

Costruire e (ri)condividere prassi partecipate in nome di un benessere diffuso: la prima infanzia nella rete educativa.

Building and (re)sharing participatory practices in the name of widespread well-being: early childhood in the education network.

Mariacarmela Anelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro



Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

In order for relationships of trust and co-responsibility between families and children's educational services to find a place in the network of inclusive and democratic educational communities, the system must be rethought through the lens of a Pedagogy interested in creating an educational continuity for the well-being of children. For this reason, pedagogical coordinations, from their strategic position within the integrated educational system (Frabboni, 1989), can and must contribute to the construction of participatory and shared educational practices, supporting the mediating action of operators in the encounter with families. Practitioners favoring exchange and mutual listening (Dalledonne Vandini, Pettinari & Lazzari, 2023) could build an authentic alliance for the promotion of quality and effectiveness of services dedicated to early childhood, capable of re-innovating in time and space to ensure flexibility of approaches and tools.

Keywords: Early Childhood Education and Care, families, integrated education system, alliance

Perchè relazioni di fiducia e corresponsabilità tra famiglia e servizi educativi per l'infanzia possano trovare spazio nella rete di comunità educanti inclusive e democratiche, occorre ripensare il sistema attraverso le lenti di una Pedagogia interessata agli sviluppi della continuità educativa per il benessere dei bambini. Per questo, i coordinamenti pedagogici, dalla loro strategica posizione all'interno del sistema formativo integrato (Frabboni, 1989), possono e devono contribuire alla costruzione di pratiche educative partecipate e condivise, sostenendo l'azione mediatrice degli operatori nell'incontro con le famiglie. Gli operatori favorenti lo scambio e l'ascolto reciproco (Dalledonne Vandini, Pettinari & Lazzari, 2023) potrebbero costruire un'alleanza autentica per la promozione di qualità ed efficacia dei servizi dedicati alla prima infanzia, capace di re-innovarsi nei tempi e negli spazi per garantire flessibilità di approcci e strumenti.

Parole Chiave: Educazione e cura della prima infanzia, famiglie, sistema formativo integrato, alleanza

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

Citation: Anelli, M. (2025). Costruire e (ri)condividere prassi partecipate in nome di un benessere diffuso: la prima infanzia nella rete educativa. *Personae*, 4(1), xx-xx.

1. Introduzione.

Nell'era delle trasformazioni accelerate e della instabilità propria di ogni campo di vita e di ogni anfratto della società, diviene più che mai necessario un approccio rinnovato alla cura della prima infanzia da parte di un sistema che, al netto delle frequenti separazioni settoriali, necessita di recuperare la cifra della corresponsabilità autentica. Fiducia reciproca tra educatori, genitori e comunità, visione pedagogica unitaria, obiettivi comuni e collettivamente progettati sono le basi fondanti di una sana relazione tra adulti volta al benessere globale dei piccoli. Ribadire il valore della *comunità educante* sembra essere il fil rouge di una normativa prospettica che, sin dal secolo scorso, è stata illuminata sempre più dall'apporto delle scienze psico-pedagogiche e sociali. Per comunità educante si intende un insieme di soggetti condividenti responsabilità educative volte alla costruzione di ambienti favorevoli allo sviluppo armonico della persona in crescita (Mortari, 2008). I soggetti in questione, istituzionali e non, sono chiamati a rispondere a diritti e doveri derivanti dall'esercizio della propria funzione, sia essa genitoriale che professionale: perché questo accada è fondamentale il ritorno in auge di un-sapere pedagogico che supporti il ruolo dei coordinamenti pedagogici per un corretto funzionamento del sistema. Non si può più prescindere da una rilettura critica e complessa dell'organizzazione dei servizi educativi per la valorizzazione di legami e contesti che fungano da facilitatori per il benessere dei bambini. Non si può prescindere dalle lenti di una pedagogia interessata alla continuità educativa e per questo disposta a collaborare con le altre scienze dell'educazione. Rispondere alle esigenze del funzionamento infantile risulta sfida pregnante dell'odierna compagine sociale troppo spesso impegnata nel raggiungimento di traguardi individualistici e nell'accrescimento di piccole realtà che possano ergersi al di sopra delle altre in un'ottica antagonista. La continuità educativa, al contrario, è principio orientativo che scavalca la frammentarietà di azioni e intenti per costruire percorsi integrati in cui servizi, territorio, famiglie e scuole concertino schemi d'intervento coerenti (Frabboni, 1989).

