

Cresci@Mo

N° 2
GENNAIO
2026

Quaderni di pedagogia, didattica e
lavoro nei servizi per l'infanzia



Quaderni di Fondazione Cresci@Mo, pedagogia, didattica e lavoro nei servizi per l'infanzia

Direttore Scientifico

Stefano Neri,
Professore Associato, Dipartimento di Scienze Sociali e
Politiche, Università di Milano

Comitato Scientifico

Patrizia Belloi,
Responsabile Equipe pedagogica di Fondazione
Cresci@Mo

Adolfo Braga,
Professore Associato, Dipartimento di Scienze della
Comunicazione, Università Studi di Teramo

Roberto Farnè,
Professore a contratto, Dipartimento di Scienze per la
Qualità della Vita (già Professore ordinario in Didattica
generale), Università di Bologna.

Antonio Gariboldi,
Professore Ordinario, Dipartimento di Educazione e
Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia

Benedetta Pantoli,
Pedagogista

Stefania Sabatinelli,
Professoressa Associata, Dipartimento di Architettura
e Studi Urbani, Politecnico di Milano

Comitato di redazione

Patrizia Belloi (Caporedattrice)

Stefano Neri (Direttore scientifico)

Raffaella Del Sorbo (Comitato di Redazione)

Claudia Spallacci (Comitato di Redazione)

PROGETTARTE
EDIZIONI

ProgettArte Edizioni, Via G. Puccini, 154, Modena,
MO, 41121

Indice

L'EDITORIALE

- 2 A cura di Stefano Neri

RIFLESSIONI

- 4 Connettere
di Valentina Sala

RICERCHE

- 10 Verso il sistema integrato
di Gabriele Ventura
- 19 RAV
di Cristina Stringher
- 26 Benessere organizzativo -
Seconda parte
di Patrizia Belloi

RUBRICA

- 38 Pensieri delle educatrici e delle
insegnanti di Fondazione



L'EDITORIALE

I Quaderni di Cresci@Mo:

un programma di lavoro

Stefano Neri

Università di Milano e

Consigliere di Amministrazione della Fondazione Cresci@Mo

Parole chiave: Servizi per l'infanzia – Pedagogia – Didattica – Qualità – Personale educativo

Il primo numero dei *Quaderni* ha avuto riscontro positivo e segnali di incoraggiamento a proseguire in questa nuova impresa, sia all'interno della Fondazione sia all'esterno, nella comunità locale e nel mondo educativo. Ne siamo particolarmente lieti, tanto più che si trattava di un numero sperimentale e di un primo rodaggio, che prosegue ancora in questa seconda pubblicazione.

Come il precedente, anche questo numero si apre con una riflessione di carattere valoriale: la natura dell'educazione quale progetto, elaborato e condiviso con i bambini, volto ad imparare a compiere autonomamente le scelte che riguardano la propria vita. Educazione come progetto di libertà, quindi, che “mostra lo ‘scarto’ come distanza fra la condizione data del qui ed ora, in cui dobbiamo vivere e agire pedagogicamente, e la direzione del possibile che abbiamo il diritto (e il dovere) di pensare, di scegliere, perseguire e costruire con l'impegno etico e autentico della nostra progettualità, assieme ai bambini e alle

bambine che quotidianamente abitano i nostri contesti”, come scrive Valentina Sala.

Successivamente, i *Quaderni* aprono uno spazio di dibattito su due temi centrali nelle politiche per l'infanzia in Italia dell'ultimo decennio e negli anni a venire. Innanzitutto, la costruzione del sistema integrato 0-6, istituito dal decreto legislativo 65/2017. Forte della sua ampia esperienza sul campo e di una visione che unisce dimensione locale, regionale e nazionale, Gabriele Ventura fa il punto sull'attuazione del sistema 0-6, evidenziando i nodi critici e le sfide del prossimo futuro. In secondo luogo, la questione della qualità dei servizi per l'infanzia. Si tratta di un concetto multidimensionale, al centro delle politiche nazionali ed europee, tese sempre più a valorizzare la dimensione educativa dei servizi 0-6 e non solo il loro ruolo, pur fondamentale, di conciliazione tra vita familiare e lavoro. Al riguardo, abbiamo voluto aprire la riflessione sul tema con un contributo dedicato al Rapporto di AutoValutazione (RAV), ossia lo

strumento principale di valutazione o, meglio di autovalutazione, della scuola dell'infanzia esistente a livello nazionale e reso obbligatorio, da quest'anno, per tutte le scuole. Per illustrare al meglio, pur se in modo sintetico, struttura, obiettivi, significato del RAV a insegnanti, coordinatrici, genitori, abbiamo l'onore di ospitare un autorevole intervento di Cristina Stringher dell'INVALSI, che si occupa in prima persona della messa in opera di questo strumento.

Sia sul decreto 65 e l'attuazione del sistema integrato, sia su un tema così complesso e affascinante come quello della qualità, ci auguriamo di aprire una discussione che possa arricchirsi progressivamente nei prossimi numeri dei *Quaderni*, con contributi di carattere locale e nazionale. Si tratta di questioni fondamentali per il futuro dei servizi per l'infanzia, in cui lo scambio di idee, il confronto e la riflessione devono coinvolgere non solo gli addetti ai lavori, ma tutta la comunità più ampia che si interessa, in vario modo e ciascuno con il proprio ruolo, delle politiche educative e della scuola.

L'ultima parte di questo numero è dedicata al personale (non solo quello educativo e docente). Nel primo editoriale, si è già dichiarato, in via programmatica, di volere destinare forte attenzione alle questioni che riguardano il personale dei servizi e il lavoro. Rinnovando tale intento, pubblichiamo ora la seconda parte dei risultati di una ricerca sul benessere organizzativo (variamente

declinato) delle lavoratrici e dei lavoratori della Fondazione. Inauguriamo infine uno spazio, nelle nostre intenzioni una rubrica, in cui le educatrici e insegnanti possano proporre in forma breve ed efficace un contributo, riflessione o prospettiva su un tema specifico, espresso con un concetto o parola chiave. E, come giusto per i nostri *Quaderni*, cominciamo dalla parola *Educare*.

CONNETTERE

Valentina Sala

Coordinatrice pedagogica di Fondazione Cresci@Mo

Parole Chiave: Connettere – Educazione – Problematicismo – Pedagogia - Progettualità

Al ritorno del mio viaggio in India riguardo e rileggo in modo nostalgico quello che di questo tempo mi sono portata a casa.

“E’ mattina, dopo esserci salutati senza convenevoli, a modo loro (e forse anche a modo mio), inchinandoci semplicemente a mani giunte con sguardi pieni di commozione, carichi di autentica riconoscenza e straripanti di promesse, mi chiedo cosa rimarrà, cosa mi porterò in Italia di questo tempo lento, passato con la famiglia di Kusum e come sarò in grado di connetterlo e miscelarlo con la mia frenetica vita quotidiana. Sento che qualcosa ha già iniziato a scavare dentro di me e che devo provare a trattenere quel ricordo ben impresso nella mia memoria, trovando un modo per non lasciarlo svanire. È lo sguardo dei bambini che mi hanno emozionato, è il nodo alla gola nel vederli sorridere genuinamente nonostante la loro “condizione data”; è la caramella che mi è stata donata in una scuola di periferia e che non dimenticherò; è il ritorno alla semplicità che ho ri-sperimentato, passando le sere attorno a un fuoco a giocare a schiaffino, dove né io né Ragab avevamo voglia di perdere; è l’abbandono totale di qualsiasi forma di controllo e l’incontro con una leggerezza e una calma interiore che non sperimentavo da tempo. Continuare ad interpellarmi e ad

inquietarmi, lasciandomi penetrare da immagini, ricordi e domande, diventa, allora, un dovere: affinché le emozioni non si disperdano, non cadano nel dimenticatoio e non si esauriscano in un sentire sterile e di tendenza, ma diventino elemento, autentico e tangibile, di impegno, responsabilità, connessione e solidarietà.”

Orchha,

5 agosto 2025



Sia il singolo soggetto sia l’intera umanità sperimentano “l’essere nel mondo”, le cui connotazioni fondamentali non sono state scelte ma, piuttosto, sono capitate in modo casuale e vengono vissute e scoperte come

contesto e cornice precostituita, al cui interno si trovano inseriti. È l'esperienza della “gettatezza”, per dirla con le parole di Heidegger in *Essere e tempo o della problematicità*, secondo l'analisi di Bertin in *Educazione alla ragione*.

“Entrambe le categorie alludono a condizionamenti di vario genere – genetico, biologico, psicologico, sociale, culturale, familiare – che ci “accolgono” e ci “segnano” già dalla nascita, secondo un ordine che può definirsi di casualità o di provvidenzialità: dipende se la lettura è di tipo laico o religioso.” (cit. in Bertin, Contini, 2004, p.12)

In ogni caso esistono un insieme di elementi, di condizioni “non scelte” e di dati di fatto di cui non abbiamo né merito né colpa ma che in larga misura ci connotano e ci definiscono, abbozzando il contenitore di una nostra prima identità con cui dovremmo fare i conti probabilmente per il resto della nostra vita. Si pensi per esempio al colore della pelle, alla condizione socioeconomica, allo stato di ricchezza e povertà che ci caratterizza, o ancora al luogo del mondo nel quale ci troviamo immersi dalla primissima infanzia.

Il soggetto che subisce la propria condizione data solitamente costruisce la sua esistenza (o alcuni degli aspetti di essa) seguendo direzioni e imboccando sentieri che non ha scelto né deciso autonomamente, secondo criteri che non appartengono ai suoi sogni, ai suoi bisogni

reali, ai suoi desideri più intimi, finendo per non distinguere i propri obiettivi da quelli generalmente più comuni in circolazione.

