PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Formare educatori ed insegnanti nella prospettiva 0-6: distintività e appartenenza comunitaria

Educator and teacher training within the 0–6 framework: fostering Professional Identity and Community Belonging

Elisabetta Madriz
Università degli Studi di Trieste

ABSTRACT

One of the most significant challenges after the Legislative Decree No. 65 of April 13, 2017, is the promotion of integrated training pathways for early childhood educators and preschool teachers. In light of the 0–6 educational continuum—which embraces the vision of the child as a developing individual within a coherent and unified growth process—this paper aims to examine in-service professional development, proposing generative criteria for the design of joint training programs.

Keywords: In-service training, early childhood, preschool age, educators, teachers.

OPEN ACCESS

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

Una delle sfide più interessanti, all'indomani dell'uscita del Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, è senz'altro quella di promuovere percorsi formativi congiunti destinati ad educatori/educatrici dei servizi alla prima infanzia e agli insegnanti della scuola dell'infanzia. Nell'ottica della continuità evolutiva 0-6, che ci consegna l'immagine di *un bambino che cresce in maniera unitaria*, il saggio intende discutere la formazione in servizio dei professionisti, proponendo criteri generativi per i percorsi congiunti.

Parole Chiave: Formazione in servizio, prima infanzia, seconda infanzia, educatori, insegnanti.

Received: 13.07.2025 Accepted: 30.09.2025 Published: 31.10.2025

Citation:
Madriz E. (2025). Formare educatori ed insegnanti nella prospettiva 0-6: distintività e appartenenza comunitaria. *Personae*, 4(1), 108-114.

1. Introduzione

Il 2017 sarà ricordato come un anno importante per le professioni educative e per i contesti all'infanzia. In quello stesso anno, infatti, a distanza di pochi mesi, il Decreto Legislativo n. 65 ha istituito il Sistema di educazione e istruzione dalla nascita a 6 anni la L. 205 (nei suoi commi dal 594 al 601) ha normato la figura dell'educatore socio-pedagogico, che si forma nei corsi di laurea L-19, nonché quella del pedagogista, come professionista dell'educativo a livello apicale. Tra aprile e dicembre 2017 il nostro paese ha raggiunto traguardi che non solo allineano il suo sistema formativo a quello della maggior parte dei paesi europei, ma soprattutto richiede per i professionisti di entrambi i segmenti educativo-scolastici (e non solo) una laurea da conseguire attraverso percorsi accademici definiti, i soli a consentire l'esercizio della professione educativa e insegnante.

I nidi di infanzia e le scuole dell'infanzia hanno avuto, storicamente, nascite e sviluppi molto diversi che fino a quell'anno hanno contrassegnato, per ciascuno, un'immagine di contesto educativo separato dall'altro, legato forse solo e semplicemente dal fatto di condividere, come proprio interlocutore, un tempo della vita (l'infanzia) caratterizzato dal precedere il processo di apprendimento formale della scuola primaria.

Nei prossimi paragrafi daremo conto di alcune ragioni storiche per cui questa separazione arriva, appena con il Decreto Legislativo n. 65, a trovare una sua composizione e proporremo alcuni criteri di natura pedagogica che riteniamo imprescindibili nella formazione del personale educativo ed insegnante all'interno della continuità 0-6.

2. Dal lascito storico e alle prefigurazioni di attualità

Non è facile, in pochi passaggi, sintetizzare l'attenzione che i grandi pedagogisti hanno dato alle figure educative impiegate nei luoghi che storicamente hanno accolto l'infanzia. Sebbene la storia della pedagogia dell'infanzia si caratterizzi per una ricchezza di contributi intesi a delineare le caratteristiche (oggi diremmo "professionali") di chi educa i bambini e le bambine, di fatto non possiamo non riconoscere che gli anni di nascita formalmente intesi (quindi con un riconoscimento esplicito da parte dello stato) delle scuole e dei nidi di infanzia sia piuttosto recente. Anzi: dovremmo dire che colpisce, e allo stesso tempo interroga, il fatto che mentre le esperienze educative abbiano inizio nel Settecento, l'attenzione legislativa (per lo meno nel nostro paese) si manifesti soltanto tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento.

Questa specifica attenzione, beneficia di una significativa premessa che è costituita dal D.P.R. 11 giugno 1958 n. 784, con cui il Ministro della Pubblica Istruzione, Onorevole Aldo Moro, siglava i "Programmi didattici per le scuole materne", che andavano a sostituire il Decreto luogotenenziale 24 maggio 1945 n. 459 sull'attività didattica delle scuole materne (che già fungevano da orientamento all'educatrice "nello svolgimento della sua attività, che deve mirare alla formazione unitaria della personalità infantile").

