 10) sulla relazione educatrice-bambino e sulle attività volte a perseguire obiettivi di sviluppo e di apprendimento. Si riportano di seguito, in Figura 4, i codici a cui afferisce il numero maggiore di citazioni proprio con riferimento all’apparato metodologico. L’approccio esperienziale e *play-based* è al centro delle riflessioni delle educatrici. Il bambino viene definito *co-designer of experience-based learning*, in una relazione di reciprocità che, come evidenzia un’educatrice, si sostanzia in uno scambio descritto dall’affermazione: «tu insegna a loro e loro insegnano a te»²⁷. Particolare attenzione viene accordata alle strategie e alle attività di accoglienza e inserimento, riferite prevalentemente dalle educatrici che operano in servizi 0-6 con riferimento alla transizione 0-3 3-6 e alla continuità garantita da «un progetto e una progettazione diventati unici» e da una «contaminazione» che le educatrici intervistate attribuiscono alla presenza del nido, sia nel contesto nazionale («ci dicevamo [all’avvio del progetto 0-6], vedrai che ci sarà una contaminazione, la presenza del nido contamina») sia nei servizi rintracciati dai paesi partner («le due scuole [nido e scuola dell’infanzia] condividono alcuni servizi come la biblioteca, il giardino, l’orto; i bambini del 3-6 entrano nelle sezioni dello 0-3 a raccontare storie, cercando di costruire il senso dello 0-6»). In modo particolare, le intervistate sottolineano come l’approccio più *experience-based* del nido d’infanzia abbia positivamente influenzato le scuole dell’infanzia 3-6, talvolta troppo sbilanciate su approcci didattici «scolastici» descritti come maggiormente orientati da obiettivi di apprendimento e meno guidati da un approccio olistico allo sviluppo del bambino. Frequente nel corso delle interviste, sia nazionali che extra-nazionali, è il ricorso alla descrizione di attività specifiche che rimandano al ruolo e al valore del gioco e dell’esperienza ai fini dell’apprendimento e della crescita di bambine e bambini. Tuttavia, se articolata e approfondita risulta la descrizione delle attività proposte e la loro connessione con obiettivi di sviluppo e apprendimento (si veda la figura 8), più complesso e meno frequente risulta il rimando ai metodi, ai modelli e alle teorie di riferimento che le guidano. A confermare tale focus sulle pratiche è il numero ridotto di citazioni attribuibili a gruppi di codici quali *Theories* (29 su 611) *Models* (29 su 611) e *Knowledge* (7 su 611). La difficoltà di identificare un background teorico di riferimento viene chiaramente esplicitata da 3 educatrici («non riesco a pensare ad alcuna teoria o ad una in particolare che sia applicabile nell’insegnare ai bambini piccoli» o ancora «mi dispiace di non

²⁷ Si segnala che gli estratti delle interviste citati nel corso dell’articolo sono stati tradotti dall’inglese dalle autrici.

riuscire a riferire alcuna teoria»). Qualora indicate, le teorie menzionate si riferiscono per lo più a teorie dell'apprendimento o, soprattutto a modelli di descrizione e teorie del gioco, come illustra chiaramente la Figura 7, dato coerente con l'attenzione che soprattutto le educatrici hanno riservato al già citato approccio *play-based*.

Codici	N. di citazioni
Experience-based learning	11
Transition strategies	9
Play-based learning	8
Low attention to social inclusion strategies and methods	7
Teacher as learning facilitator	7
High attention to social inclusion strategies and methods	6
Psychomotor activities	5
Inquiry-based learning	4
Intercultural methods	4
Positive reinforcement	4

Figura 6. *Teaching & Learning Methods* e principali codici collegati

Codici	N. di citazioni
Piaget's development theory	6
Vygotskji's development theory	4
Bruner's educational theory	3
Constructive social learning theories	3
Difficulties in reminding theories	3