“Ignaro degli occhiali attraverso cui conosce, interpreta e valuta una realtà ‘ingenuamente’ ritenuta oggettiva, senza mai mettere in dubbio la funzionalità delle ‘lenti’ che scambia per i propri occhi; analfabeta in ordine di emozioni e sentimenti con cui non entra in comunicazione, ma che tende a negare e a rimuovere, agevolato in questo dal ‘rumore’ di fondo che l’accompagna e attribuisce la coloritura emotiva ‘adeguata’ ad ogni evento e ad ogni occasione, secondo la stereotipia del conformismo, il soggetto a-progettuale studia, lavora, si sposa (forse) e vota (o si astiene!), va in vacanza, diventa genitore e, sempre, mette in scena un copione che qualcun’altro ha firmato.” (cit. in Bertin, Contini, 2004, p.13-14)

Spetta forse a noi, allora, il tentativo di mostrare a quei soggetti, e in particolare a tutti i bambini e alle bambine che abitano i nostri servizi, la “direzione prescelta”, per dirla alla Bertin. In altri termini, significa mostrare loro che, nell’orizzonte aperto del possibile (*possibile che sì – possibile che no*), ognuno ha l’opportunità reale di divenire protagonista della sua esistenza: per quanti siano i condizionamenti che pesano su di noi e limitano gli spazi del nostro agire, esiste in ogni caso una strada alternativa, una direzione di possibilità per diventare soggetti progettuali. Valorizzare e sostenere un’idea di educazione come pratica emancipativa e non selettiva, uscendo da etichette e contenitori standard,

insegnando l'arte dell'autenticità e spronando quei bambini e quelle bambine a sperimentarsi, correndo anche il rischio di sbagliare “in proprio”. Per poterci incamminare in questa direzione occorre,

“essere educati alla progettualità, fin da piccoli, possibilmente in più contesti e da più educatori, attraverso relazioni comunicative che incoraggino, contemporaneamente, l'attitudine esplorativa e la capacità riflessiva, l'autostima e l'apertura-collaborazione con gli altri, il senso critico e la fantasia... in conclusione che incoraggino la tensione verso la differenza, intesa come il superamento dai condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti e le nostre possibilità.” (cit. in Bertin, Contini, 2004, p.15)

Addentrarsi in questo tipo di percorso e calpestare questo genere di territori significa correre il rischio di “perdere l'equilibrio” e muoversi, inevitabilmente e consapevolmente, in spazi scomodi, scarsamente illuminati da riflettori e dalle grandi platee. Immersi in un orizzonte culturale complesso come il nostro, in cui solo ciò che riceve visibilità e amplificazione mediatica sembra avere valore, può essere interessante scegliere di percorrere la strada più angusta, quella della penombra, del detto e non detto, dell'incertezza e dell'errore, del proposto e non imposto, in linea con le riflessioni elaborate da Bertin negli anni Settanta in relazione a quella che definiva “*pedagogia inattuale*”.

“L'idea pedagogica, in quanto tale, deve essere inattuale: altrimenti non sarebbe idea ma prassi o ideologia. In quanto inattuale essa non coincide né deve coincidere con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quanto idea, essa dà evidenza, in primo luogo, alle incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo, fa valere le istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dell'attualità”. (Cit in M. Contini, 2009, p.14)



Una educazione attenta allo scarto

A cosa si fa riferimento, in ambito educativo, quando si parla di “scarto”? Il termine ha, senza dubbio, una molteplicità di significati e di connotazioni di senso.

In questo caso specifico mi piacerebbe considerarlo e trattarlo come distanza che intercorre fra la via che come adulti e professionisti proponiamo e indichiamo e

quella che i nostri bambini e bambine, a un certo punto, decidono di imboccare e percorrere: perché sono in grado di scegliere e di essere protagonisti dei propri sogni e dei propri progetti, perché sanno che non pretendiamo di sapere sempre noi quale può essere per loro la idea di felicità e, quindi, non li tratteniamo ma li lasciamo liberi di sperimentare, di muoversi, di andare, di allontanarsi per tornare o per restare distanti.

Scarto come marginale, come qualcosa che non si vede (non sempre e non subito o non ancora) ma che accetta in modo autentico le continue sfide utopiche di grande rilevanza pedagogica: resistere, pensare, riflettere e agire sul piano del possibile, immaginando obiettivi educativi per cui non esistono le condizioni di realizzabilità oggi, ma domani, chissà. In quest'ottica, vediamo aprirsi un nuovo scenario educativo che, nel tentativo di decostruire le trappole culturali del nostro tempo, ci mostra lo "scarto" come distanza fra la condizione data del qui ed ora, in cui dobbiamo vivere e agire pedagogicamente, e la direzione del possibile che abbiamo il diritto (e il dovere) di pensare, di scegliere, perseguire e costruire con l'impegno etico e autentico della nostra progettualità, assieme ai bambini e alle bambine che quotidianamente abitano i nostri contesti.

In linea con il pensiero di Contini, allora, quello spazio, quel margine, merita di essere visto e posto sotto le nostre lenti di ingrandimento:

“E’ la progettualità, intesa non come titanica capacità di decidere la propria sorte, ma come impegno a individuare e produrre senso assumendosi la responsabilità di operare delle scelte, di perseguire un obiettivo, di aprirsi al cambiamento. ‘E io amo coloro che non vogliono conservare sé stessi. Coloro che tramontano io amo con tutto il cuore: poiché essi passano oltre’, dice Zarathustra.

L'impegno progettuale prefigura un atteggiamento esistenziale che contrasta sia la passività del conformismo e della delega incondizionata, sia la frenetica corsa dell'arrivismo rampante e competitivo; ha tempi lunghi, prevede percorsi ad ostacoli, arresti e ricominciamenti e ha, come obiettivo limite, l'autenticità esistenziale del rapporto del soggetto con sé stesso, con gli altri e col mondo. Se poi abbiamo il coraggio di colorare di utopico l'inattuale, lavoriamo per un'educazione che, tendendo al superamento dell'individualismo dominante, miri alla solidarietà e alla reciprocità della valorizzazione empatica nelle relazioni intersoggettive, interetniche e interculturali.” (Cit in M. Contini, 2009, p.20)

In quest'ottica, scegliendo questa linea, possiamo educare a “osare” la felicità: non il successo, non la ricchezza e il potere, ma la felicità come cornice, come orizzonte di significato che si alimenta dal nostro essere e agire empatico, solidale ed ecologico, che orienta il proprio sguardo all'altro e al mondo, facendo luce su quello che, molto spesso, rimane fuori dai grandi schermi.

Interpretare la realtà non fermandosi all'apparenza, alla chiacchiera sterile e al sentito dire ma *stare*, rallentare, essere presenti, decifrare e cercare di capire, tenendo conto che ciò che si vede non è mai l'unica realtà esistente ma solo la nostra personale e parziale rappresentazione di una delle tante possibili. In questo modo diviene fattibile l'affacciarsi a nuovi confini, percorrere territori ignoti, imparare a sostare nelle incertezze del nostro tempo, avendo a cuore le domande e accettando di non avere sempre e subito le risposte.

Significa anche correre il rischio dell'incontro con ciò o con chi non si conosce ancora, "sconfinando", e provando a creare connessioni e nuovi scenari immaginabili. Connettere mondi e luoghi. Connettere esperienze, connettere situazioni, connettere soggetti, connettere differenze, connettere sguardi, connettere le parti del tutto, in un'epoca dove vige la tendenza a separare, distinguere, dividere, analizzare, contrapporre, gerarchizzare. A partire da questo senso comune che risulta, oggi, una pratica ormai obsoleta quella della connessione, del porre in relazione gli oggetti o i soggetti della nostra esperienza.

"Al paradigma storicamente dominante della nostra cultura, si è poi aggiunto in questi ultimi decenni, una sorta di sotto-paradigma che, mantenendo la separatezza, aggiunge un elemento nuovo: il culto dell'efficienza, scomponibile in valorizzazione della rapidità della sicurezza di sé e delle proprie opinioni,

della semplificazione." (cit in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, 2014, p.23)

In questo panorama sarebbe interessante muovere i nostri passi verso una vera e propria una "*riforma del pensiero*" riforma del pensiero, come suggerisce Morin, in modo da promuovere, per ciascun bambino /a e per tutti, "*la possibilità di costruirsi una 'testa ben fatta', capace di tenere insieme quello che abitualmente insieme non sta.*" (E. Morin, 2020)

Avere cura delle connessioni permette, allora, di indirizzare quelle energie che abitualmente siamo soliti sprecare nella creazione delle disgiunzioni, nella definizione delle diversità, nelle separazioni, investendole invece in un processo creativo e generativo che connette, che tiene unito. L'orizzonte del nostro pensare e fare pedagogico andrebbe, allora, indirizzato verso ciò che connette e non verso quel che disgrega, abitando la complessità del nostro tempo e tentando di gettare le basi per un'educazione che sia in grado di accompagnare e vedere crescere i futuri cittadini di una *società che vada oltre* e che riscopra i valori della democrazia e della ecologia. Una società abitata da individui che prediligano le prospettive della solidarietà, della sensibilità, dell'empatia, dell'arricchimento attraverso la differenza, del rispetto e dell'apertura 'all'altro da sé', capaci di interrogarsi e di

mettere in discussione i propri confini e i propri sguardi, curiosi di scoprire, sperimentare, conoscere, contaminare.

Sarebbe auspicabile, quindi, che questa riforma del pensiero fosse diffusa e portata avanti parallelamente in tutti i nostri servizi, a partire dai nidi e dalle scuole dell'infanzia, in grado di offrire a ciascuno, nessuno escluso, l'utopica possibilità di “realizzare sé stesso realizzando gli altri”, tenendo conto dei propri personali bisogni ma anche di quelli dei nostri interlocutori.

E se gli scenari di un attuale disordine esistenziale ci mostrano le difficoltà di procedere in questa sfida etica ed educativa, non mancano, però, indizi e segnali che ci incoraggiano a mantenere solido il nostro utopico impegno, a *resistere*, ad essere fiduciosi, per non smettere di nutrire speranze in questa direzione di senso.

“Molti interrogativi da non consumare in un monologo con sé stessi, ma da porre sul tavolo in un confronto con altri colleghi da interrogare e da cui farsi interrogare... scoprendo, magari, che bisogna ricominciare a riflettere daccapo su quegli occhiali che tanto condizionano il nostro vedere e agire e tanto poco ci sono noti nei loro presupposti più remoti, più impliciti e più segreti. Un percorso senza fine? Sì, certo, senza fine, perché professionisti riflessivi non lo si è mai, si può solo, giorno dopo giorno, tendere a diveltarlo!” (cit. in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, 2014, p.31)

Riferimenti bibliografici

G.M Bertin, Nietzsche. *L'inattuale, idea pedagogica*. La nuova Italia, Firenze, 1977

G.M Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando editore s.r.l., 2004

M.Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*; Franco angeli s.r.l., 2014, Milano, Italia,

S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione.*, EDIZIONE ETS, 2011

E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000

VERSO IL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE ED ISTRUZIONE DA 0 A 6 ANNI: LO STATO DELL'ARTE - 30/11/025

Gabriele Ventura

Coordinatore staff tecnico educazione e scuola Anci Emilia Romagna

**Parole chiave: Sistema formativo – Quadro normativo – Sperimentazione –
Fabbisogni - Infanzia**

Premessa

Un debito di riconoscenza da onorare

Siccome il tema di cui ci stiamo occupando è stato di fatto elaborato da due persone che hanno fatto la storia della pedagogia italiana e che sono stati anche due maestri per me e molti altri, mi sembra giusto e doveroso partire da qui.

