

Avviare la costruzione dello 0-6: una Ricerca-Formazione con insegnanti, educatrici e coordinatrici del Comune di Brescia

Starting the construction of 0-6: A Research-based Teacher Professional Development with teachers, educators and coordinators from the Municipality of Brescia

Donatella Savio^{1,2}, Anna Bondioli

Università di Pavia

Claudia Lichene

Università di Bergamo

Sintesi

Viene presentata una Ricerca-Formazione svolta con tutte le figure educative 0-6 (educatrici di servizi 0-3, insegnanti di scuola dell'infanzia e coordinatrici) del Comune di Brescia. Il progetto, articolato in due annualità (2021-2023), intendeva rispondere alla finalità di promuovere la co-costruzione partecipata di una cultura pedagogica che tenesse conto sia di quanto previsto dal D.L. 65/2017 sull'istituzione del sistema integrato 0-6 e dal documento ministeriale delle *Linee pedagogiche 0-6*, sia delle specificità identitarie del territorio bresciano. Con riferimento all'approccio di Ricerca-Formazione delineato dal CRESPI, sono state messe in campo

strategie formative finalizzate all'empowerment professionale e basate sulla riflessione, il confronto, la collaborazione tra educatrici, insegnanti e coordinatrici con i ricercatori-formatori nel ruolo di facilitatori del processo. La descrizione della struttura e delle modalità di realizzazione del percorso è seguita dalla presentazione di alcuni esiti attraverso l'analisi dei micro-progetti ri-elaborati dai gruppi di lavoro e di due focus group realizzati con le coordinatrici.

Parole Chiave: Sistema integrato 0-6; Coerenza pedagogica; Ricerca-Formazione.

¹ donatella.savio@unipv.it.

² Anna Bondioli ha scritto i paragrafi 1 e 4; Claudia Lichene il paragrafo 2; Donatella Savio il paragrafo 3.

Abstract

A Research-based Teacher Professional Development project carried out with all educational operators (educators of services for 0-3-year-olds, preschool teachers, and coordinators) in the Municipality of Brescia is presented. The project, divided into two years (2021-2023), aimed to promote the participatory co-construction of a pedagogical culture that took into account both the provisions of Legislative Decree 65/2017 on the establishment of the integrated 0-6 system and the ministerial document on Pedagogical Guidelines 0-6, as well as the specific characteristics of the Brescia area. With reference to the Research-based Teacher Professional Development approach outlined by CRESPI, training

strategies aimed at professional empowerment were implemented, based on reflection, discussion, and collaboration among educators, teachers, and coordinators, with researchers serving as facilitators of the process. The description of the structure and implementation of the program is followed by the presentation of some results through the analysis of micro-projects reworked by the working groups and two focus groups carried out with the coordinators.

Keywords: Integrated 0-6 system; Pedagogical coherence; Research-based Teacher Professional Development.

1. La cornice teorica e metodologica

L'articolo presenta una Ricerca-Formazione che ha coinvolto negli anni scolastici 2021-2022 e 2022-2023 tutti gli operatori dei servizi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia allo scopo di avviare un percorso di sensibilizzazione alle tematiche proprie del sistema integrato 0-6 da un punto di vista pedagogico. La realizzazione di tale sistema, istituito nel 2017 con il D.L. 65, è infatti un processo complesso che richiede un notevole sforzo progettuale da parte di tutti coloro che hanno a cuore la qualità dei contesti educativi dei bambini prima del loro ingresso nella scuola primaria, in primis educatori e insegnanti. In questo quadro il Documento delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, elaborato da un'apposita Commissione ed emanato dal MIUR nel 2021, risulta uno strumento particolarmente utile in quanto fornisce una serie di indicazioni