C'è un passaggio particolarmente significativo nel D.P.R. n. 784 legato alla figura e alla preparazione dell'educatrice: "all'educatrice della scuola materna si richiede, infatti, di partecipare alla vita dei bambini con amore materno, ma anche con illuminata cultura generale e specifica, che consenta una chiara coscienza dei fini e dei mezzi dell'educazione infantile. La preparazione dell'insegnante, così, dovrà essere continuamente rinnovata dallo studio costante del bambino e dalla ricorrente meditazione delle grandi opere degli scrittori, dei testi dei maggiori pedagogisti ed educatori, inseriti in un versatile e sempre vivo spirito di iniziativa didattica". L'aspetto interessante è legato al richiamo ad una cultura "illuminata" sia generale sia specifica che si accompagni ad una "coscienza" educativa rispetto a cui la preparazione sia legata ad un continuum formativo ed autoformativo, fondato sulle teorie pedagogiche e validato nella quotidianità della pratica didattica. Procedendo in questa breve rassegna storica, evidenziamo che solo 10 anni più tardi, con la legge n. 444 del 18 maggio 1968, verrà istituita la scuola materna statale, con cui lo stato si fa carico dell'educazione dei bambini che fino a lì era stata impartita per lo più da enti religiosi. In questo caso, la parte per noi interessante è quella che si snoda tra gli articoli 9 e 16, in cui vengono definiti requisiti e ruoli delle varie figure

professionali che operano nella scuola materna, ovvero ispettrici, direttrici, insegnanti e assistenti

La legge ci presenta una scuola materna, pur facoltativa, che è dotata di una chiara intenzionalità educativa (non più esclusivamente assistenziale) e che richiede figure formate, dotate di specifici titoli di studio e atte a presidiare tutti gli aspetti specifici della vita scolastica: dalle funzioni organizzative e di vigilanza (in carico alle ispettrici), a quelle relative al funzionamento e alle attività scolastiche (compito delle direttrici), alla responsabilità educativa delle sezioni (affidata alle insegnanti) per arrivare alle assistenti, incaricate di coadiuvare le insegnanti nella vigilanza ed assistenza dei bambini, la comunità scolastica si fonda già sulla diversità dei profili .

Se queste due date storiche fondano la tranche educativa 3-6, sarà solo con la L. 1044 del 6 dicembre del 1971 che nasceranno gli asili nido, che pure avendo trovato, nell'esperienza dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia[1], le loro radici, acquisiranno da ora in poi la loro identità specifica, nel dichiarato intento di configurarsi quali "servizi sociali di interesse pubblico", realizzati "nel quadro di una politica per la famiglia". In 11 articoli concisi e chiari, relativi al "piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello stato", la legge attrae un particolare interesse di tipo pedagogico specialmente nell'articolo 6, in cui vengono fissati i criteri generali per la realizzazione di questi servizi: il comma 3 dispone, infatti, che vi sia una dotazione di "personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino". Se fino ad ora i nidi ONMI si erano occupati prevalentemente di ottemperare ai bisogni di tipo assistenziale e sanitario dei bambini, con la L. 1044 la richiesta di personale qualificato, entro un servizio che pur intenzionalmente mira a "provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale", inizia tuttavia a orientarsi verso un processo di affermazione verso l'identità educativa, che porterà questo servizio a qualificarsi così come lo conosciamo oggi.

Come è evidente, i nidi di infanzia e le scuole dell'infanzia hanno proseguito, dai loro *certificati di nascita* in poi, a costruirsi un'identità specifica in maniera separata e poco dialogica:

- basandosi su una cultura legata alle nascenti esperienze dei territori da un lato, i nidi, e attenendosi alle indicazioni ministeriali che via via si avvicendavano dall'altro, le scuole dell'infanzia;
- costruendo una professionalità dal basso, secondo i titoli indicati dalle regioni, i nidi, e rispettando pedissequamente le indicazioni di legge sui requisiti professionali dall'altro, le scuole dell'infanzia;
- lavorando in una direzione chiaramente di cura educativa da un lato, i nidi, e operando secondo una logica didattica dall'altro, le scuole dell'infanzia;
- continuando a caratterizzarsi come servizi a richiesta individuale da un lato, i nidi, e configurandosi come la prima fase del sistema scolastico italiano dall'altro, le scuole dell'infanzia.

Quella differenza di natura semplicemente storico-genetica, potremmo dire, è stata nel tempo alimentata per acquisire (fatte salve le numerose e virtuose esperienze di continuità naturale presenti nei diversi territori) la forma di un solco di sistema, di tipo culturale, di pensiero e di azioni.