Figura 7. *Theories* e principali codici collegati

Con riferimento alla definizione di obiettivi di apprendimento e di sviluppo, le testimonianze raccolte si manifestano chiaramente in linea con il report Eurydice. Il documento infatti, a partire dall'analisi della documentazione pedagogica raccolta, ove presente, nei paesi coinvolti nella rilevazione, identifica come principali aree di attenzione, in ordine di rilevanza: sviluppo emotivo, personale e sociale del bambino, sviluppo motorio, sviluppo delle abilità artistiche e del linguaggio e della comunicazione. I tre codici maggiormente rappresentati nelle interviste rimandano, allo stesso modo, in ordine di frequenza a: *social-relational development, language and communication skills* e *autonomy and basic skills* (figura 8). Anche con riferimento a questo focus del protocollo di intervista, come nel caso precedente, è emersa la difficoltà di astrarre tali obiettivi di apprendimento rinviandoli a cornici teoriche e metodologiche che potessero accompagnare la progettazione, la conduzione e la valutazione di attività mirate al loro sviluppo, restituendo la conformazione eminentemente *practice-based* di un sapere incarnato nell'azione educativa quotidiana.

Codici	N. di citazioni
Social-relational development	25
Language and communication skills	14
Autonomy and basic skills	12
Physical development and mouvement	5
Reading literacy	5
Sensory development	4

Figura 8. *Learning & development goals* e principali codici collegati

Una domanda specifica è stata formulata con riferimento alla definizione e al perseguimento di obiettivi di sviluppo e apprendimento con bambine e bambini in situazione di vulnerabilità: «what about specific area of learning and development addressed to the involvement of children and families who suffer from low income, disability, social class or ethnic minority status or in general social exclusion which have a direct impact to the learning achievements and personal development?». Le riflessioni sulle prospettive emerse in merito al costrutto di «social exclusion», sono strettamente connesse al focus sull’accessibilità ai servizi ECEC. Su questo punto, la Raccomandazione del 2019 esplicitava il ruolo chiave degli Stati membri nell’analizzare e affrontare le difficoltà che le famiglie possono incontrare nell’avvalersi dei servizi di educazione e cura della prima infanzia, in termini di costi, orari, ubicazione, ma anche e soprattutto di barriere culturali e linguistiche, discriminazione e inadeguatezza ad accogliere bambini e bambine che provengono da situazioni di vulnerabilità. Con riferimento alla dimensione dell’accesso (figura 9), il codice più rappresentato - *family support actions* (12 occorrenze) - rimanda genericamente a forme di supporto alla genitorialità o più precisamente a forme e modalità di supporto economico («quote di iscrizione ridotte»). Ricorrente è il riferimento a strategie per fare in modo che «bambini e genitori si sentano al sicuro, sentano che andrà tutto bene e che la scuola farà il possibile per accoglierli e non lasciare indietro nessuno» e all’adozione di «protocolli di indicatori e standard che misurino e restituiscano i livelli di esclusione sociale dei bambini». Una particolare attenzione al tema dell’esclusione sociale è stata riservata da parte di un servizio greco fortemente coinvolto nell’accoglienza di bambini ospitati presso un Refugee Accommodation Centre (RAC). L’educatrice intervistata racconta: «Ho provato a dare loro il numero di telefono per richiedere cure dentistiche gratuite. La comunicazione è difficile e talvolta facciamo noi le telefonate necessarie, ad esempio quando è necessaria la vaccinazione, il che è un altro grosso problema. Siamo noi che parliamo con gli assistenti sociali, mettiamo la famiglia in contatto con un pediatra e prendiamo appuntamento per le vaccinazioni».

Codici	N. di citazioni
Family support actions	12

Access criteria defined by municipality	4
Access criteria defined by the educational service	3
Social Inclusion: policy makers issue	2

Figura 9. *Access* e principali codici collegati

Il rapporto con le famiglie torna con riferimento alla progettazione educativa (figura 10). Il codice più rappresentato rimanda infatti a *family involvement* (30 occorrenze). Ne emerge la centralità del coinvolgimento delle famiglie sia nella fase di accoglienza quotidiana del bambino presso il servizio («il team educativo cura anche la comunicazione quotidiana, quando i bambini arrivano e se ne vanno, li accompagnano in classe, parlano con [i genitori] e instaurano un rapporto e mostrano rispetto»), sia, e soprattutto, nella fase di inserimento del bambino stesso («se noi accompagniamo e accogliamo la famiglia anche il bambino ne trae beneficio») e, più in generale, nella progettazione («nella progettazione coinvolgere anche tanto i genitori», «lavorare con entrambi, genitori e bambini, per assicurare che i nostri metodi siano chiari e vengano compresi», «incoraggiamo la partecipazione delle famiglie in modo che si sentano parte della vita scolastica del loro bambino») attraverso incontri mirati in avvio e in itinere.

