Quando l'educatrice entra al nido. Costruire pratiche riflessive e visioni condivise nei percorsi di induction

di *Maria Filomia, Alessia Rosa, Debora Tringali*[*]

Riassunto

L'accesso ai Servizi di educazione e di cura della prima infanzia è importante per offrire a tutti i bambini e le bambine le competenze necessarie per favorire un apprendimento continuo nel corso dell'intera vita, con particolare attenzione ai bambini e alle bambine provenienti da contesti svantaggiati. Garantire l'accesso non è condizione sufficiente è necessario che i Servizi siano "di alta qualità", come sostiene la Raccomandazione del Consiglio Europeo relativo ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia. Uno degli elementi capaci di garantire l'altra qualità è la professionalizzazione del personale, anche attraverso la formazione continua in servizio.

Il presente contributo approfondisce tema dei percorsi di induction come strumenti fondamentali per supportare i neoassunti nell'acquisizione di competenze e nella costruzione di un habitus professionale adeguato alle sfide educative, in particolare viene presentato il percorso di formazione promosso dal Comune di Foligno.

L'iniziativa ha risposto alla necessità di accompagnare l'inserimento di nuovi professionisti, affrontando le difficoltà legate alla diversità dei background formativi e lavorativi e garantendo un passaggio efficace delle buone pratiche educative.

Il percorso formativo ha integrato momenti di riflessione collettiva, sperimentazione sul campo e documentazione delle pratiche, promuovendo una cultura della professionalizzazione continua. Il modello adottato si è basato

[*] Il lavoro è il risultato del lavoro di ricerca e confronto tra le autrici. In particolare, Maria Filomia è autrice dei paragrafi: *la professionalità nei Servizi Educativi 0-6, la strutturazione del percorso di induction dei Servizi Educativi del Comune di Foligno*; Alessia Rosa: *le pratiche di riflessione all'interno dei processi di induction,* conclusioni; Debora Tringali: *materiali e metodi, risultati, le aspettative, il rapporto con i bambini.*

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23791

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

su una formazione laboratoriale. Il percorso ha inoltre proposto uno spazio ed un tempo dedicato alla riflessione condivisa, che ha permesso di condurre una ricerca fenomenologica-ermeneutica volta a favorire e sostenere una riflessione da parte dei neoassunti sul loro ruolo di educatori e attraverso l'analisi dei loro vissuti far emergere elementi critici e supportivi in relazione al rapporto con i bambini e le loro famiglie.
Parole chiave: educazione e cura della prima infanzia (ECEC); Percorsi di induction; Formazione continua; ricerca fenomenologico-ermeneutica.

When the Educator Enters the Nursery: Constructing Reflective Practices and Shared Visions in Induction Pathways

Abstract

Access to Early Childhood Education and Care (ECEC) services is essential to providing all children with the necessary competencies for lifelong learning, with particular attention to those from disadvantaged backgrounds. However, ensuring access alone is not sufficient; it is crucial that these services maintain a "high-quality" standard, as emphasized by the European Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. One of the key factors in ensuring such quality is the professionalization of staff, which includes continuous in-service training.

This study explores induction programs as fundamental tools for supporting newly hired educators in acquiring professional competencies and developing a professional habitus suited to contemporary educational challenges. Specifically, it presents the training program promoted by the Municipality of Foligno.

The initiative addressed the need to support the integration of new professionals, tackling the challenges posed by the diversity of their educational and professional backgrounds while ensuring an effective transmission of best educational practices. The training program integrated moments of collective reflection, hands-on experimentation, and documentation of practices, fostering a culture of continuous professional development. The adopted model was based on a workshop-based training approach.

Furthermore, the program provided a dedicated space and time for shared reflection, facilitating a phenomenological-hermeneutic inquiry aimed at fostering critical self-reflection among newly hired educators. Through an analysis of their lived experiences, the program helped identify both critical

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

and supportive elements in their interactions with children and families, ultimately enhancing their professional practice.
Keywords: Early Childhood Education and Care (ECEC), induction programs, continuous training, phenomenological-hermeneutic inquiry.

First submission: 07/03/2025 accepted:10/06/2025

La professionalità nei Servizi Educativi 0-6

La proposta formativa presentata nel contributo nasce da un'attenta riflessione sul tema della professionalità educativa, tema che si fonde inscindibilmente con l'attenzione verso la prima infanzia. La parola "professionista" deriva dal latino *professus*, participio passato di *profiteri*, che significa "dichiarare pubblicamente", "confessare apertamente" la propria appartenenza a una determinata categoria o il proprio impegno in un'arte o in un mestiere. In questo senso, l'essere professionista implica non solo il possesso di competenze e conoscenze specifiche, ma anche l'assunzione di un ruolo pubblico, riconosciuto e regolato dalla società.

