

Silvia Crispoldi

Il ruolo della consulenza pedagogica
per la continuità educativa 0-6 anni
nell'ottica della Comunità educante

Morlacchi Editore U.P.

Humanities Research for Sustainable Future

3.

HUMANITIES RESEARCH FOR SUSTAINABLE FUTURE

All'interno del catalogo di Morlacchi University Press è istituita la collana editoriale dal titolo *Humanities Research for Sustainable Future* i cui temi si correlano al vasto campo di ricerca delle scienze umane nel tentativo di connetterle alla trasversale questione della “sostenibilità” (sia in ambito sociale-umano, sia in quello tecnico-economico e scientifico). La ricerca si orienta ad un approfondimento critico tra metodologia e strategia, tra tradizione e costruzione del futuro con l'obiettivo di indagare la contemporanea relazione tra uomo e pianeta. La collana è caratterizzata dal processo di referaggio (peer-review) e sostenuta da un comitato scientifico composto da studiosi nazionali e internazionali, individuati dal gruppo di ricerca *Humanities Research for Sustainable Future*, afferente al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. Ospita volumi in lingua italiana e nelle principali lingue europee, favorendo la tendenza degli studi psico-pedagogici e storico-culturali verso la dimensione comparativa e internazionale.

Co-direzione

Fabio Marcelli; Annalisa Morganti

Comitato di Redazione

Valeria Cesaroni; Francesco Marsili; Riccardo Sebastiani; Alberto Simonetti

Comitato Scientifico

Alessia Bartolini – Università di Perugia; Silvia Crispoldi – Università di Perugia; Mina De Santis – Università di Perugia; Giovanna Farinelli – Università di Perugia; Fernando Lezcano-Barbero – Università di Burgos (Spagna); Alessandro Mariani – Università degli Studi di Firenze; David Mitchell – Università di Canterbury (Nuova Zelanda); Giuseppe Moscati – Fondazione Centro Studi Aldo Capitini, Biblioteca Fondazione Cucinelli; Sara Nosari – Università degli Studi di Torino; Marta Picchio – Università di Perugia; Robert Roche Olivar – Università Autonoma di Barcellona (Spagna); Agnese Rosati – Università di Perugia; Moira Sannipoli – Università di Perugia; Alessia Signorelli – Università di Perugia; Maura Striano – Università Federico II Napoli; Aurora Vecchini – Università di Perugia; Darija Zorc-Maver – Università di Lubiana (Slovenia)

All publications are submitted to an external refereeing process

Silvia Crispoldi

Il ruolo della consulenza pedagogica per la
continuità educativa 0-6 anni nell'ottica
della Comunità educante

Morlacchi Editore U.P.

ISBN/EAN: 978-88-9392-618-8
DOI: 10.61014/HRSF/vol3

8

The online digital edition is published in Open Access on series.morlacchilibri.com
Content license: except where otherwise noted, the present work is released under
Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of
the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial,
as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are
indicated and a URL link is provided to the license.

© 2025 Author
Published by Morlacchi Editore
P.zza Morlacchi, 7/9, 06123 Perugia, Italy
www.morlacchilibri.com

INDICE

1. Dalla continuità educativa alla comunità educante	7
1.1. Continuità educativa verticale e orizzontale	7
1.2. Continuità educativa 0-6 anni: costruire rete e cultura dell'infanzia nell'ottica della comunità educante	20
1.3. La consulenza pedagogica come strumento riflessivo e generativo per le comunità di pratica	25
2. Consulenza pedagogica e continuità educativa: una ricerca nel sistema educativo 0-6	30
2.1. La ricerca esplorativa	32
<i>Questionario: La consulenza pedagogica per la continuità 0-6</i>	33
2.2. Analisi del gruppo delle partecipanti alla ricerca	40
2.3. Analisi e interpretazione dei dati	44
<i>Categoria 1 – Caratteristiche, funzione e competenze della consulenza pedagogica</i>	44
<i>Categoria 2 – Consulenza pedagogica e contesti/professionalità educative</i>	51
<i>Categoria 3 – Consulenza pedagogica e continuità 0-6</i>	58
2.4. Riflessioni conclusive	67
Riferimenti bibliografici	70

I. Dalla continuità educativa alla comunità educante

1.1. Continuità educativa verticale e orizzontale

La continuità educativa è un concetto fondamentale in ambito psico-pedagogico, che richiama la necessità di progettare percorsi educativi, istruttivi e formativi caratterizzati da transizioni coerenti e armoniose per garantire le migliori condizioni di sviluppo del soggetto in formazione, in particolare in età evolutiva. Il concetto di continuità educativa si basa sull'idea che l'apprendimento non è un evento isolato, ma un processo complesso che si sviluppa nel tempo, costruendo su esperienze precedenti e preparando quelle future. La continuità educativa può essere, allora, definita come la ricerca di coerenza e progressione nell'esperienza educativa degli studenti¹ nel corso della loro vita, sia all'interno di una fase evolutiva e educativa specifica, che tra fasi diverse (UNESCO 2015). Questo concetto implica una progettazione consapevole dei percorsi di apprendimento, in modo che essi non siano frammentati, ma integrati e adeguati ai soggetti in apprendimento, per fornire esperienze educative e formative che si adattino progressivamente alle capacità cognitive, emotive e sociali di quei soggetti, favorendo un apprendimento fluido e continuo.