Un altro aspetto degno di nota, su cui le intervistatrici hanno sollecitato la riflessione delle testimoni privilegiate, riguarda la raccolta e l'analisi dei bisogni e delle peculiarità delle famiglie e della comunità in cui il servizio è situato. Tale aspetto è richiamato dal codice *family needs collection*, solo limitatamente rappresentato (8 occorrenze) e specificamente collegato alla rilevazione de «le richieste che ci vengono fatte dai genitori e dalle famiglie» ad esempio con riferimento alla flessibilità oraria, a «interessi» e «desideri» dei genitori che passano, spesso informalmente, «attraverso il contatto diretto educatrice-genitore». Alcuna modalità di rilevazione strutturata né di rilevazione dei bisogni o di analisi dei bisogni della comunità viene menzionata. A riguardo, 3 educatrici esplicitano che «non abbiamo strumenti per rilevare i bisogni», «non mi occupo di raccogliere i bisogni della comunità e delle famiglie o i bisogni dei bambini» e, con riferimento ad uno specifico servizio «non ci sono regole specifiche in tal senso» (codice *Family needs collection: absent*, 3 occorrenze).

Codici	N. di citazioni
Family involvement	30
Group setting	20
Environment	13
Child-centred approach	8
Family needs collection	8
Educational guidelines provided by municipality	6
Child as a community member	4

Figura 10. *Design* e principali codici collegati

Un'altra area che si manifesta critica è quella relativa ai processi di monitoraggio e valutazione. Il maggior numero di occorrenze richiama *internal monitoring and evaluation tools* che rimandano, in particolare nel contesto italiano, a strumenti richiesti dai processi di gestione della qualità del servizio («abbiamo una certificazione di qualità», «adottiamo questionari che riprendiamo dall'osservazione della qualità»). Sia nei servizi italiani che nei servizi raggiunti nei paesi partner, il richiamo è per lo più a metodi e strumenti che rimandano alla qualità di processo riferita, ad esempio, all'approccio pedagogico implementato al fine di un'efficace integrazione delle dimensioni di cura ed educazione con ricadute importanti sullo sviluppo ed il benessere di bambini e bambine o alle strategie volte a favorire l'interazione, la relazione e la comunicazione con le famiglie oltre che con gli stakeholder²⁸. Più circoscritto il riferimento a procedure e strumenti di «valutazione esterna» con riferimento alla rispondenza a procedure e criteri regionali o comunali (*external monitoring and evaluation*, 5 occorrenze). Solo 3 educatrici hanno richiamato l'adozione di strumenti di autovalutazione del proprio operato (*staff self-evaluation tools*), di riflessione sul proprio «agire educativo». In un caso l'area del monitoraggio e della valutazione viene esplicitamente definita «critica», «ancora un po' da costruire».

Codici	N. di citazioni
Internal monitoring and evaluation tools	12
External monitoring and evaluation	5
Staff self-evaluation tools	3

Figura 11. *Monitoring and evaluation* e principali codici collegati

È interessante evidenziare che a fronte di aree dell'intervista più complesse da approfondire, ne sono emerse altre a cui le intervistate hanno risposto con maggior ampiezza. È stato già evidenziato come l'attenzione, soprattutto delle educatrici rispetto alle coordinatrici, si sia focalizzata particolarmente sull'apparato metodologico, con ricorso a numerosi esempi di attività e tecniche adottate con i bambini. Un altro ambito particolarmente approfondito dalle narrazioni delle intervistate ha riguardato le abilità a loro avviso esercitate e richieste al personale educativo: *relational skills* (32), prima di tutto, seguite da *observation skills* (30), e da abilità collegate a *communication* (13) *teamworking* (13), *networking* (11) e *group management* (9). Accanto alle abilità, un ruolo di rilievo è stato attribuito alle attitudini, prima fra tutte un'attitudine al “miglioramento continuo” e al “non fermarsi mai” in termini di *continuing education and professional development* (19), seguita da: *be empathetic* (9), *be flexible* (7), *be passionate* (3), *be patient* (3) e *be proactive* (3).