Nel caso della professionalità educativa, questa dichiarazione di appartenenza a una comunità professionale assume un valore particolarmente rilevante, poiché investe una responsabilità di straordinaria importanza: prendersi cura dei più piccoli, accompagnandoli nel loro percorso di crescita, supportare le loro famiglie e, al contempo, contribuire alla costruzione del futuro delle nostre comunità. Educare significa infatti non solo trasmettere saperi e favorire lo sviluppo di competenze, ma anche formare cittadini consapevoli, promuovere valori di inclusione e solidarietà e creare le condizioni affinché ogni bambino possa esprimere al meglio il proprio potenziale (Dewey, 2019, Montessori, 1952; Montessori, 1991) in contesti che siano luoghi primari di pratiche democratiche (Moos, 2007). Si tratta di un impegno che va ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze, configurandosi come una missione sociale ed etica, che richiede dedizione, aggiornamento continuo e un profondo senso di responsabilità verso le nuove generazioni e la collettività nel suo complesso. L'aver accesso a Servizi di educazione e di cura di qualità durante la prima infanzia (OECD 2002; 2007; 2011; 2017; Unesco, 2024) rappresentano un fattore determinante per il successo educativo e lo sviluppo delle competenze dei bambini (Bondioli, Savio, 2018), con un impatto particolarmente significativo sui minori provenienti da contesti svantaggiati (Buiskool & Lindeboom, 2013; Unesco, 2005; Buccolo, 2024 a; Amatori, Maggiolini, Macchia, 2022). Il Consiglio dell'Unione Europea, attraverso la Raccomandazione del 2019, riconoscendo la formazione del

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

personale come elemento imprescindibile per garantire la qualità, ha sottolineato l'importanza di rafforzare la professionalizzazione del personale, includendo non solo gli educatori ma anche la governance. La professionalità educativa non è mai data una volta per tutte, ed è chiamata a lasciarsi interrogare dalla complessità, attraversare i cambiamenti imparando da questi a modificare le proprie posture per offrire risposte adeguate. Un cambiamento di postura, una "capacità di innovazione che deve essere "meditata", come suggeriscono le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, e richiede come prerequisito una "solida formazione di base", che in Italia dovrebbe essere garantita dal titolo universitario di accesso alla professione. Titolo che da solo non può bastare, per tanti motivi, primo dei quali perché sebbene la riforma abbia contribuito a rendere maggiormente omogenei i percorsi universitari, non si può dare per scontata l'effettiva qualità determinata solo dalla strutturazione formale dei percorsi, manca in letteratura una effettiva ricerca che evidenzi quegli elementi che possano far emergere il valore effettivo, in termini di qualità dei percorsi (Restiglian, 2021). La formazione iniziale di per sé, quindi, non rappresenta un criterio sufficiente per prevedere la qualità delle pratiche educative effettivamente adottate nella successiva professione. Dato quanto premesso e tenendo in attenta considerazione il carattere necessariamente evolutivo di questo tipo di professionalità, tutti i documenti, a partire dal DGLs 65/2017 fanno riferimento all'importanza della formazione in servizio che sia "obbligatoria, permanete e strutturale" (DLGs 65/2017), inoltre, come affermano le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei "non può che essere sistematica e collegiale" (p. 38). La qualità dei servizi dipende, quindi, non solo dalla preparazione iniziale, ma anche soprattutto dallo sviluppo professionale del personale (Buccolo, 2024b; Bobbio, Bondioli, Savio, 2024). La formazione continua del personale educativo deve includere aspetti fondamentali per garantire un'educazione di qualità e rispondere efficacemente alle esigenze dei bambini e delle bambine: è essenziale che gli educatori sviluppino competenze per riconoscere e soddisfare i bisogni di apprendimento e di sviluppo di ogni bambino, con particolare attenzione al benessere e all'inclusione sociale (Amatori, Maggiolini, Macchia, 2022). Ciò significa approfondire strategie educative innovative, acquisire strumenti per favorire l'integrazione e saper adattare la propria pratica a contesti sempre più diversificati. Facendo riferimento alle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei e agli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia possiamo individuare quelli che solo gli sfaccettati aspetti che configurano la formazione in ambito educativo. Centrale risulta la capacità di collaborare in modo efficace con genitori, colleghi e altri professionisti. Gli educatori devono essere preparati a costruire relazioni di fiducia con le famiglie, coinvolgendole nel percorso educativo,

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

e a lavorare in sinergia con gli stakeholders del territorio, affinché ogni bambino riceva il supporto necessario. Solo attraverso un aggiornamento costante, gli educatori possono sviluppare un approccio flessibile e inclusivo, capace di valorizzare le differenze e garantire a tutti i bambini pari opportunità di apprendimento e crescita. Infine, risulta di fondamentale importanza sviluppare, attraverso la formazione continua, competenze relative al lavoro in équipe, alla costruzione di relazioni professionali basate sul rispetto reciproco, nonché alla capacità di ascolto e di negoziazione critica delle proprie posizioni. Tali abilità risultano essenziali per la creazione di un ambiente di lavoro collaborativo, sereno e rispettoso