Il concetto di sistema formativo (allargato e integrato) fu coniato per la prima volta in Italia da Franco Frabboni in un testo del 1984, quando indicò una sorta di terza via fra l'ipotesi di destrutturazione sociale del sistema scolastico attraverso un processo di de-scolarizzazione, teorizzata nel Sudamerica da Ivan Illich, e l'ipotesi di assorbimento del sistema sociale all'interno del sistema scolastico attraverso il modello di una scuola comprensiva, elaborato nei paesi scandinavi. In questo quadro si verificò un terreno proficuo di scambio e di collaborazione fra la pedagogia laica e la pedagogia cattolica rappresentata in Italia da Cesare Scurati e dalla casa editrice "La Scuola".

Inizialmente, il terreno di sperimentazione fu individuato e praticato nelle regioni governate dalla sinistra con la revisione della normativa sul diritto allo studio (in Emilia Romagna la prima legge organica su questo versante risale al 1983, poi rivista nel 1995 e nel 2001) e su progetti di collaborazione attivati attraverso lo strumento delle convenzioni definiti in alcuni comuni. (Torino, Brescia, Trento e Bologna).

Bisogna poi riconoscere un tributo speciale a Giancarlo Cerini, che in ragione del suo curriculum professionale trasversale (prima pedagista comunale, poi maestro e dirigente scolastico statale e infine ispettore tecnico ministeriale), a partire dal 1992-93 ha saputo percorrere con maestria i labirinti degli apparati ministeriali e delle norme attuative di leggi e decreti. Cerini ha dato sostanza operativa a strategie innovative riuscendo a conseguire il risultato del Dlgs 65/2017 e delle Linee pedagogiche per il sistema educativo e scolastico integrato 0-6.

Sistema di governance e strategie attuative

Nella costruzione del sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, dopo la definizione degli organismi e delle procedure per una configurazione operativa delle funzioni di governance (a livello nazionale e territoriale), i passi successivi previsti dal Dlgs 65/2017 e attuati hanno riguardato in vari modi:

- il monitoraggio della spesa e dell'impatto sociale dei primi provvedimenti, messi in opera attraverso la erogazione dei finanziamenti stabiliti nel Piano Nazionale 0-6;
 - la costruzione di un data base attendibile relativo al sistema di offerta di servizi educativi 0-3 esistente su scala regionale e locale, così come dell'andamento e analisi della domanda potenziale;
 - la elaborazione di linee di indirizzo per la definizione di obiettivi programmatici realistici in un arco di tempo pluriennale.
- Ciò al fine di uno sviluppo del sistema in una prospettiva di graduale avanzamento verso il livello stabilito del 33% di copertura della domanda, come livello essenziale di prestazione da conseguire come media su scala nazionale, tenendo conto per altro che la UE ha già innanzato l'obiettivo al 45%.

I limiti del quadro normativo vigente dal punto di vista degli indirizzi: un elenco di parole chiave

Diventa necessaria, a questo punto, una premessa interpretativa del quadro normativo definito ad oggi, nonché una chiarificazione di ordine concettuale. Vorremmo sottolineare qui che, in una prospettiva strategica di tipo operativo, il quadro normativo vigente non aiuta in modo esauriente per vari e diversi motivi. Sinteticamente segnaliamo che:

Dal lato della domanda, resta da fare una ricognizione attendibile da parte degli organismi nazionali, regionali e locali preposti (a partire dall'ISTAT). Occorre chiarire concettualmente e statisticamente la distinzione fra *utenza potenziale* (coincidente con i nati in età per anno scolastico) e la *domanda potenziale e reale* di servizio educativo (numero domande su numero dei nati). Per il numero di domande non vanno considerati solo i dati relativi alle graduatorie per l'ammissione alla rete dei servizi educativi pubblici e alle liste di attesa da questi derivanti, ma anche i dati relativi agli utenti del sistema dei servizi educativi privati accreditati sul territorio in base alle leggi regionali vigenti. Occorre poi considerare che le statistiche ad oggi disponibili a qualunque livello risultano approssimate per eccesso in

ordine al dato relativo alla fascia di età da 0 a 1 anno, posto che vengono utilizzate proiezioni sul futuro dei dati relativi agli anni precedenti e non dati reali relativi all'anno di riferimento.

Dal lato dell'offerta di servizio educativo da 0 a 3 anni, occorre impiantare un sistema efficace e di rilevazione annuale, articolato e coordinato fra livello nazionale, regionale e locale. Tale sistema deve essere in grado di fotografare correttamente i dati relativi al sistema complessivo dei servizi educativi pubblici e privati accreditati. Si tratta di uno dei compiti prioritari di cui dovrebbero farsi carico gli uffici centrali del Ministero dell'Istruzione del Merito in sinergia con l'ISTAT, con le regioni e, in particolare, con i tavoli inter istituzionali attivati a livello regionale

Dal lato del monitoraggio degli interventi ordinari e straordinari per il sostegno e lo sviluppo del sistema dei servizi educativi da 0 a 6 anni, si tratta del funzionamento della Cabina di Regia prevista presso la Conferenza Stato Regioni che dovrebbe monitorare l'utilizzo dei Fondi stanziati nell'ambito del piano nazionale 0-6, ma anche l'utilizzo del fondo pluriennale per lo sviluppo dei servizi educativi da 0 a 3 anni, incrementato fino a un importo a regime nel 2027 di 1,2 miliardi annui (legge 234/2022) e della quota parte dei

fondi del PNRR dedicati a nidi e scuola dell'infanzia.



Indicazioni metodologiche generali per la pianificazione evolutiva dei fabbisogni standard

Le politiche sociali in Italia e quelle per l'infanzia e le famiglie in particolare soffrono di problemi cronici di efficacia e di efficienza che si esprimono su versanti vari e diversi: economico, gestionale e organizzativo.

Occorre riconoscere che nel nostro paese anche la ricerca in questo campo, da almeno un ventennio, si sofferma su elementi di dettaglio e di consolidamento, oppure si esercita in faticosi quanto incerti percorsi di sperimentazione ispirati da necessità contingenti di flessibilizzazione interna al sistema dei servizi, piuttosto che su innovazioni di sistema.

Ancora oggi, ad esempio, si privilegia nella analisi organizzativa, nella progettazione pedagogica e nella valutazione della qualità dei servizi

educativi per l'infanzia un approccio fortemente contrassegnato dal riferimento quasi esclusivo ai modelli (cioè a rappresentazioni teoriche della struttura e delle modalità di funzionamento dei servizi, per altro correlate ad immagini culturalmente controverse di bambino, di famiglia, di istituzione educativa), invece che ai processi sociali e ai percorsi reali di cura e di formazione.

Si sostiene qui la necessità di una analisi preventiva dei percorsi di nascita e crescita dei bambini, nonché di costituzione, funzionamento ed evoluzione delle famiglie come microcontesti primari di cura e formazione dei nuovi nati all'interno di più ampi contesti territoriali e socioculturali.

Le politiche sociali hanno bisogno di essere alimentate da apporti derivanti da un rapporto organico con le scienze sociali, nella stessa misura in cui queste hanno bisogno di un quadro e un orizzonte strategico. A questo scopo, diventa urgente il superamento di una connotazione della elaborazione pedagogica ancora troppo condizionata da elementi teorici esterni di derivazione economica, filosofica, religiosa o politica. Ci pare di poter riscontrare questi elementi ogni qualvolta nel dibattito pubblico vengono enfatizzate e

privilegiate aprioristicamente specifiche e particolari modalità di cura (individuali o gruppali, domiciliari o istituzionali), senza un adeguato e convincente fondamento di analisi critica e/o di progettazione sistematica e/o di collocazione contestuale, ma piuttosto sulla base di presupposti arbitrari di tipo socioculturale, o di scelte predeterminate di politica sociale attraverso i meccanismi persuasivi della comunicazione sociale.

Per una valutazione razionale in ordine alla efficacia e alla qualità, occorre invece un approccio di sistema che sia in grado di cogliere la differenziazione dei bisogni per collocare le diverse modalità di risposta funzionale in un quadro complessivo e unitario di progettazione e di gestione coerente. L'elaborazione di una mappa descrittiva dei percorsi formativi da 0 a 3 anni, finalizzata ad individuare tendenzialmente delle tipologie standard di servizio, si pone come un obiettivo prioritario in una prospettiva universalistica.

Si tratterebbe, cioè, di individuare una mappa di percorsi possibili e di tematizzarli adeguatamente nella prospettiva della costruzione di un quadro istituzionale di riferimento, fondato sull'idea regolativa e la pratica coerente di un sistema educativo integrato.

Un modello teorico e gestionale di riferimento per la progettazione del sistema integrato

Gli strumenti operativi di svolgimento del paradigma prescelto vengono individuati nei seguenti principi metodologici di analisi e progettazione sul piano sociale e professionale:

Personalizzazione: come riconoscimento e qualificazione di una ragionevole e sostenibile pluralità di percorsi formativi adottati dalle famiglie per i bambini in età 0-3 anni (autodeterminazione e libertà di scelta), nell'ambito di alcune tipologie standard derivate dalla analisi dei processi sociali in atto;

Analisi segmentaria della domanda potenziale di servizio educativo per tipologie organizzative, percorsi evolutivi e progetti di vita dei nuclei famigliari: come ricognizione periodica su base territoriale omogenea dei processi sociali inerenti la riproduzione e le pratiche di cura. Tale ricognizione è finalizzata a individuare tipologie di percorsi di vita prevalenti (versus standard tendenziali) in relazione all'età dei bambini, nonché alla composizione e condizione lavorativa dei nuclei familiari, con particolare riferimento alla figura materna;

Sistema pubblico integrato di servizi educativi per la prima infanzia a regolamentazione esplicita, nonché di una

rete di opportunità a carattere associativo e informale con carattere semipubblico e con parziale regolamentazione esplicita: come risposta istituzionale (qualificata in chiave di progettualità e professionalità) alla pluralità tipologica dei percorsi standard equivalenti (sul piano della qualità della offerta formativa) ed equipollenti (sul piano dei costi per le famiglie);

Modularizzazione gestionale e pedagogica per tipologie di servizio e di gestione del servizio (pubblico e/o paritario) nel sistema integrato: come definizione di standard gestionali e organizzativi, professionali e metodologici per le diverse tipologie di servizio (domiciliari e istituzionali) e di gestione (pubblica o paritaria) nel sistema. Gli standard devono essere coerenti con il principio della continuità educativa orizzontale (cooperazione educativa) e verticale (curricolo formativo).

Definizione dei livelli di formazione di base e di formazione permanente degli operatori nell'ambito del sistema integrato: come strumento di qualificazione e di autocontrollo permanente della qualità educativa del servizio e di supporto e tutela di tutti i soggetti della relazione di cura e di educazione, in una prospettiva di

responsabilità personale, civile e professionale

Efficacia universalistica del sistema integrato rispetto alla domanda potenziale: come obiettivo di risposta al 100% della domanda potenziale (= tutti i bambini nati e residenti e/o presenti sul territorio dalla nascita).