2. I coordinamenti pedagogici, la comunità educante e la continuità educativa.

Recenti dati Istat (2023) rivelano difficoltà serie nella costruzione di una corresponsabilità educativa efficace, in particolar modo laddove si riscontrano ostacoli di ordine culturale, linguistico e socio-economico. La nascita di una comunità educante richiede un riconoscimento reciproco di ruoli, saperi e competenze, a prescindere dal quale non si può pensare di prendere in carico la crescita, la cura e il benessere delle future generazioni. Dalle ricerche emerge, infatti, che la partecipazione attiva dei genitori ai servizi educativi consente la creazione di contesti inclusivi e, al contempo, che operatori accoglienti, volti a favorire lo scambio e l'ascolto reciproco, possono costruire alleanze autentiche (Dalledonne Vandini, Pettinari & Lazzari, 2023). Il sistema educativo per l'infanzia si può costruire soltanto a partire da tale predisposizione reciproca: perché questo possa accadere è necessaria l'intermediazione di coordinamenti pedagogici funzionali, ispirati da un lavoro comunitario. Essi svolgono una fondamentale funzione di governance del sistema integrato 0-6 anni, risultato di una co-costruzione che coinvolge tutti gli stakeholders e che dovrebbe costituirsi secondo modalità di dialogo partecipato sul piano organizzativo amministrativo e di gestione educativa e scolastica (Lazzari, 2022). La costruzione del sistema integrato zero-sei, infatti, non dovrebbe essere relegata a poche figure, bensì dovrebbe ritrovare nella partecipazione diffusa il quid per una riqualificazione dell'offerta educativa territoriale.

Il D. Lgs. 65/2017, seppur riconoscendo le differenze tra i due segmenti del sistema per accessibilità, approcci pedagogici e qualifiche professionali, intende promuovere una riconciliazione tra servizi e scuola per l'infanzia, così da sostenere l'equilibrio del percorso educativo. Nel nostro Paese si parla, infatti, di uno *split system* (EC/EACEA/Eurydice, 2019), un sistema diviso storicamente tra le due parti sopracitate che non riesce a trovare sistematica continuità e armonia nella prassi. L'elaborazione di un modello pedagogico univoco rappresenterebbe il punto d'incontro di una progettazione agevole che accompagni il percorso della prima e seconda infanzia e soprattutto che garantisca la fluidità della transizione da un ambiente protetto, quale quello familiare, a quello più ampio e sfidante dei servizi per la prima infanzia e, soprattutto, verso il sistema scolastico. Lavorare sulla continuità delle

traiettorie formative implicherebbe la considerazione delle storie personali di ogni bambino/a, intrecciandole con il contesto di vita, per un incontro con le famiglie che generi un sistema in cui la continuità verticale si coniughi a quella orizzontale in senso ampio (Amadini, 2020). Il paradigma della continuità, inteso quale espediente pedagogico per la crescita dell'individuo persona, dovrebbe essere bussola e timone di un sistema formativo universale, accessibile a tutti.

In questo, i coordinamenti pedagogici potrebbero assolvere una funzione fondamentale e in particolare, all'interno degli stessi, la figura del coordinatore pedagogico. Quest'ultimo, in passato, era concepito quale garante per il collegamento tra i nuovi servizi per l'infanzia e quelli tradizionali, sia pubblici che privati, anello saldante la catena collaborativa tra enti locali e privato sociale per giungere a prestazioni educative di qualità (Silva, 2015). Egli doveva possedere una serie di competenze, tra cui quelle pedagogiche e progettuali, oltre che relazionali, comunicative e organizzative (Catarsi, 2010). Chiamato a promuovere negli educatori una pratica riflessiva ex-ante, in itinere ed ex-post, il coordinatore doveva accompagnarli nell'acquisizione di strumenti utili a condurre una puntuale verifica degli obiettivi educativi preposti per una riorganizzazione delle traiettorie. Ad oggi, il coordinatore è chiamato ad agire per il funzionamento ottimale della relazione d'equipe, superando la logica privatistica per approdare a un lavoro educativo condiviso. Promuovendo itinerari di formazione continua per gli operatori, egli dovrebbe aiutarli nell'analisi delle situazioni e nel miglioramento delle capacità comunicative, cercando di coinvolgere le famiglie e il territorio e facendosi mediatore di una relazione tanto complessa quanto necessaria. In una visione prospettica, il lavoro del coordinatore e degli operatori sembra più complesso rispetto al passato alla luce della rottura di fiducia avvenuta tra le agenzie formative, un'incrinatura accentuata dalle difficoltà esperite durante la Pandemia di Covid-19 che ha esacerbato i malcontenti preesistenti, accumulati nel corso di decenni di mutamenti storici, culturali e sociali (Castaldi, 2021). Disfunzioni e criticità hanno imbrigliato i fili di una matassa sempre più aggrovigliata, nell'impossibilità di individuare punti di incontro e