A parere di chi scrive, il Decreto 65/2017 e soprattutto le successive Linee Pedagogiche (da qui in poi. L. P.) per il sistema integrato zero sei si offrono quale preziosa occasione per sanare lo strappo che questo solco culturale ha generato: forse proprio attraverso i percorsi formativi è possibile operare, in una prefigurazione virtuosa, a rigenerare un tessuto identitario congiunto delle figure professionali che, nella distintività dei relativi profili, sappiano condividere non tanto teorie quanto un *telos* culturale pedagogico in

[1] Nata con L. 2277 del 10 dicembre 1925 "Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia", sarà poi regolata nel "Testo Unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della maternità ed infanzia", R.D. 24 dicembre 1934, n. 2316.

grado di misurarsi con le sfide educative del presente e del futuro immediato.

3. Il tema formativo: radici storiche

Il già citato D.P.R. 11 giugno 1958 n. 784 si chiudeva con questa affermazione: "Questi orientamenti didattici tratteggiano la vita religiosa, morale, intellettuale, sociale e le attività del bambino, ma non impegnano ad un metodo didattico piuttosto che ad un altro. È da desiderare anzi, che la ricerca nel campo dell'educazione prescolastica, che costituisce per tanta parte una gloria italiana, basti ricordare i nomi dell'Aporti, delle Agazzi e della Montessori, sia intensificata in armonia col crescente sviluppo della scuola materna". Il testo, che da un lato auspica la continuità della gloriosa ricerca educativa italiana, dall'altro invita esplicitamente a reperire nei grandi autori, che ne hanno fatto la storia, quegli elementi di fondamento che potranno misurarsi nel tempo con lo sviluppo della scuola materna e, in un certo qual modo, continuare a qualificarla a servizio della crescita delle nuove generazioni.

Consapevoli dell'arbitrarietà della scelta, vogliamo reperire proprio in questi tre grandi autori alcuni elementi che ci faranno da sponda per giungere, nel paragrafo successivo, a delineare alcuni imprescindibili criteri utili a guidare i percorsi formativi in servizio per gli educatori e gli insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia.

L'esperienza educativa di Ferrante Aporti apre una stagione educativa destinata a continuare con quelle che sono forse le istituzioni per la prima infanzia (la Scuola materna agazziana e la Casa dei bambini montessoriana) più significative della storia italiana.

Il primo asilo aportiano, nato nel 1828 a Cremona (cui seguirono nel tempo molti altri tanto da segnare una diffusione capillare in tutto il Nord Italia e parlare del "modello aportiano), segna una innovazione non solo sul piano dell'educazione per i bambini, ma anche per quel che attiene alle figure educative, che prima di allora non ricevevano alcuna formazione specifica. Formatosi presso il Frintaneum di Vienna (dove oltre alla formazione teologica viene in contatto con gli studi pedagogici dei più illustri pensatori del tempo) e convinto sostenitore della necessità di essere preparati all'officio educativo (prova ne siano i due principali testi che compone, il "Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili" del 1834 e "Elementi di pedagogia" del 1847), Aporti nel 1844 ebbe a Torino l'incarico di presidiare il primo corso di metodo per insegnanti, in un'epoca in cui gli asili erano gestiti da persone (per lo più donne) totalmente impreparate, che non riuscivano nemmeno a garantire igiene e ordine nella quotidianità di quei luoghi. Ricordato come uno dei primi pedagogisti sociali, Aporti ha portato in prima linea l'impegno educativo ad occuparsi della questione sociale del tempo, lasciando in eredità a chi si occupa di educazione il compito di saper leggere sempre con attenzione il contesto sociale e politico del tempo, reperendo in qualche modo nell'attualità le ragioni del proprio agire educativo.

Un contributo ancora più incisivo, rispetto alla figura e alla preparazione delle educatrici dell'infanzia, ci viene offerto dalla pedagogia agazziana, quando nel 1932 Rosa Agazzi pubblica la "Guida per le educatrici dell'infanzia". In questo scritto, che si presenta come la summa dell'opera educativa agazziana, la figura educativa viene così descritta: "vivificatrice di anime, l'educatrice è impegnata a sollecitare il vero maestro interiore, a promuovere la personalità del bambino accompagnandolo a realizzare il suo ordine interiore, facendogli esprimere liberamente le sue idee" (Madriz, 2022, p. 83). È a partire dalla domanda "Sono io nata per educare?" (Agazzi, 1932, p. 10) che l'educatrice agazziana compie il suo percorso formativo, in cui né la giovinezza né la cultura bastano: "ciò che occorre è qualche cosa che il libro non vi può dare, è l'intima conoscenza del vostro pensiero, delle vostre abitudini" (Agazzi, 1932, p. 10), una sorta di habitus riflessivo professionale che abbraccia il tempo della continuità nel misurarsi con la consapevolezza di agire nei confronti di quel "germe vitale che aspira al suo intero sviluppo" (Agazzi, 1937, p. 10).