per avviare e impostare l'integrazione tra i servizi per i bambini da 0 a 3 anni e le scuole dell'infanzia. Vi si chiarisce che l'integrazione va intesa in termini di "coerenza educativa", cioè di una continuità intenzionalmente progettata tra educatori e insegnanti per far sì che le esperienze dei bambini possano crescere e arricchirsi nel tempo da un punto di vista evolutivo, e si prospetta la costruzione del sistema integrato 0-6 da un punto di vista educativo, come un'impresa complessa, di non facile realizzazione, perché chiede di abbandonare modalità routinarie di concepire il ruolo dei contesti educativi per l'infanzia e avventurarsi nella costruzione di qualcosa di inedito e nuovo. Il Documento suggerisce che la formazione congiunta tra educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6 possa configurarsi come un dispositivo cruciale per superare le difficoltà e avviare a so-

luzioni condivise. Segnala anche che tale formazione, avendo una finalità non tanto informativo-conoscitiva, quanto orientata operativamente alla realizzazione di percorsi integrati, richiede la messa in atto di processi di conoscenza reciproca tra servizi e scuole, di confronto per giungere a condividere un linguaggio comune, di riflessione sulla coerenza dell'impostazione pedagogica tra nido e scuola dell'infanzia allo scopo di immaginare e realizzare percorsi che, senza azzerare le differenze, siano, per impostazione, all'insegna della continuità.

Questo tipo di formazione richiede pertanto l'utilizzo di metodologie formative peculiari all'insegna del protagonismo degli operatori educativi. L'approccio della Ricerca-Formazione, così come definito dal CRESPI, Centro interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità degli Insegnanti (Asquini, 2018), a sua volta ispirata a precedenti studi di ricercatori dell'Università di Pavia sulla valutazione formativa di contesto, la qualità negoziata e la promozione dall'interno (Bondioli, 2015), propone una modalità di fare ricerca in collaborazione tra ricercatori, in veste di formatori esperti, e gruppi di insegnanti, allo scopo di far emergere problemi nati dalla pratica educativa, indagarli con un approccio riflessivo (Dewey, 1933) e lavorare per trovare soluzioni "situate", adeguate cioè alla situazione contestuale cui si riferiscono. Si tratta di un approccio che trova il proprio fondamento nel principio democratico di dar voce e potere a tutti coloro che sono implicati in un progetto, in un servizio, in una realtà educativa indipendentemente dalla loro posizione gerarchica all'interno dell'istituzione, e che concepisce la formazione come un lavoro di ricerca per la soluzione di problemi situati. L'approccio, volto all'empowerment professionale degli operatori scolastici, prevede la messa in campo di strategie formative specifiche basate sulla riflessione, il confronto, la collaborazione tra insegnanti e ricercatori-formatori in veste di facilitatori del processo.

La prima di queste strategie è la *riflessione* all'insegna della circolarità tra azione, progettualità, miglioramento. La riflessione nasce dalla percezione della problematicità dell'esperienza, dalla necessità di affrontarla con mente aperta, scevra da pregiudizi, ed è volta all'indagine e alla

soluzione di problemi nati dalla pratica educativa. Può avere come oggetto la prassi educativa già realizzata allo scopo di orientare quella futura attraverso le domande "perché faccio quello che faccio?" e "come potrei farlo meglio?"; può configurarsi come ricerca di elementi (conoscenze, esperienze, strumenti) che possano chiarire una situazione complessa; può assumere la forma di un'ipotesi progettuale da verificare nella pratica. In ogni caso si tratta di una riflessione che tiene insieme teoria e prassi, che non esclude l'una a scapito dell'altra.

La seconda è il *confronto*. In ambito educativo la riflessione, intesa come ricerca nata dalla prassi, non è un compito individuale poiché richiede il confronto tra i partecipanti nella forma del dialogo tra pari e della negoziazione per giungere a posizioni e a soluzioni condivise.

La terza è l'*orientamento all'azione*. La riflessione e il confronto hanno un significato prospettico, di orientamento intenzionale e consapevole verso azioni educative sempre più idonee a sostenere la crescita dei bambini nei contesti educativi concreti e situati. La progettualità è dunque un'altra caratteristica della metodologia adottata.