²⁸ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, cit.; A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*, Zeroseiup, Bergamo 2016.

5. Risultati e riflessioni conclusive

Coerentemente con lo strumento di ricerca proposto, la fase qualitativa ha inteso indagare le aree di competenza ritenute centrali nel lavoro educativo nei servizi 0-6, con particolare riferimento alle dimensioni già identificate come chiave dalla Raccomandazione del 2019 e approfondite dal Report Eurydice strettamente interconnesse agli OFF identificati dal progetto Teco-D Pedagogia.

L'analisi delle interviste ha fornito una fotografia, da un lato, delle dimensioni maggiormente presidiate dalle educatrici, restituite dalla ricchezza di esempi e riflessioni e dall'ampiezza delle narrazioni, dall'altro, delle dimensioni riconosciute periferiche o ancora emergenti. Seppur non oggetto del presente contributo, è importante segnalare che dal punto di vista metodologico entrambe hanno nutrito la successiva fase quantitativa: i codici infatti, pressoché nella loro totalità, hanno costituito gli item del questionario auto-compilato volto ad indagare il relativo livello di rilevanza nella pratica professionale e di competenza auto-percepita.

Tornando agli esiti della fase qualitativa, emergono chiaramente 3 nuclei tematici messi in valore nella seconda fase del disegno di ricerca, che orienteranno le azioni di *continuing professional development* riconosciute come imprescindibili all'implementazione del modello *Hub&Spoke*. Essi richiamano tre costrutti centrali intorno ai quali il complesso progetto di ricerca, pur con i limiti connessi alle dimensioni limitate del gruppo di soggetti coinvolti in questa prima fase qualitativa, si sta interrogando.

Complessità della definizione del costrutto di esclusione (e inclusione) sociale

Con riferimento all'accessibilità dei servizi ECEC, il già citato Report Eurydice ha messo chiaramente in evidenza un *childcare gap* in termini di tempistiche di supporto alla cura garantite alle famiglie con bambini di età 0-6 e soprattutto 0-3. Inoltre, come esplicitato, «very few European countries guarantee universal access to free early childhood education for children from the earliest years»²⁹, nonostante in molti Paesi, così come in Italia, criteri di priorità nell'accesso e di riduzione delle quote siano definiti a livello locale o del singolo servizio. Il tema dell'accessibilità ai servizi è stato collegato, mediante la traccia di intervista proposta alle testimoni privilegiate, al tema dell'esclusione sociale, su cui si ritiene qui rilevante soffermarsi. Alle intervistate è stato chiesto: «Based on ECEC system access criteria in your Country, how do you collect community/families/children needs? Above all in order to support social inclusion? Do you follow any strategies or tools?». La richiesta di approfondimento è mirata rilanci volti a raccogliere esempi e incidenti critici, in particolare in riferimento a “access, community needs, and social inclusion” e alla raccolta di specificità dei Paesi partner e criticità nella gestione di questa dimensione dei servizi, ha fatto emergere una difficoltà nella definizione del costrutto di “esclusione sociale”. Cosa si intende? A quali tipologie di vulnerabilità si fa riferimento? E, sulla base di tale definizione e dei criteri di inclusione in tale costrutto o di esclusione da esso, cosa compete al servizio? Quali aspetti coinvolgono direttamente il lavoro di coordinatori e educatori? Così come hanno evidenziato Jensen e

²⁹ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, cit., p. 59.