Assunzione critica dei vincoli e delle possibilità di evoluzione determinate nel macrocontesto generale dato per la progettazione e sviluppo del sistema integrato: come sostenibilità economica complessiva nel bilancio statale, nelle sue diverse articolazioni territoriali, nel quadro normativo complessivamente vigente, comprese la recente codificazione della facoltà di iscrizione anticipata alle scuole d'infanzia e delle sezioni primavera.

Le condizioni strutturali di base di differenziazione dei percorsi di cura e formazione

Di seguito, verrà sviluppata l'analisi di due variabili significative in ordine alla individuazione dei percorsi formativi di fatto dei bambini: data di nascita in corso d'anno e condizione lavorativa della figura materna.

A questo scopo, quale criterio di ordinamento delle tipologie di percorso, si assume la correlazione fra la data di

nascita e la prima età di accesso al sistema dei servizi da parte dei bambini, in relazione alla scansione "istituzionale" dei periodi di funzionamento dei servizi educativi 0-3 anni per anni scolastici e della correlata tempistica per le iscrizioni.

Da questo punto di vista merita segnalare che:

- il primo anno di vita costituisce il segmento di domanda potenziale di servizio educativo più problematico sul piano della risposta funzionale, meno coperto in valore assoluto e in percentuale attraverso qualunque tipologia di servizio, più variabile qualitativamente in relazione alle diverse possibilità di autorganizzazione del nucleo familiare in ragione della composizione e delle condizioni lavorative e reddituali;
- il secondo anno di vita costituisce un segmento di domanda potenziale relativamente meno variabile, in relazione ai termini previsti dalla normativa vigente per la scadenza di possibilità di tutela del reddito da lavoro, di eventuale integrazione economica e di aspettativa facoltativa per le madri in condizione lavorativa;
- il terzo anno di vita costituisce un segmento di domanda potenziale teoricamente generalizzabile attraverso l'integrazione di diverse tipologie di servizio educativo e scolastico. Va messo

anche in evidenza che la correlazione fra data di nascita e scansione dei periodi di funzionamento annuale dei servizi educativi e scolastici determina, di fatto, l'esistenza di una soglia critica discriminante (che si ripete periodicamente anno per anno) intorno al termine del mese di aprile (estendibile volendo fino alla fine di maggio), in ordine alla possibilità di accesso al sistema di servizi educativi a gestione pubblica e a carattere istituzionale.

Questa tipologia di servizi, infatti, prevede necessariamente delle modalità di accesso formalmente codificate (bandi e graduatorie), che implicano tempi di pubblicazione, gestione e conclusione utili in funzione dei periodi di funzionamento annuale dei servizi. È evidente che, prima ancora dell'accesso effettivo al sistema, la stessa possibilità di presentazione della domanda risulta di fatto determinata a priori (rispetto all'anno scolastico immediatamente seguente) dalla data di nascita del bambino al massimo entro il primo semestre dell'anno solare, a fronte di opportuni adeguamenti nella gestione dei bandi di iscrizione.

Per quanto riguarda i servizi a gestione privata, anche in assenza di procedure formali di presentazione e ordinamento delle domande, non mutano

sostanzialmente le condizioni su riferite, per effetto della sproporzione di fatto esistente fra domanda e offerta e della necessità di programmazione anticipata da parte della coppia genitoriale dei tempi di fruizione di eventuali permessi, congedi e del rientro.

Questa evidenza ne implica altre a catena: laddove la data di nascita si collochi dopo la soglia indicata, risulta ad esempio automaticamente rinviata di un periodo variabile da 9 a 15 mesi la possibilità di accesso al nido. Questo vincolo pesa in maniera differente in relazione alla composizione e alla condizione lavorativa della coppia genitoriale. È evidente che qualunque ipotesi di miglioramento della programmazione della tipologia di servizio nido, nelle sue diverse varianti, potrà ottenere risultati utili in senso generale, ma non potrà in alcun modo contribuire a risolvere le esigenze di questo particolare segmento di domanda potenziale. È parimenti verificabile che, anche nelle zone a più alta diffusione di servizi educativi per la prima infanzia, esiste un segmento di domanda potenziale che non si esprime prima dell'inizio del terzo anno di vita del bambino.

Pluralità dei percorsi di cura e formazione da 0 a 3 anni e sistema di tipologie di servizio educativo e di sostegno alla genitorialità

È possibile descrivere in prima approssimazione le tipologie di percorsi formativi possibili anche sulla base di una analisi della domanda potenziale, così come viene tendenzialmente determinata dalla condizione lavorativa, reddituale e sociale della figura materna. Si individua la madre come figura privilegiata di riferimento per la cura dei nuovi nati all'interno del nucleo familiare di appartenenza, come indicatore prevalente sia dal punto di vista della rilevanza statistica sia dalla connotazione qualitativa e segmentazione quantitativa della domanda di servizio educativo.

A questo riguardo, emerge una soglia critica discriminante in relazione alla condizione di lavoro e non lavoro, di lavoro dipendente a tempo indeterminato oppure di lavoro autonomo e/o di lavoro a tempo determinato (spesso oggi sempre più assimilabile al lavoro autonomo). Merita segnalare che, nell'ambito del lavoro autonomo, il reddito non costituisce da solo un indicatore sufficiente di benessere e una condizione di maggiore autonomia nelle scelte di vita inerenti la riproduzione, perché in questo caso il mantenimento del reddito e/o della stessa attività lavorativa non è sostenuto

da norme e provvidenze di carattere generale.

Nell'ambito del lavoro dipendente a tempo indeterminato, la dimensione dell'azienda di appartenenza (la soglia critica è un numero di dipendenti pari o inferiore a 15, oppure la natura delle funzioni svolte o della organizzazione della produzione) determina a volte l'inefficacia delle norme contrattuali e dei benefici previsti dal Testo Unico delle leggi sulla maternità vigente. Sulla base di quanto si è fin qui delineato, appare evidente, in una prospettiva che intendesse realizzare e garantire concretamente condizioni universalistiche di pari opportunità, la necessità di coniugare efficacemente una ragionevole differenziazione delle risposte in relazione alla differenziazione dei bisogni e delle condizioni di vita.

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, diventa chiaro che l'indicazione astratta di una percentuale di copertura media del servizio (= 33%) rispetto alla utenza potenziale come fa esplicitamente il Dlgs 65/2017 da un lato e poi ribadisce la legge n. 234/2022 da un lato non risulta efficace come obiettivo programmatico nell'ambito di una prospettiva generale e, dall'altro, non consente di inquadrare a livello locale una dinamica di progressivo miglioramento, né dove la situazione è

molto lontana dallo standard e né laddove la situazione è già pari o superiore allo standard rimanendo ancora lontana dall'unico obiettivo programmatico plausibile in termini di diritto civile e sociale: universalità del diritto e diversificazione dei percorsi formativi e di sostegno alla genitorialità effettivi, in una logica di pari opportunità sul piano della qualità e della equipollenza dei costi.



Riferimenti bibliografici

Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1982

Brofenbrenner U. *Rendere umani gli esseri umani*, Trento, Erickson, 2010

Furter P., *Les systemes de formation dans leurs contextes*, Berna, P.Lang Ed. 1980

IL RAV INFANZIA PARTE ANCHE DA MODENA

Cristina Stringher¹.

Parole chiave: RAV – Infanzia – Valutazione – Questionario - Docenti

Il percorso verso l'autovalutazione a sistema nella scuola dell'infanzia

L'autovalutazione a sistema nella scuola dell'infanzia su base censuaria è realtà. Dopo circa 10 anni dall'inizio della sperimentazione del Rapporto di AutoValutazione (RAV), si avvia il nuovo triennio del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), secondo la nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) dell'11 luglio 2025 n. 33906ⁱⁱ. Questo significa che tutte le scuole dell'infanzia statali, paritarie pubbliche e paritarie privateⁱⁱⁱ, valuteranno la propria qualità, con particolare riguardo agli esiti per i bambini. Questo contributo intende illustrare il RAV Infanzia attraverso due domande chiave concernenti l'autovalutazione nella scuola dell'infanzia: a) qual è stato il percorso che ha portato a questa importante innovazione; b) cosa comporta per docenti e scuole.

Rotta verso l'autovalutazione a sistema nella scuola dell'infanzia

Il D.P.R. 80/2013 è la normativa di riferimento italiana per l'SNV, che è iniziato circa 10 anni fa per le scuole primarie e secondarie. Dal 2015, tutte le scuole del I e del II ciclo si autovalutano mediante il RAV, che offre un

quadro teorico per l'autoesame della qualità dei processi e degli esiti di un'istituzione scolastica, nonché per confrontarsi con opportunità e vincoli del proprio contesto. Da subito, ci si è resi conto che il RAV avrebbe potuto rispecchiare la qualità della scuola dell'infanzia solo parzialmente, perché questo segmento scolastico presenta delle peculiarità che vanno considerate. Le finalità curricolari, l'organizzazione e il lessico delle scuole dell'infanzia, secondo le Indicazioni Nazionali 2012, e soprattutto l'ambiente di apprendimento nonché la delicata questione degli esiti per i bambini richiedevano una revisione del format di RAV adottato per gli altri segmenti di istruzione. Per questo, è stato avviato un ambizioso progetto di adattamento del format RAV per tener conto delle specifiche esigenze della scuola dell'infanzia. Il percorso per giungere al RAV Infanzia si è articolato in diversi progetti e fasi, riassunte nella *Figura 1*.

Il modello di rapporto di autovalutazione per la scuola dell'infanzia, chiamato RAV Infanzia, è stato prodotto nel 2015 da un gruppo di esperti. Faceva parte del gruppo anche Lucia Selmi, già coordinatrice delle scuole dell'infanzia di

Modena, che ha contribuito al confronto interno al gruppo con la sua esperienza maturata nelle istituzioni comunali della sua città. Selmi sosteneva che le differenze tra bambini, per le loro caratteristiche personali e per i loro diversi percorsi di apprendimento, richiedono agli insegnanti uno sguardo attento

alle specifiche e reali esigenze di ognuno, non standardizzabili.

Quello sguardo può essere colto attraverso il questionario docente, che alimenta il RAV Infanzia, oltre al questionario scuola.



Figura 1 – Il percorso verso l'autovalutazione a sistema nella scuola dell'infanzia. Fonte: elaborazione dell'autrice.

Per validare il RAV Infanzia, l'impianto iniziale è stato sottoposto a consultazione nazionale nel 2016^{iv} e sperimentato nel periodo 2018-2020^v. Nasce così il RAV specifico per questo segmento scolastico, informato da una corposa rassegna della letteratura scientifica sui fattori con impatto su coinvolgimento, benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini nella fascia d'età 3-5 anni e sulla qualità che una scuola dell'infanzia può esprimere.