Infine, il *ruolo del ricercatore-formatore*. In questo processo il ricercatore-formatore risulta essere una figura strategica. Il suo compito è quello di accompagnare e facilitare l'intero percorso sostenendone i diversi passi, promuovendo la partecipazione, il confronto, la riflessione dei partecipanti, e lavorando per fare emergere pedagogie latenti e ipotesi di lavoro, favorire valutazioni ragionate delle esperienze fatte, sostenere processi di verifica, fornire strumenti di lavoro.

2. Il percorso di formazione

Il percorso di ricerca e formazione realizzato con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia intendeva promuovere la co-costruzione partecipata di una cultura pedagogica dello 0-6 che tenesse conto di specificità identitarie di quel territorio. L'équipe³ che ha progettato il percorso condivideva i principi di fondo sottolineati nel paragrafo precedente e per rea-

3 Le referenti scientifiche del progetto sono state Anna Bondioli (Università di Pavia) e Donatella Savio (Università di Pavia); all'équipe di supervisione del percorso hanno partecipato Maja Antonietti (Università di Parma), Lucia Balduzzi (Università di Bologna), Roberta Cardarelli (Università di Modena e Reggio Emilia), e Claudia Lichene (PhD in Pedagogia Sperimentale).

lizzare la finalità dichiarata sono state progettate strategie fondate sul coinvolgimento, la partecipazione, su momenti di confronto e riflessione sostenuti e promossi da un facilitatore.

La formazione, di durata biennale (2021-2023), ha coinvolto 296 partecipanti (di cui 113 educatrici, 183 insegnanti di scuola dell'infanzia) e 11 coordinatrici pedagogiche. Educatrici e insegnanti sono state suddivise in 16 gruppi misti e territoriali (educatrici e insegnanti di istituzioni operanti nella stessa circoscrizione).

Gli stimoli riflessivi utilizzati per avviare il confronto su una possibile identità educativa dello 0-6 bresciano, attraverso la sollecitazione a dichiarare gli aspetti ritenuti importanti per la costruzione dello 0-6 e il grado della loro realizzazione nei contesti educativi in cui i partecipanti operavano, sono state due schede (una individuale e una di gruppo) tratte dall'item "Continuità" del TRA 0-64 (Bondioli *et al.*, 2017). L'item propone alcune affermazioni che individuano principi e "buone pratiche" trasversali a 0-3 e 3-6 rispetto alla continuità educativa. La scheda individuale chiedeva ai partecipanti di leggere con attenzione l'item e scegliere due affermazioni ritenute particolarmente importanti per la costruzione dello 0-6, motivando le scelte fatte ed esplicitando se quanto scritto nelle affermazioni fosse presente nella propria realtà lavorativa, portando un esempio in questo senso. La scheda di gruppo, da elaborare successivamente alla restituzione da parte del formatore degli esiti emersi dalla compilazione della scheda individuale, richiedeva un compito di contenuto analogo a quello proposto nel questionario individuale, ma differente rispetto alla modalità di svolgimento. Nello specifico, i punti di riferimento per elaborare la scheda di gruppo erano sia l'item Continuità del TRA 0-6, sia la restituzione dei dati proposta dal formatore sulla base delle schede individuali compilate dai corsisti. A partire da questa premessa, ciascun gruppo ha elaborato la scheda di sintesi individuando: due affermazioni che secondo il gruppo rappresentavano aspetti importanti per la "costruzione" dello 0-6; la motivazione delle scelte effettuate; uno degli esempi riportati nel documento di restituzione delle schede individuali che, secondo il gruppo, rappresentava meglio le circostanze concrete di

realizzazione di ciascuna affermazione scelta.