Le pratiche di riflessione all'interno dei processi di induction

All'interno del panorama di formazione in servizio rivolto ai docenti e alle figure educative dei servizi 0-3, delineato nel paragrafo precedente, un ruolo particolarmente delicato è attribuibile ai percorsi di induction, che contemplano l'insieme di strumenti e proposte atte a sostenere e guidare i neoassunti nell'acquisizione di specifiche pratiche e posture educative. Secondo un vasto numero di studi, i primi anni di insegnamento sono un periodo critico del processo di professionalizzazione (Feiman-Nemser, 2001; Wang, Odell & Schwille, 2008), non solo perché i professionisti sono chiamati a declinare e operazionali zare quanto appreso, spesso in modalità teorica, nei percorsi precedenti, ma perché sono chiamati a costruire l'impalcatura su cui prenderà forma il loro habitus professionale. Ciò è forse ancor più vero all'interno dei servizi prescolastici in cui nella costituzione della proposta formativa nel suo complesso, data l'età dei bambini, gioco un ruolo non secondario il rapporto di fiducia e scambio con i caregiver primari (Steinnes, 2014) e la costruzione di un sistema strutturato di continuità verticale con l'insieme di esperienza di cura e sostegno che il territorio propone e predispone. In tale prospettiva le educatrici sono chiamate ad assumere una postura educativa capace di riflettere su un ampio numero di variabili tra loro in interazione e in evoluzione. È dunque possibile affermare che, mentre la formazione universitaria è finalizzata all'acquisizione di un bagaglio di conoscenze ed esperienze (attraverso le attività di tirocinio) funzionale all'accesso professionale, l'attenzione delle proposte di induction deve essere necessariamente più contestualizzata e organizzata intorno alle esigenze di un contesto di lavoro specifico nonché sulle peculiarità e tradizioni dello stesso, e dell'utenza a cui si rivolge. Secondo il documento europeo intitolato "Early childhood education and care: how to recruit, train and motivate well-qualified staff" i sistemi in grado di stabilire chiari collegamenti tra le due fasi della preparazione

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

(preassunzione e di induction) hanno maggiori probabilità di migliorare la qualità della formazione, sostenere la fidelizzazione e consentire alle persone di prosperare nel settore. Tipicamente, questo sviluppo di collegamenti chiari si ottiene attraverso:

- La condivisione di un insieme comune di competenze personali, professionali e sociali.
- Il riconoscimento e la condivisione di un chiaro insieme di valori etici.
- Programmi di formazione iniziale e di induction il cui contenuto incoraggia la riflessione, l'analisi della pratica efficace e le opportunità di imparare dalla pratica.

La riflessione assume valore e forza se inserita all'interno di una cornice partecipativa, in cui "ogni soggetto è chiamato individualmente e collegialmente a coinvolgersi in momenti di analisi, riflessione e confronto finalizzati non solo a progettare e realizzare possibili piani di azione, ma a promuovere lo sviluppo di una comune consapevolezza pedagogica e di una progettualità educativa esplicita e condivisa" (Gariboldi Pugnaghi). Mentre a partire dalla scuola dell'infanzia i percorsi di induction hanno una regia comune coordinata dal Ministero dell'istruzione e del Merito nei Servizi per la prima infanzia, ciò è demandato ai coordinamenti territoriali e ad oggi le esperienze di induction sono esigue e sporadiche, sebbene a nostro parere rappresentano, un elemento cardine nella costituzione di un reale sistema integrato, in quanto fornisce le strategie di riflessione utili ad una crescita ed evoluzione continua.

La strutturazione del percorso di induction dei Servizi Educativi del Comune di Foligno

Il corso nasce per rispondere ad una esigenza, percepita dalla Coordinatrice Pedagogico di rete come pressante, che ha coinvolto i Servizi Educativi del Comune di Foligno: il reclutamento di nuove figure professionali da inserire in seguito a diversi pensionamenti. All'esito di una rigorosa procedura concorsuale è stato subito evidente che, a fronte di una parità nel titolo di accesso, i background delle educatrici chiamate in servizio erano molto differenti: alcune avevano alle spalle un lungo precariato nei Servizi Educativi sia Comunali che Privati, mentre altre arrivavano da esperienze lavorative completamente differenti, o addirittura chi era al primo impiego. Una tale difformità di esperienze, ma anche di visione diventava motivo di contrasti, di incomprensioni, di una difficoltà nel costruire un ambiente di lavoro sereno, unita alla scarsa conoscenza delle caratteristiche del contesto specifico nel quale erano chiamate ad inserirsi. In un confronto aperto all'interno del

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Tavolo territoriale era emersa una uguale difficoltà sperimentata anche nel personale da poco inserito nei nidi privati del territorio.

Per il Coordinamento pedagogico era evidente e chiaro che investire nella formazione e nel benessere degli educatori è condizione imprescindibile per garantire un'educazione di qualità ai bambini e rafforzare l'intero sistema educativo. In particolare, l'osservazione e l'accompagnamento iniziale delle educatrici neoassunte ha fatto emergere il bisogno di offrire, nella particolare fase del primo periodo di inserimento lavorativo, uno spazio di cura particolare per le figure educative che le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei chiamano "operatori di nuovo ingresso" (p. 39). Il documento ne parla in un solo passaggio descrivendoli come chi è chiamato a raccogliere il testimone delle buone pratiche costruite da chi già lavora nel servizio, in realtà questa consegna è tutt'altro che scontata, richiede una esplicitazione e successiva condivisione dell'idea di bambino, dell'idea di sostegno alla genitorialità, dell'idea di educatore e di educazione, presuppone la capacità di lettura delle documentazioni, eventualmente prodotte, necessità una disponibilità ad accogliere e ad essere accolta, che è ingenuo ritenere che sia automatica.