La continuità educativa è un tema presente da sempre nelle riflessioni pedagogiche e, in particolare, nella letteratura che sostiene la cultura educativa dei servizi all'infanzia, all'interno della quale si è posto soprattutto come bisogno e come progetto storico, culturale e politico per sostenere la necessità di un'offerta educativa di qualità. Di fatto, "si parla

1. Tutti i termini maschili non marcati presenti nel saggio sono da intendersi come riferiti sia a soggetti femminili che maschili, nel rispetto della connotazione di genere del linguaggio.

di continuità educativa, orizzontale e verticale, dagli anni Ottanta del Novecento, e i contributi pubblicati da allora, insieme alle esperienze documentate nel corso di convegni e seminari, hanno dato forma a una letteratura ricca e articolata” (Zaninelli 2018).

La lunga storia e il valore della continuità educativa sono stati riportati in primo piano dall’istituzione del “Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita a sei anni”² (D.L.65/2017) poiché tale sistema fa della continuità uno dei principi fondamentali del processo educativo, che viene ad essere strumento progettuale di esperienze e trame educative in sinergia con lo sviluppo infantile” e, contemporaneamente “criterio e indicatore della qualità degli ambienti educativi e della loro offerta coerente con gli apprendimenti, i bisogni e il benessere dei bambini” (Zaninelli 2021).

Tenendo in considerazione la dicotomia tra *continuità orizzontale e verticale*³ e tra *continuità didattica e educativa*⁴, il presente lavoro intende argo-

2. E, molto recentemente (11 marzo 2025), dalla pubblicazione sul sito del MIM di un primo documento aperto al confronto delle *Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione-Materiale per il dibattito pubblico*, che sembrano enfatizzare il ruolo della continuità educativa, proponendo un approccio più fluido tra i diversi gradi di scuola considerati e prestando maggiore attenzione alla personalizzazione dell’apprendimento, all’inclusione e all’educazione alla cittadinanza per garantire che ogni bambino possa affrontare il percorso educativo in modo sereno e graduale. Viene data, inoltre, più importanza alle *competenze trasversali* (tra le altre, la creatività, la capacità di collaborare e il pensiero critico) che dovrebbero essere sviluppate già nella Scuola dell’infanzia. Ad una prima lettura del documento, tuttavia, sembra non esserci un rimando importante e significativo alla continuità educativa tra il primo ciclo di istruzione e il sistema integrato 0-6 che lo precede: si sottolinea con forza soprattutto la centralità della Scuola dell’infanzia. Resta centrale il tema della cura e del coinvolgimento delle famiglie e del territorio, al fine di arricchire l’esperienza educativa e rafforzare il senso di comunità.

3. La continuità verticale riguarda l’organizzazione di contenuti durante tutto il percorso formativo e si realizza collegando le classi terminali e iniziali di ordini di scuola diversi. La continuità orizzontale, invece, ha lo scopo di integrare il curricolo scolastico con le risorse presenti nel territorio, in modo da realizzare una relazione reciproca e produttiva con esso, in primis con la famiglia (D.P.R. 275/1999).

4. La continuità didattica si occupa della sequenza logica e graduale dei contenuti nel processo di insegnamento-apprendimento. La continuità educativa

mentare brevemente i concetti chiave della continuità educativa, attraverso il richiamo a cornici teoriche storicamente rilevanti in questo senso.