Le tappe del percorso sono state progettate con l'intento di tenere intrecciate formazione e supervisione delle coordinatrici pedagogiche con il lavoro nei gruppi di educatrici e insegnanti. A questo scopo, successivamente alla plenaria di avvio del percorso formativo, sono stati previsti 6 incontri con il gruppo delle coordinatrici: 4 precedenti l'inizio del percorso con insegnanti ed educatrici e 2 di supervisione che si sono alternati agli incontri con i gruppi di lavoro. Ciascun gruppo di insegnanti ed educatrici ha partecipato a 4 incontri, di cui 1 condotto dalla formatrice (il secondo, di restituzione degli esiti dei questionari individuali) e 3 dalle coordinatrici pedagogiche (il primo, dedicato alla presentazione e compilazione della scheda individuale; gli ultimi 2, dedicati alla compilazione della scheda di gruppo). La conduzione dei gruppi di lavoro è stata caratterizzata da una modalità basata sull'approccio della promozione dall'interno (Bondioli, 2015; Savio, 2013).

Successivamente all'incontro di restituzione finale della prima annualità, con la ripresa dei passi del percorso e degli esiti dei questionari individuali e di gruppo, l'équipe di supervisione ha elaborato gli elementi dai quali partire per riprogettare il percorso del nuovo anno.

Un primo elemento è rappresentato dall'analisi dei dati emersi dall'elaborazione delle schede individuali sull'item Continuità; analisi che ha evidenziato che gli aspetti scelti come importanti per la realizzazione della continuità 0-6 erano anche quelli che i partecipanti dichiaravano come meno consolidati nei diversi contesti educativi. Gli aspetti più scelti e considerati poco realizzati sono stati letti come espressione di esigenze formative dei gruppi.

Il secondo elemento è rappresentato dall'analisi delle risposte date al questionario di gradimento sulla formazione, proposto dall'amministrazione; passaggio, questo, che ha offerto la possibilità di far emergere punti di forza e criticità del percorso, in modo da ripensarlo dando maggior valore alla partecipazione fin dalle prime fasi di progettazione.

Nella seconda annualità, si è mantenuto l'intreccio tra supervisione e formazione delle coordinatrici con il lavoro nei gruppi, mentre si è

4 Lo strumento è costituito da 10 indicatori riguardanti i "principi" relativi alle idee pedagogiche di riferimento e le "buone pratiche" che rappresentano le situazioni concrete nelle quali si realizzano i principi. In particolare, i 10 indicatori riguardano: 1. Inserimento, 2. Relazione educativa, 3. Tempi e ritmi della giornata educativa, 4. Spazi, 5. Gioco, 6. Attività di apprendimento, 7. Rapporto con le famiglie, 8. Cooperazione tra operatori, 9. Progetto pedagogico annuale, 10. Continuità.

incentivata la partecipazione di coordinatrici, insegnanti ed educatrici ai momenti progettuali. Durante i primi 2 incontri con le coordinatrici, le formatrici hanno ripreso le affermazioni risultate più scelte dai singoli partecipanti ma meno realizzate nei contesti di lavoro, presentando e discutendo possibili microprogetti utili a rispondere alle esigenze formative così emerse. Ogni coordinatrice ha quindi presentato al “proprio” gruppo di educatrici e insegnanti le affermazioni scelte e i microprogetti ad esse collegate, sollecitando il dialogo e il confronto per definirne uno proprio. Successivamente, le coordinatrici, in due incontri con le formatrici, hanno discusso l’esito del confronto con i gruppi di lavoro arrivando a stabilire i microprogetti che ogni gruppo avrebbe sviluppato. Ciascun gruppo di educatrici e insegnanti ha quindi avuto 5 incontri a disposizione per definire e realizzare il proprio microprogetto (il primo e l’ultimo incontro con la formatrice; il secondo e il quarto con la coordinatrice; il terzo in autogestione). L’incontro conclusivo è stato un’ulteriore occasione di protagonismo delle partecipanti che, in un momento assembleare allargato a tutto lo 0-6 bresciano, hanno potuto presentare i singoli microprogetti e il significato che ha avuto il percorso realizzato.