La costruzione del percorso ha seguito un iter complesso e articolato, da tanti punti di vista. Il primo scoglio da superare è stato riuscire a condividere e far comprendere all'Ente e all'apparato amministrativo, l'importanza di un investimento economico e di risorse umane notevole da dedicare in maniera particolare solo alle nuove assunte e la responsabilità di farsi garanti della qualità dei Servizi educativi del territorio, supportando e accompagnato la formazione anche delle educatrici neoassunte nei nidi privati. Seconda difficoltà comunicare in maniera corretta la proposta perché le nuove assunte non si sentissero giudicate inadeguate e le educatrici già in servizio non si sentissero escluse da un momento formativo importante. Difficoltà queste che hanno accompagnato tutto lo svolgersi del percorso richiedendo alla Coordinatrice pedagogica di rete un lavoro, a tratti estenuante, di continua messa in discussione e negoziazione.

La formazione è stata costruita scegliendo un modello che ha previsto: lezioni in presenza condotte in modalità laboratoriali, sperimentazioni da implementare nei Servizi, scrittura di strumenti di documentazione e momenti specifici di riflessione sulle pratiche agite. Nella selezione dei contenuti si sono tenute in considerazione le indicazioni proposte dal documento già precedentemente richiamato, *Early Childhood Education and Care How to recruit, train and motivate well-qualified staff*, in quanto offre una mappa molto chiara di quelle che definisce ECEC Core Pratictioner Competences, le competenze fondamentali richieste ai professionisti dell'Educazione e Cura della Prima Infanzia. Il documento sottolinea l'importanza di sostenere

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

le educatrici attraverso una formazione che risponda in modo efficace alle esigenze della professione e che le coinvolga in maniera attiva ed individua un nucleo fondamentale di competenze di riferimento per il personale ECEC, articolato in sei ambiti essenziali:

1. Conoscenze e comprensione (*Knowledge and understanding*).
2. Pratica educativa nel contesto ECEC (*ECEC practice*).
3. Lavoro diretto con i bambini (*Working with children*).
4. Collaborazione con le famiglie e la comunità locale (*Working with families and the local community*).
5. Lavoro con colleghi interni ed esterni (*Working with internal or external colleagues*).
6. Sviluppo professionale continuo (*Professional development*).

Partendo da tali indicazioni e adattandole ed ampliandole in funzione della specificità territoriale è stato costruito un percorso articolato in 6 moduli che ha impegnato le educatrici per un totale di 25 ore di formazione in presenza, organizzate in 5 giornate, e 15 ore di riflessione in modalità online, gli incontri si sono svolti da giugno a ottobre 2023.

Materiali e metodi

Nell'ambito delle attività formative proposte dal Comune di Foligno per gli educatori neoassunti ai nidi, sia pubblici che privati, di questo stesso Comune, è stata proposto anche uno spazio ed un tempo dedicato alla riflessione condivisa, che ha permesso di condurre una ricerca fenomenologica-ermeneutica volta a favorire e sostenere una riflessione da parte dei neoassunti sul loro ruolo di educatori e attraverso l'analisi dei loro vissuti far emergere elementi critici e supportivi in relazione al rapporto con i bambini e le loro famiglie. La ricerca fenomenologica contempla la possibilità che emergano nuovi significati su un fenomeno che porta "qualcosa di dimenticato alla visibilità" (Harman, 2007). Ciò che possiamo considerare la vera "sfida" della fenomenologia è il fatto di descrivere ciò che ci viene dato nell'esperienza immediata senza essere "ostacolati da preconcetti e nozioni teoriche" (van Manen, 2023). È un tipo di ricerca che si fa con le persone e non sulle persone, pone al centro l'individuo con le sue esperienze e lo sostiene nell'attivazione delle sue risorse sane. Alla ricerca hanno partecipato 14 educatrici neoassunte dei nidi di Foligno (sia pubblici che privati) con età compresa tra i 30 e i 55 anni. Inizialmente è stato organizzato un incontro introduttivo online con le educatrici neoassunte in cui sono stati discussi gli obiettivi della ricerca: favorire una riflessione sulla pratica e sugli interventi educativi,

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

esplorare le aspettative rispetto al proprio lavoro, indagare le eventuali criticità relative al lavoro al nido in relazione ai bambini e alle loro famiglie, far emergere gli elementi supportivi nel rapporto con i bambini.

Sono state poi co-organizzate, insieme alle educatrici, le fasi successe della ricerca-intervento. Il piano di ricerca concordato si è articolato in tre fasi: la fase di raccolta delle testimonianze, la fase di analisi dei contenuti e la fase di disseminazione dei risultati.

Per indagare le dimensioni sopra citate e favorire una riflessione, è stato somministrato alle partecipanti, un questionario scritto semi-strutturato a risposta aperta. È stato scelto questo strumento metodologico poiché presenta uno schema di rilevazione né completamente direttivo né completamente standardizzato, ma presenta gradi intermedi di entrambe le tipologie. Le domande sono decise dal ricercatore ma non i contenuti. Gli intervistati non devono cioè scegliere fra delle alternative di risposta previste dal ricercatore prima di scendere sul campo, ma possono rispondere liberamente secondo le proprie categorie concettuali e secondo un proprio ordine logico (Cellini, 2009), dando avvio a un processo di autoriflessione guidato. Il questionario è stato inviato tramite mail alle educatrici e sono state date loro due settimane di tempo per completarlo e spedirlo. Tutte le 14 educatrici hanno risposto puntualmente alla consegna.