Consideriamo, per esempio, la posizione teorica di Lev S. Vygotskij che sottolinea l'importanza dell'interazione tra *individuo* e *ambiente* per lo sviluppo delle competenze cognitive e la dimensione sociale dell'apprendimento. Nel suo libro *“Mind in Society”*, Vygotskij sostiene che il processo di apprendimento è fortemente influenzato dall'ambiente sociale in cui il bambino vive e cresce. Egli introduce il concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)*, che si riferisce alla distanza tra ciò che un bambino può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto e il sostegno di una figura più esperta, come un insegnante o un genitore (Vygotskij 1987). Il concetto di *ZSP* sottolinea che l'apprendimento avviene grazie alle interazioni con gli altri, è profondamente radicato nei contesti sociali e non è mai statico: l'insegnante, l'educatore o il genitore svolgono, cioè, un ruolo dinamico nel *“mediare”* tra il bambino e il suo potenziale di sviluppo. Da questa posizione teorica consegue che ogni ambiente di apprendimento, pensato e organizzato tenendo conto delle caratteristiche specifiche dei soggetti in formazione, fornisce un supporto significativo alla loro crescita, favorisce e potenzia i loro processi apprenditivi, consentendo di costruire conoscenze, competenze e capacità con crescente livello di complessità. Ed è proprio qui che acquista centralità il concetto di continuità educativa: nel valore dell'armonia e dell'integrazione del processo appena descritto. Pur tenendo conto, infatti, della natura complessa e non lineare del processo di acquisizione della conoscenza (Morin 1983) e considerando l'importanza di una costruzione soggettiva della stessa, appare importante e significativo fornire struttura e impalcatura (*scaffolding*) all'avventura del conoscere e dell'apprendere dei soggetti in età evolutiva, garantire la *fluidità* degli apprendimenti, l'integrazione complessa di livelli, esperienze e significati insita nei percorsi educativi e il rispetto della singolarità e della particolarità dei bisogni educativi; in questo senso, la continuità consente di valorizzare quanto è già stato

pone l'accento sulla coerenza e armonia del processo educativo nella sua interezza, in relazione allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei soggetti in formazione.

fatto e appreso, sottolineando l'importanza di uno sguardo storico, rivolto al passato, ma anche di quanto è ancora ignoto e nuovo, che stimola l'immaginazione e la scoperta sulla base di una tensione progettuale e prospettica, cioè orientata al futuro. Il concetto di continuità è, quindi, capace di far dialogare costruttivamente, nel presente, queste due dimensioni (passato e futuro), integrandole nell'esperienza dei soggetti in formazione e promuovendo un'attitudine alla ricerca dei significati, a fare connessioni, a trovare relazioni di coerenza e congruenza, in una parola, a dare senso e *continuità* all'esperienza di apprendimento e conoscenza.

Vygotskij ci fornisce anche riferimenti teorici per comprendere l'importanza dell'integrazione costruttiva tra *ruoli sociali* nella continuità educativa, sottolineando come la cultura e il contesto sociale abbiano un'influenza decisiva sul processo di apprendimento dei soggetti in formazione, e, in particolare, come la relazione e collaborazione tra figure educative e contesti sociali, tra ambiente familiare e ambiente scolastico influenzino profondamente lo stesso processo di apprendimento.

L'ambiente familiare è il primo contesto di apprendimento e spesso determina le caratteristiche di base dello sviluppo successivo dei soggetti in età evolutiva. In una situazione ideale, secondo quanto affermato fino ad ora, famiglia e scuola dovrebbero lavorare insieme per creare un sistema educativo integrato capace di favorire lo sviluppo sociale e cognitivo del bambino in modo armonioso. Questa collaborazione non solo sostiene l'apprendimento all'interno della ZSP, ma aiuta anche a costruire un ponte tra l'educazione formale e informale, garantendo così che il soggetto in età evolutiva possa applicare e ampliare le sue competenze in contesti diversi. In questo senso, la continuità educativa richiederebbe che i valori e le pratiche pedagogiche e educative del contesto scolastico fossero in sintonia con quelli della famiglia; per esempio, se a casa viene data importanza al dialogo e alla collaborazione, queste pratiche dovrebbero essere incoraggiate anche a scuola per evitare discontinuità e non rallentare l'apprendimento. Questo obiettivo di estremo buon senso educativo, tuttavia, scontrandosi sovente con la realtà della varietà e complessità del tessuto sociale, è spesso difficile da raggiungere. Ciò vale anche per l'apprendimento del linguaggio e per l'utilizzo dello stes-

so come importante strumento di mediazione culturale e di continuità educativa. Infatti, il linguaggio, non è solo uno strumento per comunicare, ma è essenziale per lo sviluppo del pensiero (Vigotski 2007). Poiché il linguaggio è il medium privilegiato nelle interazioni sociali, sia in classe che in famiglia, esso costituisce il canale principale per la costruzione della conoscenza; appare, quindi, necessario garantire una continuità significativa nella mediazione linguistica e nelle modalità di insegnamento del linguaggio da parte di scuola e famiglia.

Garantire una stretta collaborazione tra scuola, famiglia e altri contesti socio-educativi informali e non formali, creare ambienti di apprendimento integrati, che siano culturalmente e socialmente rilevanti, sono i passi chiave per promuovere una continuità educativa orizzontale efficace che, attraverso una pratica educativa coerente, flessibile e integrata, rifletta l'importanza del concetto di *zona di sviluppo prossimale*, delle interazioni sociali e del linguaggio nei percorsi educativi dei soggetti in età evolutiva.