luoghi comuni di assestamento. Fare comunità, al contrario, richiede di andare oltre l'invasione della privacy e/o la chiusura privatistica a cui si è assistito nelle famiglie, nelle scuole e nei servizi per l'infanzia, per ritornare a tracciare piste operative reticolari. Si potrebbe così giungere a una co-progettazione formativa in cui la comunità educante si ispiri ai valori della collaborazione e del pluralismo per un nuovo umanesimo (Mulè, 2022).

Perché i processi di co-educazione con le famiglie possano dirsi di successo, i coordinamenti pedagogici dovrebbero proporre, per l'appunto, percorsi di formazione condivisa, tavoli di confronto territoriale e laboratori di co-progettazione (Bove, 2022), strumenti di una interazione autentica e diretta, supervisionata e regolata. In tal modo, teorie e prassi si ricongiungerebbero in un binomio inscindibile: alla formazione non può che concorrere la pratica di un lavoro che parte dal concreto del passato e del presente per progettare eventuali futuri. Perché questo possa accadere, è necessario pensare e agire nei termini di un sapere pedagogico generativo, che guidi le menti e le azioni in progetti unitari miranti al benessere esistenziale individuale e comunitario.

3. Una Pedagogia garante di fiducia e corresponsabilità.

Nella vision di un ripensamento sistemico, è necessario un mutamento *“profondo, pedagogico e istituzionale, culturale e sociale” [...] che passa attraverso le pratiche* (Zaninelli, 2021, p. 154) per fungere da riferimento per il lavoro progettuale degli operatori, dei coordinatori e dei docenti del segmento zero-sei. Godendo di occasioni di confronto e scambio con le famiglie e con altri colleghi, oltre che con esperti, si potrebbero affrontare con successo le problematiche che si presentano quotidianamente. Considerando lo sviluppo infantile quale risultato di una interazione dinamica tra sistemi che si stagliano sullo sfondo di mutamenti temporali (Bronfenbrenner, 1979), risulta evidente l'imprescindibilità di un approccio sistemico-relazione (Bateson, 1976) al lavoro con bambini, famiglie e territorio.

Perché le pratiche educative poste in essere possano inserirsi nella multiformità del reale, lo scambio tra pari e il confronto tra professionalità differenti potrebbero essere la chiave di volta per

promuovere continuità e flessibilità educativa, co-costruire saperi, strumenti e strategie che sappiano adeguatamente rinnovarsi nei tempi e negli spazi. La formazione in servizio e la ricerca educativa partecipata sembrano essere principi coerenti con tali finalità del sistema e possono realizzarsi soltanto alla luce di una base pedagogica solida e della consapevolezza di poter raggiungere un miglioramento professionale continuo privilegiando l'ascolto autentico e la relazione dinamica. Pensare insieme (Malaguzzi, 1996) rimane il cuore pulsante del progetto educativo, la pietra d'angolo per la costruzione di una comunità educante partecipata, in cui la qualità educativa sia il risultato dell'obiettivo primario: rispondere ai variegati bisogni di bambine e bambini e delle loro famiglie.

Anche nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (Ministero dell'Istruzione, 2021), che rappresentano il documento di riferimento nazionale in cui si conciliano principi pedagogici locali a quelli internazionali, si sostiene, per l'appunto, la centralità della partecipazione e della documentazione per la valorizzazione dell'inclusione e della continuità. Lo sviluppo di una capacità critica di auto-analisi e auto-valutazione volte al miglioramento delle prestazioni potrebbero davvero aiutare a ripensare contesti educativi grazie allo sforzo congiunto dei professionisti dell'educazione.