I questionari sono stati poi sottoposti ad un'analisi dei contenuti secondo il metodo fenomenologico-ermeneutico proposto da Montesperelli (1998). I contenuti relativi alle stesse tematiche sono stati sistematizzati in una serie di contenitori. Le categorie in cui sono state suddivise le testimonianze, secondo gli standard definiti dal COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) CheckList (Tong et al., 2007), hanno un carattere fenomenologico in quanto emergono attraverso il criterio dell'evidenza (Lauro Grotto et al., 2014). Le unità narrative emerse dai questionari organizzate in una serie di categorie fenomenologiche (Mantovani e Spagnolli, 2003; Smith, 2003; Reid et al., 2005) sono state così strutturate sulla base di un'analisi dei processi di svelamento e di significato delle esperienze dei partecipanti (Tringali et al., 2024). Qui ci concentreremo sui risultati raggruppati in tre macrocategorie: le aspettative, il rapporto con le famiglie, il rapporto con i bambini.

I risultati sono stati infine restituiti alle educatrici durante tre incontri online della durata di 1.30 ore ciascuno. In questa fase si è avviato il processo di circolarità ermeneutica. Il processo ermeneutico consiste in un dialogo con la dimensione dell'alterità producendo una costante rimessa in movimento di concetti e interpretazioni (Ferro Allodola, 2014). Va sottolineato il clima partecipativo e collaborativo che ha caratterizzato questi incontri, incontri in cui, attraverso un processo dinamico e circolare, è stata favorita la riflessione

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

dei neoassunti rispetto alla rielaborazione soggettiva del loro essere educatori. Come ulteriore sviluppo del piano di ricerca, è stata avanzata la richiesta di avere una specifica esplorazione dei vissuti non solo delle neoassunte ma di tutte le educatrici dei nidi di Foligno.

Risultati

Categorie	*Sottocategorie*
Le aspettative	
	Quando il lavoro corrisponde alle proprie aspettative
	Quando il lavoro supera le proprie aspettative
	Quando le proprie aspettative sono disattese
Il rapporto con le famiglie	
	L'importanza del lavoro con le famiglie
	Le difficoltà (difficoltà nel conquistare la fiducia delle famiglie, difficoltà nel comprendere la peculiarità di ogni famiglia, difficoltà linguistiche)
Il rapporto con i bambini	
	Difficoltà nel prendersi cura dei bambini (difficoltà di inserimento, difficoltà legate alla gestione della rabbia dei bambini, difficoltà nella gestione dei conflitti, difficoltà legate ad alcune attività giornaliere)
	I doni dei bambini (i sorrisi, la meraviglia, le conquiste, i legami)

Tabella 1 - Categorie e sottocategorie

Le aspettative

Quando il lavoro corrisponde alle proprie aspettative

Per la maggior parte delle educatrici il lavoro che svolgono sembra corrispondere pienamente alle proprie aspettative:

> Ed.8 *Il vissuto quotidiano con i bambini, il poterli accompagnare nel loro percorso di crescita e nelle loro conquiste di autonomia, supportare le famiglie nei primissimi anni di vita è un'emozione che è rimasta invariata nel tempo.*

Quando il lavoro supera le proprie aspettative

In alcuni casi le aspettative vengono superate:

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Ed.5 *Le aspettative che avevo prima di iniziare questo lavoro sono state di gran lunga superate*

Quando le proprie aspettative vengano disattese

Un'educatrice al contrario racconta di come le sue aspettative siano state disattese evidenziando una frattura tra la teoria appresa durante il percorso di studi e il lavoro sul campo:

Ed.7 *... in realtà con il passare del tempo credo che abbia subito una sorta di disillusione. Proprio lo scollamento tra teoria e pratica..., mi ero creata delle aspettative che sono state in parte disattese nel momento in cui ho iniziato effettivamente a lavorare.*

Un'altra mette in luce come il mondo del nido si stia rivelando più complesso del previsto:

Ed.8 *Alcune aspettative, riguardo in particolar modo il rapporto con i genitori e le difficoltà che si possono creare nel cercare di rendere quanto più inclusivo possibile il contesto nido, si sono rivelate più complesse di quanto mi sarei aspettata.*

Il rapporto con le famiglie

L'importanza del lavoro con le famiglie

Le educatrici sembrano avere consapevolezza di quanto sia importante riconoscere e valorizzare il lavoro con le famiglie:

Ed.6... *La relazione nido-famiglia è un aspetto che ritengo di primaria importanza in quanto non può esserci un percorso educativo significativo e profondo con i bambini se prima non si ha cura della relazione con i loro genitori.*

Lavorando insieme in un clima caratterizzato dalla sincerità:

Ed1 *Il mio rapporto con le famiglie tende ad essere sincero.*

dalla fiducia:

Ed.4 *Già al primo colloquio e settimana di ambientamento cerco di gettare le basi per fiducia, reciprocità e trasparenza*.

dal sostegno non giudicante e dall'empatia:

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Ed.11 …*costruisco un dialogo continuo senza giudizi, rispettando i tempi di tutti, cercando di sostenere la loro identità di genitori*.