Nel periodo 2024-2025, INVALSI ha condotto un nuovo progetto per integrare il RAV Infanzia all'interno del RAV per il I Ciclo di istruzione. Ciò consente a un istituto comprensivo (statale o paritario) o a un circolo didattico di concentrarsi su un unico RAV, che favorisce la continuità dei percorsi tra scuola dell'infanzia e I Ciclo^{vi}. Nella prima fase del progetto, sono stati coinvolti una decina di gruppi, associazioni e organizzazioni nazionali, anche sindacali, in apposite audizioni. Nella seconda, circa 60 esperti nazionali hanno lavorato alla messa a punto del RAV Integrato e del RAV Infanzia aggiornato, sulla base della Mappa degli indicatori aggiornata allo scopo, che contiene una lista di tutti gli indicatori e dei descrittori del RAV. Dopo ulteriori revisioni, il RAV Integrato e il RAV Infanzia sono stati proposti in pre-test qualitativo a 9 scuole del Nord, Centro e Sud Italia, di cui tre statali, tre paritarie comunali e tre paritarie private. Complessivamente, i pre-test hanno coinvolto oltre un centinaio di

persone tra dirigenti, coordinatori e docenti, alcuni dei quali facenti parte del NIV di istituto. Nel pre-test è stato altresì possibile proporre alcuni elementi salienti del nuovo questionario scuola (in versione per Istituti Comprensivi e per scuole dell'infanzia monordinamento) e il questionario docente aggiornato e snellito rispetto alla versione sperimentale.



Caratteristiche del RAV Infanzia e del RAV Integrato

In linea con le Indicazioni Nazionali 2012, il RAV per la triennalità SNV 2025-2028 recepisce le finalità curriculari, l'organizzazione e il lessico delle scuole dell'infanzia. È pensato quindi in due versioni: il RAV Infanzia, aggiornato nel 2025, è destinato alle scuole dell'infanzia monordinamento o con nido paritarie, mentre per quelle inserite in istituti comprensivi o in circoli didattici statali o paritari è disponibile il RAV del I ciclo integrato con i descrittori per l'infanzia (RAV Integrato), perfettamente coerente con il RAV Infanzia e con il curriculum verticale. In questo modo, il RAV è utilizzabile in tutti i tipi di scuola dell'infanzia (statali, paritarie pubbliche e paritarie private) ed è

coerente con il RAV delle scuole del II ciclo coinvolte nell'SNV.

Il RAV, organizzato in dimensioni e aree, differisce dai modelli ISO, comunemente in uso per la certificazione della qualità, che sono quasi esclusivamente rivolti ai processi di scuola. Il nucleo centrale del RAV Infanzia e del RAV Integrato è infatti la dimensione degli esiti, in termini di sviluppo e apprendimento, nonché di benessere dei giovani utenti. Il RAV Infanzia consta di 16 aree organizzate nelle dimensioni di Contesto, Esiti, Processi distinti in Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative. Le aree con rubriche di valutazione sono 12 nelle dimensioni degli Esiti e dei Processi. Le rubriche prevedono 7 livelli di qualità: dal livello 1, che descrive una situazione critica, a 7, che propone un modello di scuola eccellente a cui ispirarsi per il miglioramento. A differenza del RAV Infanzia, il RAV Integrato ha un'area in più, quella dei risultati nelle prove standardizzate nazionali INVALSI, destinate solo agli alunni della scuola primaria e secondaria.

Per la costruzione di indicatori e descrittori delle aree del RAV che servono per l'autovalutazione, INVALSI ha predisposto due strumenti, oltre al RAV Infanzia informatizzato: **il questionario scuola e il questionario docente**. Ciascun descrittore viene restituito alle scuole sotto forma di una o più tabelle di dati. Nelle tabelle, i dati della singola scuola, provenienti dalle risposte ai questionari, oltre che da altre fonti, sono

affiancati ai valori di riferimento nazionali, mediante i quali ciascuna scuola può confrontare la propria situazione per un'autovalutazione basata sui dati e quindi non autoreferenziale.

I compiti del Nucleo interno di valutazione

Ogni scuola ha costituito il proprio Nucleo Interno di Valutazione (NIV), coordinato dal dirigente scolastico o dal coordinatore delle attività educative e didattiche, per gestire tutte le fasi dell'autovalutazione all'interno della scuola: compilazione dei questionari; lettura dei dati; riflessione interna sul significato dei dati; riconoscimento di opportunità e vincoli del contesto in cui la scuola opera; identificazione di punti di forza e di debolezza della scuola per l'espressione del giudizio autovalutativo nelle rubriche del RAV Infanzia. Terminata la fase di autoesame, le scuole dell'infanzia ricavano dal RAV un'immagine della propria qualità complessiva e specifica per ciascuna area. Ciò consente l'individuazione di priorità, traguardi e obiettivi di processo necessari per innescare il miglioramento continuo, coerentemente con i giudizi. Questo è il senso dell'autovalutazione, basata su dati ed evidenze. Durante la sperimentazione del 2018-2020, le scuole hanno compreso che i dati sono essenziali per autovalutarsi in modo professionale, non impressionistico, e hanno capito l'importanza dell'autovalutazione per migliorare la qualità del servizio offerto ai bambini, per la loro crescita armonica. Questa finalità

dell'autovalutazione è in linea con l'obiettivo europeo del 96% di bambini di 3-5 anni frequentanti una scuola dell'infanzia **di qualità** entro il 2030 (EU Council, 2019; 2022), una sfida cruciale.

Le modalità per affrontare le sfide dell'autovalutazione

Per affrontare questa sfida, gli strumenti per l'autovalutazione nella scuola dell'infanzia, costruiti in modo partecipato, sono a disposizione di ciascuna scuola dell'infanzia nella piattaforma SNV^{vii}. :

- RAV 2025-2028 Guida all'autovalutazione - Scuole dell'infanzia e del I ciclo di istruzione e Scuole del II ciclo di istruzione;
- RAV Infanzia 2025-2028 Guida all'autovalutazione - Scuole dell'infanzia;
- RAV 2025-2028 Questionario Scuola per le Scuole dell'infanzia e del I ciclo di istruzione;
- RAV Infanzia 2025-2028 Questionario Scuola per le Scuole dell'Infanzia;
- RAV 2025-2028 Questionario docente;
- Piattaforma RAV aggiornata
- Guida operativa, per entrare in piattaforma.

La centralità del questionario docente per l'autovalutazione nella scuola dell'infanzia

Essenziale, per l'autovalutazione, è la compilazione del **questionario docente**, l'unico strumento strutturato che consenta di

raccogliere i pareri dei docenti in merito agli esiti per i bambini. Nella scuola dell'infanzia, infatti, non esistono prove INVALSI, per la delicatezza del momento evolutivo dei bambini difficilmente standardizzabile. Sono dunque **i docenti a osservare gli esiti** per i bambini in termini di coinvolgimento, sviluppo, benessere e apprendimento. Ecco perché è così importante che i docenti riflettano sulle progressive conquiste dei bambini della propria sezione, come previsto dalle Indicazioni Nazionali 2012. Il senso dell'autovalutazione nella scuola dell'infanzia è proprio comprendere, attraverso questi dati, quanto l'istituzione sia riuscita complessivamente nel suo intento di supportare tutti i bambini e le bambine nel loro percorso di crescita armonica. Il questionario docente **non** è costruito per valutare l'operato del singolo docente, né per monitorare lo sviluppo del singolo bambino, ma per orientare l'azione della scuola verso una progettazione di spazi, tempi e modi di apprendimento che sostengano esiti ottimali a favore di bambine e bambini accolti.

L'importanza del questionario scuola

Il questionario scuola è l'architrave su cui poggiano il RAV Integrato e il RAV Infanzia, in quanto oltre la metà dei descrittori dei RAV deriva da questo strumento. Il questionario scuola è strutturato nelle dimensioni e aree del RAV e le scuole sono chiamate a fornire solamente dati che lo alimentano.

Le modalità dell'autovalutazione

Dopo la chiusura e l'elaborazione dei dati dei questionari, le scuole passano al processo di autovalutazione nella piattaforma SNV, che prevede:

- l'accesso del NIV ai dati relativi a ciascun descrittore per la riflessione sulla qualità della scuola;
- l'espressione del giudizio autovalutativo su ciascuna rubrica di valutazione;
- l'individuazione di priorità e traguardi di esito per i bambini, nonché di obiettivi di processo, in vista del piano di miglioramento.

Per sostenere le scuole dell'infanzia in questa delicata fase, l'INVALSI ha già erogato una prima formazione per i nuclei interni di valutazione, mediante webinar nazionale regionali^{viii}. La finalità di questa formazione è stata di informare e formare le scuole all'uso consapevole ed efficace degli strumenti del Sistema Nazionale di Valutazione. Una seconda fase è prevista a dicembre 2025, centrata sull'uso del RAV e degli altri strumenti strategici (Piano di Miglioramento, PdM; Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF; Rendicontazione sociale) nel Sistema Nazionale di Valutazione 2025-2028.

Conclusioni: il senso profondo dell'autovalutazione nella scuola dell'infanzia

L'autovalutazione a livello censuario in Italia è un'operazione che pone il nostro Paese all'avanguardia per l'attenzione rivolta alla qualità espressa dal sistema infanzia. Generalmente, infatti, in altri sistemi educativi, si assiste a una (auto)valutazione che coinvolge gruppi di scuole, non tutte. In alcuni sistemi non esistono strumenti studiati a questo scopo e le scuole sono lasciate sole a gestire un processo non semplice. Solo l'autovalutazione in tutte le scuole consente però di migliorare ogni scuola. Essere parte di questo processo è di per sé un modo per far sì che ogni scuola fornisca il proprio contributo alla crescita armonica delle nuove generazioni.

In conclusione, si sottolinea il **senso** di questa imponente operazione di autovalutazione nelle 21.000 scuole dell'infanzia italiane. L'**autovalutazione** è uno **sguardo all'indietro**, su quanto la scuola ha già fatto in passato, **per proiettarsi verso il miglioramento**, che consente la continua e costante **evoluzione professionale**, in dialogo (basato sui dati) con gli altri segmenti dell'istruzione e con i servizi 0-3. In questo modo, si costruisce gradualmente una scuola dell'infanzia di qualità crescente, che eserciti la funzione educativa delineata nelle Indicazioni Nazionali 2012, gettando basi solide per i bambini, sostenendo la loro curiosità innata ed equipaggiandoli con

competenze socio-emotive e cognitive, in un ambiente che ne favorisca il benessere. Nel miglior interesse di ogni bambino e bambina.