Sarà Maria Montessori a fornire forse il più alto tributo a chi opera in educazione, insistendo sul fatto che il maestro è "scienziato": egli "deve essere preparato nello spirito dello scienziato piuttosto che nel meccanismo" (Montessori, 1909), sviluppando un habitus mentale fondato sull'osservazione e sull'ascolto del bambino, sull'attesa e sull'attenzione sensibile rispetto al

manifestarsi del suo sviluppo. Come abbiamo scritto in altra sede, "l'educatore montessoriano si trova davanti ad un nuovo bambino, competente, curioso, sperimentatore […]: per questa ragione egli deve essere attento, vigile, acuto nelle sue osservazioni, socratico nel modo di portare alla luce le disposizioni del bambino e coltivarle per quella via che, nell'ambiente per lui predisposto, il bambino stesso indica" (Madriz, 2022, p. 88). Con la sua consueta chiarezza, scrive Montessori del maestro che "non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, ben servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni" (Montessori, 1950, p. 165).

In che modo questi passaggi storici della nostra cultura pedagogica dell'infanzia divengono attuali rispetto all'istituzione del Sistema Zero-Sei e soprattutto alla qualità della professionalità che in esso opera? Alcuni elementi ci paiono imprescindibili e non negoziabili:

- una solida idea di bambino (nella continuità del suo processo di crescita), guidata da un'antropologia di fondo imprescindibile;
- una formazione, iniziale e continua, che sia pienamente declinata su quella antropologia e ne resti fedele dal punto di vista educativo;
- uno sguardo continuo ed attento al contesto sociale e culturale in cui le esperienze educative si offrono all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia.

4. Nella distintività dei profili: elementi di composizione per l'appartenenza comunitaria

Spesso la contemporaneità ci fa pensare che il passato non abbia nulla da consegnarci rispetto alla complessità che viviamo e che, al limite, possano arrivarci da esso dei moniti utili alla riflessione generale ma non dei criteri incisivi per una vera intenzionalità da tradurre nella concretezza. Ci spieghiamo: nel riportare alcuni prelievi dai nostri classici della pedagogia dell'infanzia, saremmo portati a pensare che essi siano una sorta di lascito culturale, necessario alla formazione iniziale, ma poco significativo per coloro che oggi operano all'interno dei contesti 0-6. La sosta storico-tematica che, invece, abbiamo deciso di fare all'interno del contributo mira a ricordarci la profondità di queste radici storiche nella nostra attualità e l'incisività con cui esse ci parlano dei fabbisogni formativi attuali dei professionisti dell'educazione.

In particolare, dall'istituzione del Sistema 0-6 nel 2017 si è andata manifestando la necessità che il personale impiegato in questi contesti possa beneficiare, con una cadenzata continuità, di percorsi di formazione e di autoformazione congiunti, che restituiscano il senso di quella unitarietà dello sviluppo infantile che non solo è stata centrale nelle esperienze educative dei grandi nomi, di cui sopra si è detto, ma che altresì rappresenta la via necessaria di investimento scientifico e culturale del prossimo futuro.

Le L. P. (allegato del Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021) definiscono le coordinate della professionalità, affidando all'attività collegiale del gruppo di lavoro il ruolo attorno a cui ruota l'impianto professionale. La formazione continua in servizio, in particolare, è obiettivo strategico del D. 65/2017 e viene definita come "lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini. La formazione in servizio di tutto il personale costituisce uno degli obiettivi strategici dal decreto legislativo 65/2017, perché rappresenta lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, "intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini". Il tema principale che la formazione congiunta deve garantire ruota intorno al concetto di continuità, che non è negazione della specificità dei due profili professionali (educatori ed insegnanti), ma al contrario contrassegna, coerente con l'intero impianto del sistema 0-6, la capacità di "costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con