Per favorire un terreno fertile di scambio e cooperazione diventa fondamentale la programmazione di momenti di condivisione. Gli incontri iniziali rappresentano un'occasione preziosa di conoscenza reciproca:

Ed.11 *Sono solita fare... con tutti i genitori e l'equipe educativa, anche degli incontri per famiglia, in modo da conoscersi in modo un po' più approfondito ma entrando in punta di piedi, nella vita di due genitori che lasciano, tra le mie braccia, ciò che hanno di più prezioso. Ognuno può raccontarsi, fare domande, togliersi dubbi ed io cerco sempre di rispondere con calma, creando una situazione di tranquillità, un clima positivo, guardandoli negli occhi, sperando che si sentano accolti, cercando di creare quella reciproca relazione di fiducia, collaborazione e coinvolgimento, che poi si consoliderà con il tempo.*

È opportuno, inoltre, come evidenziato da alcune testimonianze ricavarsi quotidianamente dei momenti di scambio, rendendo i genitori partecipi nel contesto educativo:

Ed.6 *I momenti di condivisione, scambio e confronto con i genitori avvengono quotidianamente sia all'ingresso che all'uscita dei bambini. È soprattutto in quest'ultimo momento che il rapporto con le famiglie viene maggiormente curato e si consolida, in quanto è qui che racconto al genitore come si è svolta la giornata educativa, gli eventuali progressi e conquiste del bambino e vari aspetti che ritengo significativi. Allo stesso modo ovviamente i genitori hanno la possibilità di esprimersi ponendo domane, condividendo esperienze avvenute a casa, chiedendo informazioni, consigli, chiarimenti, esponendo dubbi, incertezze, paure ecc...*

I laboratori genitori-figli rappresentano un'occasione significativa all'interno del progetto educativo creando un ponte tra il mondo familiare e il nido:

Ed.12 *... genitori, bambini ed educatrici possono condividere momenti con il fine di accrescere una relazione di fiducia e un'autentica continuità educativa...*

Nonostante la ricerca e l'individuazione di momenti di scambio con i genitori, il rapporto con le famiglie risulta essere molto complesso.

Le difficoltà nel rapporto con le famiglie.

Difficoltà nel conquistare la fiducia delle famiglie.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Un'educatrice subentrata ad una sua collega racconta la difficoltà incontrata nel conquistare la fiducia delle famiglie.

Ed.3 *Inizialmente ho dovuto conquistare la fiducia delle famiglie, che avevano un'altra figura di riferimento.*

Difficoltà nel comprendere le peculiarità di ogni famiglia.

Ogni famiglia rappresenta un mondo a sé: con la sua cultura, i propri valori, le proprie peculiarità, di cui non sempre, come testimoniato dalle narrazioni, è facile riconoscerne ed individuarne i bisogni specifici:

Ed.9 *... ogni singola famiglia va accolta con tutte le sue peculiarità, non è un concetto sempre facile da capire o da accettare soprattutto agli inizi, essendo ogni famiglia un mondo a sé ...*

Difficoltà linguistiche.

Le difficoltà aumentano specie in presenza di barriere linguistiche:

Ed.8 *... si sono create delle situazioni che potrei definire "scomode" ... ricordo un episodio di una bambina che, affetta da pediculosi, veniva comunque al nido e il dialogo con i genitori per far presente il problema sanitario era praticamente impossibile in quanto la famiglia parlava solo arabo…*

Il rapporto con i bambini

Difficoltà relative al prendersi cura dei bambini.

Nel prendersi cura dei bambini al nido, le educatrici hanno riportato di incontrare molteplici difficoltà:

Difficoltà di inserimento.

L'inserimento del bambino al nido rappresenta un momento particolarmente delicato. È fondamentale riuscire a offrire un *continuum* tra le cure genitoriali e le cure offerte dall'educatore, evitando strappi potenzialmente dannosi:

Ed.1 *... L'esempio che vorrei riportare è quello di L., un bambino di un anno che arrivò in struttura essendo abituato a stare costantemente tra le braccia della mamma, al punto che lei stessa ci raccontò di non riuscire più a svolgere tranquillamente nessuna mansione giornaliera. L. infatti, si rifiutava di scendere dalle braccia, anche fosse per giocare o per andare sul passeggino a fare una passeggiata. ... ci siamo chieste se le scelte che facevamo in tali situazioni fos-*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

sero quelle giuste, e tante volte ci siamo dovute trattenere dal rispondere in maniera immediata alle sue richieste. Nonostante il percorso a casa sia ancora in fase di attuazione, in asilo L. in circa sei mesi ha imparato ad approcciarsi con gli altri bambini, ha sviluppato una sua autonomia ed una sua serenità, tanto da andare a dormire con i suoi coetanei ed a scherzare con loro senza il costante bisogno della presenza dell'adulto… il lavoro che stiamo facendo con le sue figure di riferimento è ancora in corso e necessita ogni giorno di delicatezza.

Difficoltà legate alla gestione dell'aggressività di alcuni bambini.