ⁱ Primo ricercatore INVALSI. Le opinioni espresse nel lavoro sono attribuibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'INVALSI. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici.

ⁱⁱ

https://www.mim.gov.it/documents/20182/6625709/SN_V_apertura+questionario+RAV+2025.pdf/6599da1e-bfc8-15fb-620d-696234785eaf?t=1752226306503.

ⁱⁱⁱ Si utilizza questa dizione per facilitare la comprensione, in quanto la normativa di riferimento utilizza scuole paritarie e non statali non paritarie. Le scuole paritarie, comunali, regionali e a gestione privata, appartengono al sistema pubblico di istruzione.

^{iv} Per consultare il rapporto, si veda

<https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=cnrav>

^v Per consultare il rapporto, si veda

<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/673>

^{vi} Nel 2024, il MIM ha formato con INVALSI un gruppo interistituzionale per la messa a sistema del RAV per la scuola dell'infanzia, che ha supervisionato un ampio progetto, partecipato e capillare.

^{vii} Si veda il sito SNV:

<https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/scuole>.

^{viii} Per recuperare questi contenuti, è possibile accedere al sito web INVALSI:

<https://www.invalsi.it/snv/index.php?action=snv25>.

BENESSERE ORGANIZZATIVO, IDENTITÀ E CREAZIONE DI COMPETENZE

Educatori e insegnanti del sistema 0/6 anni fra pedagogia, formazione e bisogni organizzativi

Seconda parte

Patrizia Belloi, Responsabile Equipe Pedagogica Fondazione Cresci@Mo

Parole chiave: Benessere organizzativo - Servizi 0–6 - Formazione - Identità professionale - Comunicazione

1. Introduzione

La Fondazione Cresci@Mo, nata per gestire alcuni servizi educativi 0-6 del Comune di Modena, dopo oltre dieci anni di trasformazioni organizzative e pedagogiche, ha avviato una riflessione sulla propria identità istituzionale e professionale. Da qui è nato nel 2021 il progetto *Benessere organizzativo, identità e creazione di competenze*, finalizzato a mettere al centro le persone, promuovendo benessere, appartenenza e crescita condivisa. In risposta a un contesto sociale frammentato e incerto, il progetto mira a rafforzare legami professionali, valori comuni e corresponsabilità educativa, indagando il rapporto tra benessere, qualità dei servizi e sviluppo professionale nei servizi 0-6.

La ricerca si è articolata in tre fasi, i risultati delle prime due sono stati presentati nella Rivista *Quaderni Cresci@Mo* (Belloi & Del Sorbo, 2022) quelli della terza vengono presentati nel presente articolo.

Le tre fasi sono state così strutturate:

1. somministrazione di un questionario aperto al personale educativo e docente (anno scolastico 2021/22);
2. approfondimento tramite focus group (anno scolastico 2021/22);
3. rilevazione attraverso focus group per osservare l'evoluzione dei risultati e l'impatto delle azioni messe in campo (anno scolastico 2023/24).



L'obiettivo principale del percorso è stato quello di individuare aree di criticità e

potenzialità, osservando i dati da tre prospettive integrate — *organizzativa, personale e formativa* — restituendo i risultati in chiave partecipativa con il coinvolgimento diretto del personale.

Il concetto di benessere organizzativo è stato interpretato come equilibrio dinamico tra individuo, gruppo e istituzione (Di Nuovo & Zanchi, 2008), dove la “salute” del sistema dipende dalla qualità delle relazioni, dal senso di autoefficacia e dal riconoscimento reciproco (Albanesi, Marcon & Cicognani, 2010). In ambito educativo, ciò si traduce in benessere pedagogico: un contesto di lavoro positivo alimenta motivazione, fiducia, competenza e qualità della relazione con i bambini (Ferrantino & Tiso, 2023).



I risultati della prima fase hanno già prodotto effetti concreti in termini di cambiamento come ad esempio: attivazione di percorsi formativi mirati e caratterizzati da un approccio didattico attivo ed orientato al saper essere e al saper fare, rafforzamento del coordinamento pedagogico, miglioramento dei flussi comunicativi e dell'efficienza

amministrativa, oltre ad avere tenuto conto dei bisogni e delle esigenze emerse nella contrattazione di secondo livello per tutti i dipendenti di Fondazione Cresci@Mo, con ricadute per quanto possibile concrete. In questa prospettiva, la domanda di ricerca che guida l'intero progetto può essere così formulata: *l'appagamento dei bisogni formativi, il miglioramento delle dinamiche relazionali e degli assetti organizzativi dei servizi educativi 0–6 incidono sul benessere professionale di educatori/insegnanti e sulla qualità delle pratiche educative?* L'obiettivo di questo secondo contributo è di restituire una lettura sistematica delle risposte raccolte, individuando gli ambiti di sviluppo professionale più richiesti e le criticità organizzative e di clima che influenzano la qualità del lavoro educativo nell'ottica del miglioramento continuo.

2. Metodologia

L'indagine è stata condotta mediante la metodologia del focus group. A partire da una griglia di domande predisposta in fase preliminare, il moderatore ha guidato la discussione con l'obiettivo di esplorare in modo approfondito opinioni, atteggiamenti, criticità e bisogni delle diverse figure professionali coinvolte: educatrici, insegnanti, pedagogiste e personale amministrativo. Le domande sono state elaborate sulla base di un'ulteriore analisi dei risultati emersi dal questionario relativo al Progetto Benessere,

somministrato nell'anno precedente. I dati testuali sono stati analizzati mediante MAXQDA, utilizzando un approccio di analisi qualitativa a orientamento tematico. Le unità di significato sono state codificate e organizzate in categorie concettuali gerarchiche; l'analisi è stata condotta secondo i principi della Mixed Qualitative Data Analysis (MQDA), integrando esplorazione qualitativa e confronto sistematico dei dati (Software, VERBI, 2023). Sono stati analizzati: i bisogni formativi percepiti, le difficoltà relazionali (con famiglie, bambini e colleghi), le criticità organizzative e burocratiche, i fattori che influenzano il benessere e l'autostima professionale.



3. Risultati

3.1 Target: Personale dei servizi educativi e dell'insegnamento

Ai focus group hanno partecipato educatrici e insegnanti della Fondazione Cresci@Mo di età compresa tra i 20 e i 60 anni, provenienti da differenti plessi. L'obiettivo generale

dell'indagine è stato quello di esplorare la percezione del benessere lavorativo del personale educativo e docente, attraverso l'analisi di cinque aree tematiche: formativa, organizzativa, relazionale, personale e di sostegno al ruolo.

Area formativa

I bisogni formativi espressi riguardano in modo prioritario la gestione delle relazioni, dei conflitti e la comunicazione efficace, in particolare nel rapporto con le famiglie. Viene inoltre sottolineata l'importanza del gruppo di lavoro come fattore chiave di funzionamento del servizio e come risorsa per il sostegno e l'alleanza con le famiglie. Ulteriori richieste formative riguardano i temi della disabilità e dei bisogni educativi speciali.

L'attenzione si è inoltre concentrata sui significati attribuiti alla progettazione, all'osservazione e alla documentazione; è emersa una visione condivisa della progettazione come pratica centrata sull'osservazione attenta dei bisogni dei bambini e la necessità diffusa di una cornice metodologica comune tra i diversi plessi. In particolare, educatrici e insegnanti hanno espresso il bisogno di definire linee guida condivise che consentano di declinare la progettazione in modo coerente, pur nel rispetto delle specificità di ciascun servizio, rafforzando così un'identità educativa di Fondazione. La progettazione è riconosciuta come elemento fondante del lavoro educativo,

a cui sono legate in modo coerente l'osservazione e la documentazione. Quest'ultima è considerata uno strumento essenziale sia per la riflessione professionale interna sia per la comunicazione con le famiglie; tuttavia, viene avvertita l'esigenza di criteri condivisi e di indicazioni operative che consentano di valutarne l'efficacia. Tra le proposte emerse, si segnala la richiesta di momenti strutturati di osservazione reciproca tra colleghe, finalizzati allo scambio di pratiche e al miglioramento professionale nonché l'acquisizione di competenze tecniche, digitali e grafiche funzionali alla documentazione.

Le educatrici dei servizi 0–3 evidenziano inoltre una scarsa aderenza della proposta formativa alle specificità di questa fascia d'età. È emersa anche la richiesta di differenziare i percorsi formativi in base all'esperienza professionale, riconoscendo bisogni diversi tra personale neoassunto e personale con lunga anzianità di servizio.

Area organizzativa

Nell'area organizzativa, la gestione efficace del tempo viene associata prioritariamente alla possibilità di dedicare spazio di qualità alla relazione educativa con i bambini. Tuttavia, le numerose richieste organizzative e documentali, spesso comunicate con scadenze ravvicinate, sono percepite come fattori che sottraggono tempo alla dimensione educativa. In questo senso, viene richiesto un

miglioramento nella pianificazione delle attività e nella definizione delle priorità. Da qui la richiesta di una più chiara definizione delle competenze e delle responsabilità, anche attraverso strumenti guida condivisi e un rafforzamento del coordinamento pedagogico. Educatrici e insegnanti sottolineano l'importanza di momenti strutturati di confronto, sia con le coordinatrici sia tra colleghe, in particolare all'inizio dell'anno scolastico, per costruire una visione comune e favorire la coesione del gruppo di lavoro.

Si riscontrano alcune difficoltà legate agli strumenti tecnologici, ai materiali e all'organizzazione degli spazi, evidenziando l'opportunità di investimenti strutturali e di una ricerca condivisa sui materiali e sugli ambienti educativi. La gestione del tempo risulta inoltre influenzata dalle modalità di comunicazione con la segreteria, percepite talvolta come tardive, poco chiare o incoerenti. È segnalata una scarsa chiarezza sui ruoli amministrativi e sulle procedure.

Area relazionale

Sul piano relazionale, educatrici e insegnanti individuano nel rispetto reciproco, nel coordinamento, nell'ascolto e nella mediazione gli elementi fondamentali di un'équipe funzionale. Viene sottolineata l'importanza di incontri conoscitivi e di frequenti riunioni del collettivo, soprattutto in presenza di nuovi inserimenti per condividere visione pedagogica e modalità operative. Per

quanto riguarda il rapporto con le famiglie, oltre a una formazione specifica per il personale educativo, emerge la proposta di percorsi formativi rivolti anche ai genitori, finalizzati a favorire una maggiore consapevolezza dei bisogni dei bambini e a migliorare la qualità della comunicazione. Tra le proposte avanzate figurano principalmente serate a tema e la definizione di un regolamento sanitario condiviso, fondato su un patto di corresponsabilità educativa.