Iannone³⁰ manifestando la medesima difficoltà di definizione del costrutto di “vulnerabilità”, le intervistatrici hanno incoraggiato un processo di definizione *practice-based*, fortemente contestuale. Gli autori, nel loro studio, avevano rilevato come «countries characterised the vulnerable in a variety of ways: special needs’ children, immigrant children, disabled children, children from ‘low income’ households, children with ‘unemployed parents’, poor children, at-risk children and families, and children from single-parent families»³¹ evidenziando come tale multidimensionalità e apertura del costrutto potesse essere sinonimo di una emergente consapevolezza in merito alla significatività di situazioni di vulnerabilità e potenziale esclusione sociale nell’ambito dei servizi ECEC e alla necessità di preparare il personale educativo alla loro individuazione e successiva gestione. È interessante rilevare come il campione considerato abbia concentrato la propria attenzione sulla presenza di bambini con bisogni educativi speciali e, secondariamente, sull’accesso da parte di famiglie a basso reddito, aspetto tuttavia gestito secondo i criteri di accesso comunali e quindi solo parzialmente di interesse diretto delle educatrici, e come non siano emerse altre situazioni considerate «a rischio».

Già Bennett nel 2012, nell’ambito del report *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies* si era posto il problema, e aveva fatto ricorso alla distinzione dell’OECD³² tra «children with special educational needs» e «children at-risk of educational failure due to a disadvantaged background». Allo stesso modo aveva incoraggiato un’espansione del concetto di «a rischio», che andasse ben oltre il solo riferimento alla provenienza da nuclei familiari a basso reddito. Jensen e Iannone³³ hanno recentemente sottolineato come nei paesi con una storia di multiculturalismo e diversità, bisogni speciali e svantaggio sociale siano più spesso parte del curriculum di formazione del personale educativo, poiché dimensione visibile, tangibile della realtà sociale. In altri paesi, caratterizzati da una popolazione più omogenea, gli investimenti in tale direzione, in termini di formazione iniziale e continua, restano meno prioritari e formalizzati, nonostante la sempre maggior rilevanza attribuita all’educazione e cura della prima infanzia e al riconoscimento dei suoi impatti sullo sviluppo di bambini e bambine³⁴. L’analisi qualitativa mette in luce la necessità di approfondire questa dimensione, proprio nella prospettiva di consolidarla quale elemento chiave del processo di formazione iniziale e continua del personale educativo.

³⁰ B. Jensen - R. L. Iannone, *Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review*, cit.

³¹ B. Jensen - R. L. Iannone, *Comparative review of professional development approaches. Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC CARE. Report*, 2015 Online <http://ecccare.org/resources/publications/>, p. 147.

³² J. Bennett, *Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from a European Literature Review and Two Case Studies*, Study Commissioned by the Directorate-General for Education and Culture, European Commission, 2012, Online <https://www.issa.nl/node/208>.

³³ B. Jensen - R. L. Iannone, *Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review*, cit.

³⁴ B. Jensen - R. L. Iannone, *Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review*, cit.; P. T. M. Marope – Y. Kaga, *Investing Against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education*, UNESCO Publishing, Paris 2015.

Espansione ed esplicitazione del costrutto di “bambino al centro”

«Il bambino viene messo al centro», «è al centro dell'interesse educativo», «al centro della classe c'è il bambino, non l'educatrice»: il riferimento a strategie e metodi che mettano «il bambino al centro» ricorre molto frequentemente nelle interviste e le attraversa varcando il confine nazionale e accomunando le narrazioni delle educatrici di tutti i paesi coinvolti. La «centralità del bambino» emerge come un secondo costrutto che merita di essere chiaramente definito ed esplicitato, poiché complesso e multidimensionale oltre che risultato di interpretazioni informate dalla matrice culturale, storica e politica di ciascun Paese coinvolto, dei relativi sistemi ECEC e del loro livello di implementazione. Qualità, diversità, *child-centred practice* sono costrutti già indagati nell'ambito dei sistemi ECEC proprio per la loro centralità e trasversalità nel discorso globale sull'educazione e la cura della prima infanzia. Come evidenzia Campbell-Barr³⁵, tuttavia, se la genesi del costrutto trova fondamento nei contributi di Froebel, Dewey, Rousseau, Montessori, Vygotsky, esso pare restituire, oggi, una visione «romantica» del bambino e di un lavoro educativo volto ad amplificare la sua «naturale» e spontanea curiosità e disponibilità ad apprendere. Tale centralità pare così declinarsi prevalentemente in una proposta metodologica *experience-based*, *play-based* e *inquiry-based* come chiaramente riportano le interviste, testimoniata dall'esplicitazione accurata e dettagliata di attività e tecniche ispirate a tali approcci. Quali altre dimensioni rientrano in tale costrutto? Come lo informano? Come esso guida anche la stessa dimensione metodologica? Fin dalla formazione universitaria e successivamente nella formazione continua di educatori e educatrici, tale esplicitazione come può essere promossa? Quali obiettivi di apprendimento e metodi di insegnamento ad essi allineati, i corsi di studio sono chiamati ad incoraggiare? La fase qualitativa e i risultati raccolti consentono di proseguire una riflessione già iniziata nel contesto nazionale nell'ambito del progetto Teco-D che si sta declinando in molteplici piste di ricerca e formative volte a potenziare la proposta accademica, ad incontrare le sollecitazioni del mercato del lavoro e, al contempo, a promuovere nei servizi processi di innovazione *evidence-based*³⁶.