A queste indicazioni si aggiungono quelle del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), il quale mira a ridurre il divario tra territori e assetti sociali differenti alla luce della disomogeneità territoriale dell'offerta formativa e della carenza di personale specializzato. Sembrerebbe necessario rafforzare l'integrazione tra scuola, famiglie e servizi, oltre che implementare una formazione pedagogica interdisciplinare che segua la scia del Quality Framework europeo. L'intervento pedagogico dovrebbe rimettere la qualità dei processi educativi alle capacità di coordinatori e operatori di interrogarsi e confrontarsi (Mantovani, 2006), fondando alleanze che valichino i confini distanziali istituzionali per giungere a costruire un sapere professionale collegiale. Ed è qui che dovrebbe intervenire la consapevolezza di una scienza pratico-progettuale che interroga e interpreta, analizza i dati per guidare le pratiche educative (Elia, 2014) e incidere sulla realtà

orientandola al bene comune. Tale scienza di mediazione e integrazione, nel dialogo con le altre scienze, anche quelle esatte, potrebbe donare un approccio interdisciplinare e sistemico all'agire professionale degli operatori e dei coordinatori del sistema zerosei, fornendo cornici di senso e categorie interpretative attraverso le quali analizzare le suggestioni teoriche e fattive del reale. La profonda incertezza esistenziale che caratterizza l'odierna compagine giovanile non fa che ritardare la scelta di aprirsi alla genitorialità, al netto di difficoltà economiche che inficiano la possibilità di creare nuclei domestici autonomi e di un estremo giovanilismo che tenta di prolungare la vita nel qui ed ora. I genitori, dunque, vanno accolti e accompagnati, compresi e sostenuti, ascoltati e chiamati a partecipare, in un clima di autentica corresponsabilità, all'educazione dei figli (Madriz, 2018): i servizi per l'infanzia, promuovendo consapevolezza educativa, possono e devono sostenere l'arduo compito esistenziale. Gli Orientamenti 0-3 ritrovano nel principio dialogico *"la struttura etica e deontologica che dovrebbe essere alla base dell'educazione del bambino nei contesti educativi prescolastici favorendo in quest'ultimi la partecipazione ed il protagonismo dei genitori in luogo della svalutazione e della delega"* (Bobbio, 2024, p. 84). Le prassi pedagogiche promosse negli operatori dovrebbero, dunque, individualizzare e personalizzare i processi di cura, restituendo alle famiglie una visione completa del figlio inserito in tutti i suoi contesti di vita e per questo finalmente comprensibile. Tale comprensione, dovrebbe scontrarsi con i principi della dignità umana e della giustizia sociale per andare a fondo nello sviluppo dell'individuo e della società. L'evoluzione dei diversi protagonisti del sistema zerosei dovrebbe rispecchiare la complessità dei bisogni societari per accedere a una precisa direzione di senso (Premoli, 2008) rispondente all'intenzionalità educativa di base. Di conseguenza, la Pedagogia è chiamata a guidare il processo di rinnovamento dei servizi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia attraverso dispositivi formativi come i gruppi di ricerca-azione e il lavoro d'equipe, case study e debate, perché insegnanti, coordinatori e operatori possano riflettere sulla propria figura nella stretta collaborazione con utenti, famiglie ed altre professionalità (Parmigiani, 2018).