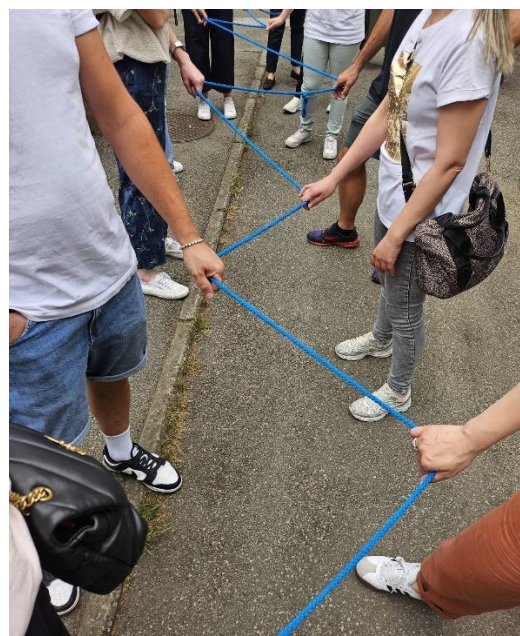
Area personale

L'area personale si è focalizzata in particolare sul tema dell'autostima professionale, riconosciuta come strettamente connessa all'esperienza, al sostegno del gruppo di lavoro e ai feedback ricevuti da colleghi e famiglie. Il lavoro educativo, richiede continuo apprendimento e riflessione, con la necessità di supervisione pedagogica e feedback esterni per supportare la crescita professionale e la qualità delle pratiche. Emergono inoltre vissuti di

difficoltà e impotenza nella gestione di bambini con comportamenti problematici o bisogni complessi, soprattutto in assenza di strumenti formativi adeguati, di collaborazione da parte delle famiglie o di un supporto specialistico. In tali situazioni, è richiesta una maggiore assunzione di responsabilità da parte della Fondazione, sia nel dialogo con i genitori sia nell'attivazione di figure esperte a supporto del lavoro educativo.

Area di sostegno al ruolo

Educatrici e insegnanti riconoscono il supporto delle coordinatrici e segnalano un bisogno di accompagnamento sul piano pedagogico, in particolare in relazione alla progettazione, alla documentazione e alla gestione dei casi complessi. Viene inoltre evidenziata la difficoltà di garantire la qualità del servizio in situazioni di carenza di personale, assenza di sostituzioni e ricorso frequente a supplenti non adeguatamente formati o privi di titolo.



3.2 Target:

Coordinamento pedagogico

Al focus group hanno partecipato tre coordinatrici su quattro, di età compresa tra i 20 e i 40 anni.



Area formativa

In relazione all'area formativa, le coordinatrici pedagogiche hanno riflettuto e approfondito diversi temi fra cui: progettazione, osservazione, documentazione, personalizzazione dei contesti educativi e innovazione didattica. La progettazione viene intesa come un processo riflessivo e intenzionale, fondato sulla capacità di porsi domande sull'agire pedagogico e organizzativo e di costruire una cornice di senso orientata agli obiettivi e al contesto. Alla base di tale processo vi sono l'ascolto delle colleghe, l'attenzione alla situazione e il dialogo continuo con i destinatari dell'azione educativa. L'osservazione è descritta come un'attività di riflessione critica sull'agire che richiede di sospendere l'azione per decentrarsi e analizzare gli effetti delle proprie scelte educative; è concepita come un lavoro che parte da sé, dal proprio modo di pensare e di

agire. La documentazione viene riconosciuta come strumento attraverso cui riflettere, dare visibilità e valore all'esperienza educativa, rendendo esplicite le intenzionalità pedagogiche e le specificità di ciascun servizio; tuttavia, si rileva l'idea che sia spesso percepita come obbligo di rendicontazione verso le famiglie. Tale dinamica è interpretata come esito di un bisogno di legittimazione professionale e di una trasformazione delle modalità di comunicazione scuola-famiglia. La documentazione così concepita, comporta talvolta difficoltà legate alla revisione delle proprie scelte e ansia da prestazione. Osservazione e documentazione vengono quindi lette come pratiche che richiedono un cambio di prospettiva, passando da uno sguardo soggettivo a uno sguardo decentrato e riflessivo.

Il tema dell'inclusione e della personalizzazione dei percorsi educativi viene affrontato in una prospettiva sistemica che coinvolge l'intera comunità educante, intesa come processo che richiede ascolto diffuso, riorganizzazione dei contesti e capacità di decentramento. Analogamente, l'innovazione didattica viene definita come la capacità di superare pratiche consolidate, integrando nuove teorie ed evidenze scientifiche ai contesti di riferimento.

Per quanto riguarda i bisogni formativi, le pedagogiste esprimono la necessità di un approfondimento continuo sui fondamenti pedagogici, un aggiornamento costante sulle

ricerche più recenti e una formazione orientata allo sviluppo delle competenze relazionali e di mediazione. Rilevano l'esigenza di sostenere la riflessione critica sul proprio lavoro, favorire l'introspezione professionale e fornire strumenti per prevenire lo stress lavorativo di tutti gli operatori.

Area organizzativa

Sul piano organizzativo, la gestione efficace del tempo viene associata alla capacità di definire priorità, di stabilire confini e di rallentare i ritmi lavorativi anche attraverso momenti di disconnessione. Le coordinatrici evidenziano la difficoltà di conciliare il tempo trascorso nei servizi con quello necessario alla progettazione, all'innovazione e alla riflessione individuale. In tale prospettiva, emerge la richiesta di una riorganizzazione degli orari di lavoro, includendo la possibilità di svolgere parte delle attività in modalità di lavoro flessibile.

Rispetto agli spazi e ai materiali, viene sottolineata la necessità di investimenti strutturali finalizzati all'adeguamento e alla manutenzione degli ambienti educativi in funzione dei bisogni educativi dei bambini, anche in un'ottica di valorizzazione dell'immagine istituzionale di Fondazione. Per quanto riguarda gli spazi di lavoro, le coordinatrici pedagogiche esprimono il bisogno di disporre di ambienti che consentano sia il confronto tra pari sia momenti di riflessione individuale.

La relazione con la segreteria amministrativa emerge come un'area di criticità, caratterizzata da vissuti di esclusione, da percezioni di scarsa trasparenza e da risposte non sempre coerenti alle richieste. Viene inoltre segnalata una mancanza di chiarezza rispetto ai margini di autonomia decisionale che genera incertezza e affaticamento professionale. A ciò si aggiunge la pressione legata alle aspettative istituzionali e alla necessità di "rappresentare" la Fondazione in una fase di transizione e consolidamento.



Area relazionale

In ambito relazionale, il lavoro in équipe viene definito come uno spazio di apprendimento reciproco, fondato su rispetto, comunicazione aperta, verifica costante delle pratiche e un clima di sostegno e collaborazione. Il rapporto con i servizi appare talvolta segnato da difficoltà legate alla percezione del ruolo del coordinamento come esterno o gerarchicamente distante dal gruppo. In tal senso, si esprime il desiderio di individuare modalità e competenze, funzionali ad essere

riconosciute come parte integrante dei servizi che coordinano.

Per migliorare la qualità delle relazioni, viene proposta una maggiore flessibilità organizzativa, la previsione di tempi dedicati al confronto tra colleghe, insieme alla definizione di confini chiari tra ambito professionale e personale. Nei rapporti con le famiglie, si sottolinea l'importanza di creare spazi di ascolto utili alla chiara definizione dei ruoli e alla valorizzazione reciproca.



Area personale e di sostegno al ruolo

Sul piano personale, l'autostima professionale risulta fortemente influenzata dai feedback esterni e dal riconoscimento del lavoro svolto. Accanto a un senso di orgoglio per il ruolo ricoperto, emergono vissuti di insicurezza legati alla giovane età professionale e al timore di non rispondere alle aspettative del collettivo. Per quanto riguarda il sostegno al ruolo, le pedagogiste esprimono la necessità di una

maggiore condivisione dei progetti definiti a livello istituzionale, affinché possano sentirli maggiormente propri. Viene inoltre richiesta una formazione pedagogica specificamente orientata ai bisogni del ruolo di coordinamento e la possibilità di confrontarsi con contesti di eccellenza, attraverso visite di studio e scambi professionali, al fine di rafforzare competenze, motivazione e senso di appartenenza.

3.3 Target:

Segreteria amministrativa

Al focus group hanno partecipato tutti i quattro componenti dell'area amministrativa.

Area formativa

Per quanto riguarda l'area formativa, emerge una forte esigenza di formazione trasversale sulla natura, l'identità e il funzionamento di Fondazione Cresci@Mo, in particolare rispetto alla sua collocazione giuridica e agli obblighi normativi connessi. La percezione di una scarsa chiarezza su tali aspetti genera incertezza operativa e difficoltà nella gestione delle richieste interne ed esterne. Accanto a questo bisogno, la segreteria esprime la necessità di una formazione specifica sulla gestione del tempo, sul lavoro di gruppo e sulla comunicazione efficace, sia nei confronti dell'utenza interna sia verso l'esterno. In particolare, viene sottolineata l'importanza di acquisire competenze comunicative più

strutturate per la redazione di comunicazioni scritte e per la gestione delle relazioni con utenti e interlocutori esterni. Un ulteriore ambito formativo riguarda le competenze tecniche, con specifico riguardo all'uso avanzato di strumenti informatici e software di "lavoro condiviso", considerati fondamentali per migliorare l'efficienza e la collaborazione. Viene inoltre evidenziata la necessità di un aggiornamento continuo sulle normative vigenti, riconosciute come ambito in costante evoluzione e fonte di possibile esposizione professionale in caso di informazioni non aggiornate. Infine, si propone di strutturare momenti formativi rivolti anche a educatrici e insegnanti, in particolare all'inizio dell'anno scolastico, finalizzati a chiarire procedure, adempimenti e processi operativi.

Area organizzativa

Sul piano organizzativo, una delle principali criticità riguarda gli spazi di lavoro, percepiti come inadeguati al numero di persone: si segnala soprattutto la rumorosità e la mancanza di privacy. Un elemento critico è rappresentato dalla dotazione tecnologica, ritenuta insufficiente rispetto alle esigenze operative quotidiane. La carenza di strumenti adeguati e di una formazione mirata sul loro utilizzo viene riconosciuta come un fattore che incide direttamente sull'organizzazione del lavoro e sull'efficacia delle attività. La segreteria sottolinea inoltre la necessità di una pianificazione più strutturata e distribuita delle attività durante l'anno al fine di evitare picchi

di lavoro e situazioni di sovraccarico che compromettono sia il benessere personale sia la qualità del supporto offerto alle figure educative e di coordinamento. Un tema rilevante riguarda il rapporto tra area amministrativa e area pedagogica: viene evidenziata la difficoltà di dover tradurre in adempimenti amministrativi decisioni progettate senza una preventiva valutazione di fattibilità normativa. In tal senso, emerge la richiesta di un maggiore coinvolgimento della segreteria nei processi decisionali e di una collaborazione più strutturata con le coordinatrici pedagogiche. Infine, viene espressa l'esigenza di una maggiore chiarezza dei ruoli e di una visibilità della segreteria all'interno dei servizi, attraverso momenti di incontro e presentazione che consentano di riconoscere persone, funzioni e responsabilità, superando una relazione mediata esclusivamente da comunicazioni telefoniche o scritte.