l'idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti. […] Per realizzarla è indispensabile creare un incontro tra professionisti che provengono da esperienze diverse e il primo passo è la conoscenza reciproca e il reciproco riconoscimento. L'incontro implica momenti di formazione comune tra operatori dei due segmenti, per condividere un linguaggio e una visione sui bambini, i contesti, gli apprendimenti".
Per la prima volta, nella storia di questi due segmenti educativo-scolastici, la formazione è pensata come processo di percorsi congiunti in cui l'occhio attento ai due tempi, della prima e della seconda infanzia, si fanno sguardo condiviso e contiguo, impegnati più a restituire, nella specificità delle due tranche, l'idea armonica della continuità di sviluppo che a rimarcare le differenze in essa naturalmente insite. Formarsi con lo sguardo alla continuità dello sviluppo 0-6 significa abbracciare le dimensioni più sopra ricordate della *conoscenza reciproca* e del *reciproco riconoscimento*.
Ci soffermiamo su tre concetti che, presi nella loro singolarità, assumiamo come criteri distintivi e generativi della formazione continua per educatori ed insegnanti:

- la conoscenza: come leggiamo ancora nelle L. P. "la conoscenza diretta e reciproca dei diversi contesti (servizi educativi e scuole), motivata da progetti da realizzare insieme, accelera il processo di confronto e di riconoscimento delle rispettive competenze professionali". Conoscere i contesti in cui i bambini e le bambine crescono da 0 a 6 anni aiuta a non perdere la finalità prima dell'azione educativa, ovvero predisporre contesti che accompagnino il loro sviluppo con continuità, senza segmentarlo in maniera brusca;
- il riconoscimento della distintività dell'altrui professione: consegue alla conoscenza di cui sopra e diviene un tratto fondamentale e generativo di quell'appartenenza comunitaria che, se a livello organizzativo trova nel coordinamento il suo garante, chiede poi nella quotidianità di apprezzare la specifica competenza di chi opera nell'altra tranche educativa, evidenziando elementi di continuità dell'operato;
- la reciprocità: essa tiene in sé etimologicamente due dimensioni di movimento, *recus* (indietro) e *procus* (avanti), configurandosi come azione continua di scambio che non sopporta le resistenze e gli arroccamenti su posizioni di principio. La reciprocità consiste nell'apertura verso il punto di vista dell'altro (pensiamo quanto è utile, ad esempio, trovare modo di scambiare osservazioni sui diversi tempi di crescita dei bambini) e nell'offerta di contributo di pensiero che sia utile non solo all'azione ma anche alla riflessione.

Conoscenza e riconoscimento reciproco diventano, nei processi formativi congiunti del personale, dei presidi in grado di promuovere la loro qualità così come di innescare processi di innovazione nelle pratiche educative rivolte ai bambini e alle loro famiglie (Balduzzi, 2021).
Negli intendimenti delle L.P. questi virtuosi dispositivi di collegialità trovano nelle occasioni formative un fulcro di qualità: la formazione, intesa "come strumento di apprendimento organizzativo e culturale, non può che essere sistematica e collegiale, sollecitando il confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa, affinché le scelte professionali siano comuni e condivise e ciascun operatore possa apportarvi il proprio contributo. In tal modo le competenze dei singoli si traducono in evoluzione e crescita di ogni servizio scuola, anche attraverso il consolidamento di un linguaggio e di un'identità educativa comune".

6. Conclusioni

Per superare la "discontinuità culturale" (Savio, 2006, p. 24) che ha contraddistinto nidi e scuole dell'infanzia, la via della formazione congiunta diventa lo strumento principe per affrontare il futuro dell'educazione, auspicando che "il sistema faccia integrazione tra tutti i soggetti esistenti, che diventi la messa in rete di un *cervello comune* sull'età prescolare, che tuteli il pluralismo mantenendo la varietà delle storie e delle culture dei servizi e delle Scuole dell'Infanzia. L'obiettivo è

quello, prima di tutto, di generare una nuova cultura dell'infanzia risultante dalla relazione delle diverse esperienze di educatori e insegnanti, che promuova una flessibilità di postura educativa di fronte ai cambiamenti che si sono dati e che ancora si daranno" (Madriz, 2018, p. 218).

7. Bibliografia

Agazzi R. (1932). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: Edizione Scholè Editrice Morcelliana (2023).

Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Bossio F. e Madriz E. (2022). *Pedagogia dell'infanzia. Teorie, metodi, contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Madriz E. (2018). *La continuità 0-6: natura, cultura e potenzialità educative*. In Madriz E. e Manighetti Della Libera I., *La scuola che… osserva, progetta, valuta e include*. Monte San Vito (AN): Gruppo Editoriale Raffaello.

Montessori M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Savio D. (2006). Guardare un pò di più "verso il basso". La continuità nido-scuola dell'infanzia: elementi psicologici e prospettive didattiche. *Bambini*, a 22, 4, p. 24-28.