Verso un sistema di educazione e cura della prima infanzia community- e family-based

Le testimonianze raccolte fanno ricorso, anche in questo caso con elevata frequenza, al concetto di *family-involvement*: un coinvolgimento della famiglia che emerge ancora focalizzato sulla dimensione metodologica ossia condivisione delle attività proposte, dei metodi adottati, messa a disposizione e confronto sulla documentazione raccolta affinché la famiglia si senta coinvolta e partecipe dei progressi di sviluppo e apprendimento di bambine e bambini. Su quali altre dimensioni la famiglia potrebbe essere coinvolta? Quali aspetti è rilevante indagare in vista della sperimentazione di un *Hub&Spoke Model* che si sostanzia precisamente nel coinvolgimento attivo delle famiglie e della comunità? La rilevazione più o meno strutturata dei

³⁵ V. Campbell-Barr, *What does child-centred really mean?*, «Early Years Educator», 18(12), 2017, pp. 38-44; V. Campbell-Barr, *Interpretations of child centred practice in early childhood education and care*, «Compare: A Journal of Comparative and International Education», 49(2), 2019, pp. 249-265.

³⁶ V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*. «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2020, pp. 27-51; D. Frison, *Metodi e strategie didattiche in Higher Education per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2020, pp. 153-172.

bisogni della comunità, a cui il servizio educativo potrebbe rispondere, o dei bisogni delle famiglie e dunque dei bambini emerge come nodo nevralgico da approfondire e da sviluppare mediante azioni mirate di formazione continua e sviluppo professionale con riferimento a ciò che van Oudenhoven e Jualla hanno definito il «golden triangle of informal, nonformal and formal approaches» riconoscendo che, diffusamente, «ECEC has been mainly restricted to formal approaches and that the resources that are available in the family or in the community are, however, largely ignored»³⁷. Obiettivo della successiva fase quantitativa è dunque approfondire su più ampia scala, sia a livello nazionale che internazionale grazie alla partnership di *Friendesk*, i livelli e le dimensioni di coinvolgimento delle educatrici nella relazione con le famiglie e con la comunità di appartenenza al fine di potenziare conoscenze e competenze imprescindibili per la sviluppo di sistemi ECEC sempre più *community-based*.

Al termine del nostro percorso di lettura interpretativa del lavoro di ricerca corre l'obbligo di riannodare le fila degli esiti con l'avvio della riflessione per evidenziare la necessità stringente di costruire percorsi formativi informati da competenze solidamente stratificate. Solo alcuni accenni ai legami con gli OFF TECO-D che ci hanno guidato: 1. Il tema della capacità di cogliere dimensioni profonde di esclusione/inclusione si lega con un alto tasso di riflessività critico-teorica non pienamente presente nella rilettura delle interviste. La dimensione teorica della conoscenza di teorie e modelli si incardina in una pratica della lettura del contesto come l'OFF 1 TECO-D ci richiama; 2. Il tema della centralità del bambino si situa in una cura delle competenze di progettualità-didattico-metodologiche ovvero OFF 2, OFF 3 e OFF 5, avere chiari i campi di competenze da dissodare renderà più solida la formazione da effettuare; 3. Il tema della cura delle relazioni familiari e della nascita e crescita di una comunità di pratiche si incardina sugli OFF 4 e OFF6, anche in tal caso, la limpidezza del riferimento a competenze *core* ben individuate ci potrà mettere in grado di costruire pratiche puntuali per il miglioramento di relazioni, di azioni comunicative, di organizzazione di comunità.