Area relazionale

In ambito relazionale, lavorare in équipe viene definito come un processo fondato su

coordinamento, comunicazione, condivisione delle competenze e sostegno reciproco. Tuttavia, la segreteria rileva la mancanza di un metodo di lavoro condiviso, definito metaforicamente come l'assenza di una "cassetta degli attrezzi" comune che orienti le pratiche comunicative e organizzative. Gli elementi ritenuti fondamentali per il buon funzionamento del gruppo di lavoro includono: rispetto reciproco, collaborazione, proattività, assunzione di responsabilità e comunicazione diretta, privilegiando il confronto verbale rispetto allo scambio di e-mail. Rispetto alla relazione con operatori esterni, emerge il bisogno di maggiore riconoscimento del ruolo amministrativo, spesso poco valorizzato e/o associato a una funzione esclusivamente burocratica e conflittuale. Pur riconoscendo una parziale evoluzione positiva nel tempo, permane un clima di diffidenza reciproca, attribuito anche a una comunicazione frammentata e a una gestione non sempre organica dei processi. In questo senso, la segreteria riconosce la necessità di un impegno condiviso per migliorare la qualità delle relazioni. Un'ulteriore criticità riguarda la gestione delle richieste di manutenzione, spesso percepite come poco chiare o incoerenti, con ricadute negative sui tempi di risposta e sull'efficienza del servizio. Viene proposta l'organizzazione di momenti di aggiornamento mirati per educatrici e insegnanti sulle procedure amministrative più

ricorrenti, in particolare in presenza di nuove assunzioni.



Area personale

Nell'area personale, il tema dell'autostima viene descritto come dinamico e fortemente influenzato dai feedback ricevuti, dal clima relazionale e dal riconoscimento del lavoro svolto. Un ambiente caratterizzato da critiche costanti o svalutazione, incide negativamente sul benessere e sulla performance lavorativa.



Area di sostegno al ruolo

Per quanto riguarda il sostegno al ruolo, la segreteria si sente supportata quando sperimenta ascolto, comprensione e collaborazione da parte di colleghi e responsabili. Al contrario, vissuti di mancato supporto emergono in presenza di scarsa professionalità, invasione degli spazi personali, carenza di indicazioni operative e mancanza di tempo per approfondire le attività richieste. In particolare, viene segnalata l'assenza di linee guida chiare, documenti condivisi e riferimenti operativi strutturati che rendono difficile orientarsi nel ruolo e consolidare le competenze. Infine, emerge con forza il bisogno di sentirsi legittimati e riconosciuti come parte integrante dell'organizzazione, al pari delle altre figure professionali. L'inclusione della segreteria nel Progetto Benessere viene riconosciuta come un primo passo significativo in questa direzione, insieme alla richiesta che il punto di vista amministrativo venga maggiormente considerato nei processi decisionali non come elemento ostativo ma come risorsa a supporto del funzionamento complessivo dell'organizzazione.



4. Conclusioni e prospettive

L'analisi complessiva dei risultati restituisce un quadro articolato e sistemico del benessere organizzativo all'interno della Fondazione Cresci@Mo, nel quale dimensioni formative, relazionali, organizzative e personali risultano profondamente interconnesse per tutte le figure professionali coinvolte. Pur emergendo criticità legate alla gestione del tempo, ai carichi burocratici, alla chiarezza dei ruoli, alla comunicazione interna e alla disponibilità di risorse, l'indagine mette in luce anche un patrimonio significativo di competenze, motivazione e senso di appartenenza. In questa prospettiva, il rafforzamento del coordinamento pedagogico, la revisione dei processi organizzativi in un'ottica di maggiore chiarezza, sostenibilità e collaborazione interprofessionale, nonché l'investimento in percorsi formativi differenziati e coerenti con i bisogni dei diversi ruoli si configurano come direzioni di sviluppo prioritarie. La formazione emerge come leva strategica non solo per l'aggiornamento delle competenze, ma come spazio di riflessione condivisa, di cura delle

relazioni e di consolidamento dell'identità professionale; parallelamente, il riconoscimento del lavoro svolto, il coinvolgimento nei processi decisionali e la valorizzazione di tutte le componenti dell'organizzazione – educative, pedagogiche e amministrative – appaiono elementi imprescindibili per promuovere fiducia reciproca, benessere lavorativo e qualità delle pratiche educative. Nel loro insieme, tali prospettive delineano un percorso di sviluppo orientato a una visione integrata e partecipata del benessere organizzativo, coerente con i valori fondativi della Fondazione Cresci@Mo e funzionale allo sviluppo qualitativo e sostenibile dei servizi per la prima infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C., Marcon, A., & Cicognani, E. (2010). *Benessere organizzativo e qualità della vita lavorativa*. Bologna: Il Mulino.
- Belloi, P., & Del Sorbo, S. (2022). *Benessere organizzativo, identità e creazione di competenze: Educatori e insegnanti del sistema 0–6 anni fra pedagogia, formazione e bisogni organizzativi*. Fondazione Cresci@Mo.
- P. Belloi, R. D. (2025). *Il benessere organizzativo. Identità e creazione di competenze*. Modena: ProgettArte.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Di Nuovo, S., & Zanchi, L. (2008). *Benessere organizzativo: Teorie, modelli e strumenti*. FrancoAngeli.
- Ferrantino, C., & Tiso, R. (2023). *Benessere pedagogico e qualità educativa nei servizi per la prima infanzia*. Erickson.
- Mortari, L. (2010). *Ricerca e riflettere: La formazione dell'insegnante professionista*. Carocci.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

RUBRICA DEL PERSONALE

Questa rubrica nasce dal desiderio di dare spazio e voce a chi l'educazione la vive ogni giorno, nei gesti minuti e nelle relazioni quotidiane dei servizi educativi.

Le parole che seguono non sono definizioni teoriche, ma pensieri autentici raccolti attraverso un'unica, semplice domanda:

“Cosa significa educare per te?”

Riportarle in una rivista pedagogica, pur al momento in forma anonima, significa riconoscere il valore professionale, umano e riflessivo delle insegnanti e delle educatrici, valorizzando il loro sguardo esperto e incarnato.

In queste riflessioni si intrecciano cura, competenza, messa in discussione e crescita reciproca: elementi che costituiscono il cuore dell'agire educativo.

Dare loro visibilità vuol dire affermare che la pedagogia non vive solo nei modelli e nelle teorie, ma anche — e soprattutto — nelle parole di chi, ogni giorno, accompagna bambine e bambini nel loro diventare.



EDUCARE PER ME E' ...

Non riempire vasi ma provare a seminare senza giudizi sulla quantità e la qualità del terreno che si ha a disposizione.

È aiutare ciascuno a superare piccole difficoltà e a riconoscere i propri punti di forza.

*Trasmettere valori, conoscenze e competenze ai bambini, mettendosi costantemente in gioco.
Rinnovarsi e formarsi costantemente.*

Educare vuol dire stare accanto mentre crescono, con rispetto dei loro tempi e fiducia nel loro potenziale.

Stimolare e aiutare a esprimere il proprio potenziale, e a sviluppare il pensiero critico per intraprendere un percorso di crescita personale e autonomo.

Accogliere, proteggere, curare, insegnare, dar voce e stare vicino senza mai sostituirsi al bambino.

Accompagnare i bambini a far emergere ciò che hanno dentro, passo dopo passo.

Mettersi in gioco, crescere e prendersi cura dei bambini lasciandoli sempre liberi di esprimere se stessi.

Non è trasmettere soltanto conoscenze, ma guidare, sostenere, offrire occasioni perché scoprano le proprie capacità.

Riuscire a donare a ciascun bambino la chiave giusta che gli consenta di accrescere le proprie conoscenze e competenze, e di poter fare nuove scoperte sempre più in autonomia.

È ascoltare, osservare, incoraggiare.

Contemporaneamente rieducare me stessa.

Ogni giorno, nel mio lavoro con i bambini, mi accorgo che lo sguardo che rivolgo loro, la cura e l'attenzione che pongo in ogni gesto, sono spesso quelli che avrei desiderato ricevere io stessa da bambina. È come se stessi compiendo un viaggio a ritroso che diventa anche guarigione: attraverso la relazione educativa, ritrovo quella parte di me che aveva bisogno di essere vista, ascoltata, compresa.

Essere con il bambino e per il bambino.

"Con" significa per me vivere la quotidianità accanto al bambino, mettersi in ascolto dei suoi pensieri, bisogni, paure, desideri, osservazioni, domande, curiosità, emozioni.

"Per" significa mettere in campo le proprie competenze professionali ed emotive creando intorno al bambino un ambiente sereno, che possa rispondere alle sue esigenze personali e sociali e che possa creare apprendimenti ma che dia anche strumenti per apprendere in libertà ciò che più risuona nella sua anima e nella sua mente, apprendimenti che siano utili a scuola e per la vita.

Sostenere il bambino a sviluppare risorse interiori, capacità e competenze che gli permettano di muoversi nel mondo in modo positivo, autonomo e consapevole.

Co - costruire possibilità.





I nostri valori educativi

La scuola dei bambini è la scuola che dà voce ai bambini, che sono protagonisti dei loro percorsi.

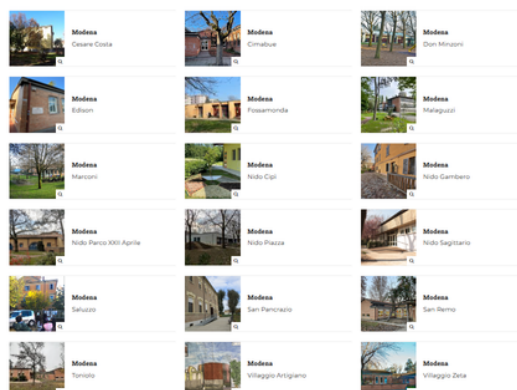
Visita il nostro sito

<https://www.fondazionecresciamo.it/>

Cerca la tua scuola e visita la pagina del plesso. Potrai visionare articoli, progetti ed esperienze che si propongono nel quotidiano

Plessi gestiti

La Fondazione provvede all'organizzazione dei servizi scolastici ed educativi attraverso l'assunzione, unicamente in via diretta, degli insegnanti di sezione e degli educatori di sezione. Le scuole gestite dalla Fondazione sono scuole d'infanzia paritarie ai sensi della Legge 62/2000.



Fondazione
Cresci@Mo