3. Alcuni esiti del percorso

Per sondare se e in che misura il percorso sia riuscito ad avviare la costruzione di una prospettiva pedagogica trasversale e identitaria nello 0-6 bresciano, può essere utile considerare due tipi di fonti: le presentazioni dei 16 microprogetti all’incontro assembleare finale e due focus group realizzati con le coordinatrici nella prima parte dell’anno scolastico 2023/24, cioè quello successivo al termine del percorso⁵.

Riguardo alla prima fonte, va precisato che ogni gruppo ha presentato il proprio microprogetto toccando tre questioni: le ragioni per cui aveva scelto quel progetto, le modalità con cui lo aveva realizzato, gli aspetti positivi e le criticità della realizzazione. L’analisi delle risposte a quest’ultima domanda permette di portare in evidenza alcuni aspetti interessanti e trasversali in rapporto alle finalità perseguite (cfr. Bondioli & Savio, 2025).

In molti progetti viene sottolineato l’aspetto della conoscenza tra educatrici e insegnanti, resa possibile grazie a incontri di confronto sulle rispettive pratiche educative e attraverso occasioni di osservazioni reciproche nei contesti operativi. In quasi tutti i progetti si richiama l’avvio della costruzione di una coerenza educativa, attraverso l’approfondimento dei principi presi a riferimento e del significato attribuito a termini cruciali per l’agire educativo (ad es. autonomia), con la definizione di un linguaggio condiviso. Emerge anche la valorizzazione delle differenze, cioè delle discontinuità tra nidi e scuole dell’infanzia, ma anche tra colleghe, considerate fonte di ricchezza per un mettersi in continuità e non interpretate come omologazione. Inoltre, tutti i progetti sono caratterizzati da una messa a punto accurata di strumenti e pratiche; quest’aspetto risulta inatteso, nel senso che non è stato uno degli obiettivi esplicitamente perseguiti con il percorso. Un altro aspetto inatteso concerne il fatto che in molti casi le criticità indicate riguardano problemi relativi alla realizzazione dei progetti, spesso accompagnata da una proposta di riprogettazione puntuale. In sostanza, l’esame dei punti critici è stato realizzato come una valutazione formativa, dove il progetto viene appunto valutato con l’obiettivo di migliorarlo. Entrambi gli aspetti inattesi possono essere letti come l’espressione di un modo di procedere da ricercatore, che prevede, secondo la prospettiva deweyana (Dewey, 1933), l’individuazione e precisazione di un problema (il tema affrontato con il progetto), la messa a punto dettagliata di un’ipotesi di soluzione (gli strumenti e le pratiche messe alla prova con il progetto) e la verifica della corrispondenza tra esiti attesi ed esiti ottenuti (l’analisi delle criticità e la riprogettazione). Su queste basi, si può ipotizzare che l’aver impostato l’intero percorso come una Ricerca-Formazione abbia favorito una ricaduta nei partecipanti anche sul piano dell’acquisizione di un atteggiamento professionale improntato alla ricerca. Un ultimo aspetto presente nei progetti in maniera più implicita, ma trasversale, è un vissuto diffuso di protagonismo che esprime una partecipazione attiva nella forma del “noi”; sembra dunque che ogni gruppo sia arrivato a considerare il microprogetto scelto come il “proprio” microprogetto.

In definitiva, l’analisi proposta sembra segnalare l’avvio della costruzione di una coerenza

⁵ Per un approfondimento cfr. Bondioli e Savio (2025).

educativa nello 0-6 bresciano, un processo caratterizzato dal protagonismo dei partecipanti, in linea con le finalità perseguite dal percorso di Ricerca-Formazione.