Come emerge dalle ultime riflessioni, lo strumento della matrice TECO-D ha guidato una ricerca in coerenza con contenuti *core* che, dalla formazione iniziale, hanno permesso di scoprire fragilità di azioni educative che, però, proprio grazie ad una approfondita analisi di evidenze ci potrà permettere di riequilibrare con una formazione mirata ciò che dovrà essere rinforzato e ci potrà permettere di sviluppare, laddove sia una novità, il lavoro con le famiglie e con comunità di pratiche.

*Vanna Boffo, Daniela Frison,
Università di Firenze*

Riferimenti bibliografici

Agenzia Nazionale Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), *Progetto TECO-D/Pedagogia*, 2020, <https://www.anvur.it/>

³⁷ N. van Oudenhoven – R. Jualla, *Community-based Early Years Services: the Golden Triangle of Informal, Nonformal and Formal Approaches*, «Psychological Science and Education», 15, 2010, pp. 22–31, p. 22.

- L. Balduzzi, *Promoting professional development in Early Childhood Education and Care (ECEC) field: the role of welcoming newcomers teachers*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 15, 2011, pp. 843-849.
- J. Bennett, *Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from a European Literature Review and Two Case Studies*, «Study Commissioned by the Directorate-General for Education and Culture, European Commission», 2012, Online <https://www.issa.nl/node/208>
- V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2020, pp. 27-51
- G. Bonaiuti - G. Del Gobbo – F. Torlone, *Project Design. Core Contents for Education and Training Professionals' Education*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», 20(2), 2018, pp. 1-15.
- V. Campbell-Barr, *What does child-centred really mean?*, «Early Years Educator», 18(12), 2017, pp. 38-44.
- V. Campbell-Barr, *Interpretations of child centred practice in early childhood education and care*, «Compare: A Journal of Comparative and International Education», 49(2), 2019, pp. 249-265.
- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Documento base Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "Zerosei"*, 2020, <https://www.miur.gov.it>
- Council of the European Union, *Council Recommendation 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*, 2019, <https://eur-lex.europa.eu/>
- S. Drudy – L. Gunnerson – A. Gilpin, *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Universidad de Deusto, Bilbao 2009.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2014
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019
- L. Fabbri – F. Torlone, *La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», 18(3), 2018, pp. 1-6
- P. Federighi, *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, «Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete», 18(3), 2018a, pp. 19-36
- P. Federighi, a cura di, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018b.
- D. Frison, *Metodi e strategie didattiche in Higher Education per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2020, pp. 153-172
- A. Havnes, *ECEC professionalization—challenges of developing professional standards*, «European Early Childhood Education Research Journal», 26(5), 2018, pp. 657-673.
- ISTAT, *Rapporto Annuale 2018. La situazione del Paese*, www.istat.it
- B. Jensen – R. L. Iannone, *Comparative review of professional development approaches. Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC CARE. Report*, 2015 Online <http://eccc.org/resources/publications/>
- B. Jensen - R. L. Iannone, *Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review*, «European Journal of Education», 53(1), 2018, pp. 23-33.
- A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*, Zeroseiup, Bergamo 2016
- P. T. M. Marope – Y. Kaga, *Investing Against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education*, UNESCO Publishing, Paris 2015
- OECD, *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris 2006

- OECD, *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging Sectors for Better Service Delivery*, OECD Publishing, Paris 2015
- N. van Oudenhoven – R. Jualla, *Community-based Early Years Services: the Golden Triangle of Informal, Nonformal and Formal Approaches*, «Psychological Science and Education, 15, 2010, pp. 22–31.
- G. Simmel, *La Socievolezza*, Armando Editore, Roma, 1997 (ed. or. 1917).
- C. Teddlie – A. Tashakkori, *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Sage, 2009
- R. Trincherò – D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, Milano 2019
- United Nations, UN, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, 2015, <https://www.unfpa.org/>
- P. Vermersch, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci Faber, Roma 2005.