Il compito dell'educatore al nido è estremamente delicato in quanto deve trovare un equilibrio tra due tipi d'interazione con il piccolo: da una parte l'approvazione, l'affetto, la tolleranza, la rassicurazione, l'incoraggiamento e dall'altra il divieto di certi comportamenti, la responsabilizzazione, le richieste il controllo:

Ed.1 *Prendendomi cura dei bambini all'interno della struttura incontro spesso delle difficoltà. Molte volte prima di arrivare al perché di alcuni comportamenti ci vuole parecchio tempo, e da quando si scorge la motivazione trovare un modo sereno ed equilibrato di farli esprimere non è semplice. I principali episodi che accadono all'interno del nido riguardano l'aggressività.*

Questa stessa difficoltà viene ben evidenziata dal racconto che segue:

Ed.3… *è un bambino del mio gruppo con cui sono entrata facilmente in relazione, ma con cui è stato difficile gestire i suoi momenti di frustrazione in cui grida, piange, si dimena, lancia oggetti o colpisce i compagni… molto intelligente e esuberante, a volte difficile da contenere nel gioco libero o strutturato, da monitorare per evitare il rischio che si faccia male…*

Le manifestazioni di rabbia dei bambini piccoli sono normali e spesso sono legate alla loro incapacità di riconoscere i loro desideri, alle loro frustrazioni e alle loro difficoltà di linguaggio. Sarebbe auspicabile che le educatrici avessero il tempo per poter riconoscere i bisogni specifici del bambino in questi frangenti. Tuttavia, come sottolineato dal racconto che segue, alle volte a causa del carico di lavoro non hanno la possibilità di poterlo fare:

Ed.2 *Personalmente, riscontro delle difficoltà nel prendermi cura dei miei bambini, in quanto non tutti i bambini/e sono uguali e soprattutto bambini così piccoli hanno esigenze diverse l'uno dall'altro. Mi riferisco all'anno corrente, nel quale ho una sezione di sei bambini/e piccoli (3 mesi-1 anno). C'è in particolare un bambino molto vivace che sta attraversando una fase particolarmente aggressiva, difatti morde e spesso spinge gli altri… La sua gestione si complica nel grande gruppo, nei momenti di intersezione in salone, dove si agita ancora di più. La difficoltà sta nel*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

farle capire che certi comportamenti non sono consoni al luogo e nell'evitare che faccia male agli altri.

Se l'educatore, a causa dei troppi oneri lavorativi, propende per il controllo e rimprovera spesso il bambino questi, tenderà a ribellarsi.

Difficoltà nella gestione dei conflitti.

Alcune educatrici hanno riportato di trovarsi particolarmente in difficoltà quando all'interno di un gruppo di bambini si manifestano situazioni di aggressività per cui un bambino picchia, tira i capelli, spinge un compagno.

Ed.6 ... *La gestione dei litigi tra pari: urla, spinte, morsi ecc.*

Non sempre le educatrici sembrano aver presente che il conflitto tra pari rappresenta un momento fondamentale per lo sviluppo psico-affettivo del bambino:

Ed.14 *Spesso assisto a litigi, spinte, ripicche e questo mi fa male al cuore perché in loro, seppur così piccoli, rivedo già la competizione, la rivalità, la frustrazione degli adulti mentre io cerco di insegnare loro la tolleranza, il rispetto e la condivisione perché è questo che dovrebbe insegnare la scuola, la famiglia e la società: la solidarietà, soprattutto quando meno è possibile. ...Bisogna aiutarli a maturare una certa sensibilità per le valige di ciascun bambino. Come? Forse insegnandogli ad essere più compassionevoli, meno egoisti.*

Il ruolo dell'educatrice non dovrebbe essere quello di evitare il conflitto nel gruppo dei pari, perché così facendo priverebbe il bambino di un importante momento di crescita ma piuttosto di fornirgli degli strumenti per gestire il conflitto.

Difficoltà legate ad alcune attività giornaliere.

All'interno della giornata al nido, i momenti che appaiano come critici sembrano essere la routine del bagno, come ha ben spiegato un'educatrice:

Ed.2 *La gestione della routine del bagno è stato un momento critico anche lo scorso anno, nel quale avevo un gruppo di bambini medi (12-24 mesi) ... in quanto questo momento risulta molto delicato e ogni bambino/a avrebbe bisogno di un'attenzione più individuale e massima tranquillità.*

E il momento dedicato al riposino:

Ed.2 *Al momento del sonno, molti bambini si abituano presto a dormire insieme agli altri in culla, invece alcuni hanno reazioni eccessive, questo anno abbiamo dovuto decidere di addormentare un bambino (lo stesso molto vivace*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

della mia sezione) fuori dalla camera del sonno, così facendo è più sereno al momento dell'addormentamento e non si sveglia ripetutamente come invece faceva dentro la cameretta.

I doni dei bambini.

Accanto alle difficoltà riscontrate trovano spazio i doni che le educatrici ricevano lavorando con i bambini. Tra questi troviamo: i sorrisi, la meraviglia, le conquiste e i legami.

I sorrisi.

Ed.12 *Il sorriso dei bambini è il dono più grande che possono farmi…*

La meraviglia.

Ed.4 *... lo stupore continuo dei loro occhi, la "meraviglia".*

Le conquiste.

Ed.3 *Le conquiste dei bambini, le prime esperienze, il momento in cui vedi la soddisfazione per essere riusciti a fare qualcosa che prima era per loro difficile.*

I legami.