4. Conclusioni.

Lavorando nella direzione di una Pedagogia generativa e orientativa, i processi educativi-formativi-istituzionali dovrebbero diventare mappa per la salvaguardia di un sistema in grado di valorizzare prassi partecipative nell'educazione della prima infanzia. I bambini e le bambine d'oggi rappresentano il futuro di una società invecchiata, indebolita dalla logica del profitto e dell'individualismo sfrenato (Paniccchia, 2013). Fare spazio a reti collaborative tra i professionisti dell'educazione, le famiglie e gli enti territoriali sotto la supervisione pedagogica dei centri di coordinamento vuol dire costruire le fondamenta di un futuro giusto, in cui si parta da una rinnovata attenzione verso l'infanzia per garantire il benessere comunitario. Questo obiettivo potrebbe essere raggiunto soltanto riportando in auge il lemma pedagogico della partecipazione, che richiami a un'assunzione di responsabilità nella crescita delle nuove generazioni. Il sapere pedagogico è chiamato a dirigere l'incontro tra le politiche educative e quelle a sostegno della famiglia e del lavoro, delle pari opportunità, perché a tutti possa essere concessa la possibilità di godere di un patrimonio pubblico di qualità. Il sistema integrato 0-6, nel suo intento sociale, infatti, punta a garantire un benessere comunitario che colleghi famiglie e territorio nella comunione di intenti di un welfare solido. Coordinatori e operatori, nel rispetto della propria professionalità e nei limiti di un lavoro comunitario, dovrebbero lasciarsi ispirare da una pedagogia della gratuità che nulla ha a che fare con il profitto economico e tutto ha a che vedere con l'impatto educativo ed esistenziale del proprio essere professionisti. Divenire coordinatori ed operatori del sistema integrato zerosei dovrebbe rispondere alla logica del dono e della cura, nella tutela della propria identità professionale e ontologica. In questo senso, la progettualità educativa dovrebbe essere ispirata dall'intenzionalità, riflessività e deontologicità di meta-competenze pedagogiche (Milani, 2017) da sostenere tramite percorsi di formazione lungo tutto l'arco della vita lavorativa. Solo così si potrebbe sostenere la dignità di un impiego che non può essere abbandonato a sé stesso ma che necessita di un sostegno più ampio.

La comunità locale, nell'esperienza dei servizi, potrebbe fungere da acceleratore di processi, per

una responsabilizzazione diffusa dei cittadini e una chiarificazione di diritti e doveri. Al di là della burocrazia, al di là dell'organizzazione asettica dei servizi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia, è fondamentale ritrovare il fervore pedagogico della responsabilità. Tradizione e innovazione potrebbero così diventare facce di una stessa medaglia, sfide di un'attualità in fermento. La Pedagogia della continuità educativa potrebbe altresì valorizzare le possibilità di una comunità come soggetto educante diffuso (Batini, 2018): ritorna così il modello democratico di un'educazione preposta non solo ai professionisti, bensì a famiglie, scuole, servizi, associazioni e cittadini in un progetto comune volto alla crescita sociale ed educativa (Di Masi, 2017). Soltanto in questo modo il sistema zerosei potrebbe crescere nella comprensione di un contesto cittadino attento e vigile, critico, nel bene dei più piccoli.

Bibliografia

- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Batini, F. et al. (2018). *Bocciature ed abbandoni. Uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, XI (21), 31-50.
- Bobbio, A. (2024). *Scuole, servizi, famiglie. La difficile intesa*. In Malavasi, P., Grange, T., Nuti, G. & Bobbio, A. (a cura di). *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)*. Pensa MultiMedia.
- Bove, C. (2022). *Tessere "reti" a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6*. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti* (pp. 331-334). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Castaldi, M. C. (2021). *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 205-210.

- Catarsi E. (a cura di). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Dalledonne Vandini, C., Pettinari, E., & Lazzari, A. (2023). *Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita*. Il Nodo, 53, 171-185.
- Di Masi, D. (2017). *Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la coprogettazione*. Rivista italiana di educazione familiare, (2).
- Elia G. (2014). *Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale*. In Id (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, (pp. 26-46). Milano: Franco Angeli.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: Eit.
- Lazzari, A. (2022). *Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità*. Pedagogia oggi, 20(2), 60-70.
- Madriz, E. (2018). *Il "Sistema 0-6": (ri) pensare forme di supporto alla genitorialità*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10(15-16), 237-249.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Torino: Edizioni Junior.
- Mantovani, S. (2006). *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. Rivista italiana di educazione familiare: 2, 2006, 71-80.
- Milani, L. (2017). *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti*. Pedagogia Oggi, 15(2).
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Roma: Carocci.
- Mulè, P. (2022). *La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare*. Formazione & Insegnamento, vol. 20, n. 1, pp. 107-115.
- Paniccia, R. M. (2013). *Individuo e individualismo come categorie emozionali entro una cultura della convivenza che propone rischi di emarginazione*. Quaderni di Psicologia Clinica, (2).
- Parmigiani, D. (2018). *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli, S. (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Silva, C. (2015). *Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia*. ENSAYOS, 30, 205-212.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.