I due focus group sul percorso confermano quanto messo in luce con l'analisi dei microprogetti, oltre ad apportare elementi ulteriori rispetto al possibile impatto del percorso formativo stesso⁶. Le coordinatrici riferiscono di un superamento di posizioni preconcepite tra insegnanti ed educatrici, accompagnato dal riconoscimento professionale reciproco e dalla consapevolezza che sia necessaria una convergenza di visioni e di linguaggio perché si possa realizzare lo 0-6. Insomma, la continuità ha cominciato a essere concepita come coerenza educativa: è possibile proporre ai bambini esperienze discontinue (tra nido e scuola dell'infanzia), ma coerenti sul piano educativo e perciò in continuità. Emerge la percezione che tutto ciò abbia dato nuova forza e significatività ai progetti di continuità educativa, attivando una riflessione anche rispetto alla continuità con la scuola primaria. Guardando al futuro, le coordinatrici sottolineano la necessità di mettere in campo occasioni affinché quanto è stato avviato possa svilupparsi e "tenere", cioè occasioni per pensare i gruppi di lavoro, e fare in modo che essi si pensino, non come separati, ma come parte di un sistema che si attiva in modo sinergico.

Altri temi toccati riguardano i benefici per i bambini e per i genitori. Relativamente ai primi, l'incrocio e la contaminazione di sguardi tra educatrici e insegnanti permettono di vedere più chiaramente le loro potenzialità e di calibrare le proposte educative in modo da rispettare le loro caratteristiche personali, la loro storia, i loro passaggi evolutivi nei momenti di transizione da un contesto all'altro. Rispetto ai secondi, il fatto che possano far riferimento a un sistema costruito sulla coerenza educativa, e quindi coeso, può farli sentire meno disorientati e più tranquilli nei momenti del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. In ultimo, le coordinatrici portano in evidenza le difficoltà che hanno incontrato lungo il percorso formativo in relazione principalmente al doppio ruolo che è stato loro richiesto di assumere nei momenti di conduzione dei gruppi senza la presenza del formatore: coordinatrici, ma

anche formatrici allineandosi nel possibile a un approccio di ricerca partecipata e di promozione dall'interno. Un compito ritenuto impegnativo, difficile, ma anche stimolante e formativo.

4. Conclusioni e prospettive

Rispetto al futuro va ricordata la domanda espressa dalla responsabile dei servizi e delle scuole comunali bresciane alla fine del percorso «Un cerchio che si chiude o nuove piste di lavoro che si aprono?» (Bondioli & Savio, 2025, p. 107). La responsabile così riassume le proposte per il futuro emerse dai focus group:

«Perché non si disperda quanto è stato acquisito, il sistema va implementato con azioni di supporto tra cui: la promozione di momenti di progettazione congiunta tra servizi all'interno dei circoli, la formazione integrata rivolta alle diverse figure educative, il riconoscimento del protagonismo delle diverse figure coinvolte. Per affrontare la nuova sfida di costruire lo 0-6 cittadino in dialogo con tutti i servizi per l'infanzia dell'ambito territoriale» (Bondioli & Savio, 2025, p. 108).

Oltre a quanto indicato dalle coordinatrici, come supervisione scientifica dell'esperienza riteniamo oltremodo importante per la diffusione di una cultura 0-6 il coinvolgimento nella costruzione del sistema integrato 0-6 anche dei contesti 0-3 e 3-6 di altri enti gestori e delle scuole dell'infanzia dello Stato, attraverso nuove forme di scambio e formazione congiunte. Dal punto di vista metodologico e della Ricerca-Formazione riteniamo particolarmente rilevante analizzare e valutare l'approccio formativo realizzato sulla base degli indicatori proposti dal CRESPI utilizzando il SARF, uno strumento da poco pubblicato (cfr. Dodman *et al.*, 2025, pp. 119-173).

⁶ I focus group sono stati progettati dalle responsabili scientifiche del percorso e condotti da Mariella Bocca, responsabile di Settore dei Servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni di Brescia.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A.** (2015). “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Parma: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B.** (2017). *TRA 0-6*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (Eds.) (2025). *Lavorare per lo 0-6*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup.
- Dewey, J.** (1969). *Come pensiamo*. Scandicci: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1933).
- Dodman M., Cardarello R., Damiani, V., & Ciani A.** (Eds.) (2025). *La ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Savio, D.** (2013). La valutazione come “promozione dall’interno”. *RELAdeI*, 2(2), 70-85.