Ed.2 *Con i bambini si creano bei legami, in particolare con la propria sezione i bambini creano un vero e proprio legame di attaccamento in quanto ti riconoscono come figura di riferimento.*

Conclusioni

I dati raccolti attraverso l'utilizzo degli strumenti di indagine e ricerca fenomenologica-ermeneutica hanno permesso di esplicitare come le educatrici neoassunte fossero portatrici di una visione professionale ampia e talvolta frammentata, che chiede a tutti i soggetti coinvolti un serio impegno atto a costituire una vision condivisa capace di integrarsi in un sistema già costituito, composto dalle professioniste precedentemente assunte e da un sistema di cura culturale di riferimento, e contestualmente in grado di cogliere i bisogni e le potenzialità di innovazione del sistema stesso. A fronte di un tale e ambizioso obiettivo l'acquisizione di una postura riflessiva condivisa, all'interno dei sistemi di induction, consente la giustapposizione di

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

quegli elementi portanti, funzionali a sostenere l'evoluzione dei servizi rivolti all'infanzia.

Riferimenti bibliografici

Alderson P. (2000). *Young children's rights*. London: Jessica Kingsley.

Amatori G., Maggiolini S., Macchia A (a cura di) (2022). *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Pensa Multimedia

Bennett J., & Moss P. (2011). *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens.*

Savio D., Bondioli A., & Bobbio A. (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6*. Mondadori Università

Bondioli A., & Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6.* Carocci editore.

Buccolo M. (2024 a). Verso una pedagogia dell'infanzia 0-6. Comunità di pratiche per un sistema formativo integrato degli insegnanti e degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), pp.383-393.

Buccolo M. (2024 b). ECEC practice: progettare contesti inclusivi nei servizi 0/6 tra spazi, tempi e routine. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1(1), pp. 687-708.

Buiskool B. J., & Linderboom G. J. (2013). Quality in early childhood education and care. Study of the Directorate-General for Internal Policies of theUnion (European Parliament) -- https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867_EN.pdf.

Dewey J (2019). Come pensiamo. Raffaello Cortina.

D.lgs. 65/2017. Istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni. (GU n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23). -- www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65!vig=.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.65.Istituzionedelsistemaintegrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. -- http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg.

European Commission (2020). *Early Childhood Education and Care How to recruit, train and motivate well-qualified staff.* -- https://edeuropa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1.

Feinman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. *Teachers College Record*, 10(6), pp. 1013-1055.

Ferro Allodola V. (2014). Metodi di ricerca qualitativa in Medical Education: approcci, strumenti e considerazioni di rigore scientifico. *Education sciences & society*, 5, pp. 121-144.

Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Quali ed Teachers 2014/2015, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), Special Issue for EM&M Conference 2015.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Wang J., Odell J.S. & Schwille S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 56(2), pp. 132-152.

Legge 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (GU Serie Generale n.162, 15 luglio 2015). -- https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg.

Langdridge D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and methods*. London: Pearson.

Lauro Grotto R., Papini M., and Tringali D. (2014). *I tumori cerebrali infantili: relazioni di cura*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (pp. 1-112). Zeroseiup.

Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Quali ed Teachers 2014/2015. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), Special Issue for EM&M Conference 2015.

Mantovani G., and Spagnolli A. (2003). *Metodi Qualitativi in Psicologia in Bologna* [*QualitativeMethods in psychology*]. Bologna: il Mulino.

Montesperelli P. (2001). *L'intervista ermeneutica*. 2nd Edn. Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. D.M. n. 43 del 24 febbraio 2022.

Ministero dell'istruzione (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. D.M. n. 334 del 22 novembre 2021

Montessori M. (1952). *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti

Montessori M. (1991). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti, 1991

OECD (2001). Neuman M., & Bennett J. (eds). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD.

OECD (2007). Moss S. P.(eds). Bringing politics into the nursery: early childhood educationas a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), pp. 5-20. -- https://www.researchgate.net/publication/249047375_Bringing_politics_into_the_nursery_Early_childhood_education_as_a_democratic_practice.

OECD (2017). *Starting Strong*, Paris

OECD (2011). *PISA in Focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?*. OECD: Paris.

Reid K., Klowers P. and Larkin M. (2005). Exploring lived experience. *Psychology*, 18, pp. 18-23.

Restiglian E. (2021). Passano gli anni e qualcosa è cambiato. La formazione iniziale degli Educatori nei servizi per l'infanzia. *ZEROSEIUP MAGAZINE*, (4), pp. 33-39.

Romero García C., & Buzón García O. (2023). *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible.* Olga - Madrid: Dykinson. - *Conocimiento contemporáneo*, 112 -- Permalink: http://digital.casalini.it/9788411227209 - Casalini id: 5667918.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Salvadori I. (2021). Leadership professionale come asset strategico per processi di qualità in ambito di Early Childhood Education Care. In: Piccioli M. (2021). *Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione*. FrancoAngeli: Milano.

Smith J. A. (2003). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychol. Health*, 11, pp. 261-271. doi: 10.1080/08870449608400256.

Steinnes G. S. (2014). Common sense or professional qualification? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (4), pp. 478-495.

Tong A., Sainsbury P., and Craig J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int. J. Qual. Health Care,* 19, pp. 349-357.

Tringali D., Amato A. e Lauro Grotto R. (2022). *Formarsi alla relazione di cura in medicina*. Maggioli Editore: Santarcangelo di Romagna.

Van Manen M. (2023). *Phenomenology of Practice, Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* Second edition.

Wang J., Odell J.S. & Schwille S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 56(2), pp. 132-152.

Wilson A. A guide to phenomenological rese April 2015. *Nursing standard: official newspaper of the Royal College of Nursing,* 29(34), pp. 38-43.

UNESCO (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, 26. UNESCO: Paris.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. -- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org