Un'altra posizione teorica centrale per il concetto di continuità verticale e orizzontale è quella di U. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1986), che, attraverso il suo modello *ecologico dello sviluppo umano*, sottolinea come le strutture interpersonali e i ruoli sociali debbano essere considerati come elementi fondamentali per lo sviluppo umano e, conseguentemente, come i contesti sociali e educativi debbano interagire tra loro per sostenere lo sviluppo del soggetto. Questo significa che i contesti sociali, in relazione alle politiche e alle azioni educative, non devono essere considerati come ambienti separati, ma come parti di un ecosistema educativo più ampio, in cui il concetto di continuità è fondamentale per il benessere e lo sviluppo dei soggetti in formazione. Nel suo modello ecologico – presentato nell'opera *The Ecology of Human Development* nel 1979 che ha avuto un successo mondiale e ha influenzato moltissimo le scienze sociali e pedagogiche e ancora oggi presenta spunti interessanti di riflessione – Bronfenbrenner sostiene che lo sviluppo umano è il risultato di un'interazione dinamica tra l'individuo e una serie di sistemi ambientali, interconnessi tra loro, che vanno dalla famiglia alla comunità, fino alla cultura e alla società (Bronfenbrenner 1986). Questi siste-

mi sono strutturati in livelli che comprendono: il *microsistema*, ovvero l'ambiente in cui l'individuo vive e interagisce quotidianamente e al cui interno le relazioni e le interazioni sono fondamentali e significative per lo sviluppo del soggetto in età evolutiva poiché queste esperienze hanno un impatto diretto e immediato (il microsistema è quindi un pattern organizzato di relazioni interpersonali e regole condivise e include la diade madre-bambino, la famiglia – o *famiglie* come le chiama Bronfenbrenner, sottolineando la natura ecodinamica e trasformativa dei contesti sociali –, la scuola, i coetanei, ecc.). Il *mesosistema*, che si riferisce alle interazioni tra i vari microsistemi, come per esempio la connessione tra casa e scuola. Anche nel mesosistema il soggetto partecipa direttamente alle relazioni e interazioni che animano i diversi contesti.

Nei primi due livelli indicati si riconosce facilmente il legame tra la teoria di Bronfenbrenner e il concetto di continuità educativa, poiché lo sviluppo del soggetto può essere rafforzato o ostacolato a seconda del grado di coerenza, relazione e collaborazione tra i diversi ambienti in cui vive: una relazione positiva tra insegnanti e genitori, ad esempio, è essenziale per garantire una transizione fluida tra casa e scuola e favorire un percorso di apprendimento coerente e costruttivo.

L'esosistema è rappresentato da quei contesti nei quali il soggetto non è direttamente coinvolto (o almeno non è coinvolto in tutti i contesti interrelati che lo costituiscono), ma che indirettamente influenzano la sua vita e il suo sviluppo: il luogo di lavoro dei genitori, i servizi sanitari, ecc. Ad esempio, un cambiamento nella politica scolastica potrebbe influenzare il modo in cui viene strutturato il curricolo educativo, influenzando così il suo apprendimento. Il *macrosistema* è il livello più ampio e comprende le istituzioni sociali, politiche e economiche, la cultura, i valori, le leggi e le norme della più ampia società in cui l'individuo è inserito. Questo sistema influisce profondamente sulla struttura e sui contenuti dei microsistemi e mesosistemi, determinando ciò che viene considerato importante e necessario nell'educazione e nelle relazioni familiari. Infine, il *crontosistema* rappresenta la dimensione temporale e include i cambiamenti che avvengono nel corso del tempo, sia nella vita dell'individuo (come i cambiamenti di famiglia o di scuola) sia nel con-

testo sociale più ampio (come i cambiamenti nelle politiche educative o nei valori culturali). In questo senso, ad esempio, la continuità educativa viene messa alla prova da eventi di discontinuità, come la transizione tra diversi livelli scolastici o cambiamenti socioeconomici che influenzano la vita familiare.

La teoria di Bronfenbrenner è ormai da tempo assunta come paradigma interpretativo consueto nelle questioni educative, specie di natura complessa e multifocale come di fatto è la continuità educativa. Riproporlo in questa sede è utile per ri-portare la pratica della continuità educativa (soprattutto al fine di favorirne una realizzazione concreta, consapevole e necessaria) dentro una cornice teorico-pratica di riferimento, che si fonda proprio su concetti profondamente legati a quelli di continuità e collaborazione: interazione individuo-ambiente, adattamento, transizione ecologica, discontinuità, ecc. (Bronfenbrenner 1986: 11) Il modello ecologico di Bronfenbrenner sembra quindi offrire, anche a distanza di anni dalla sua ideazione, una lente preziosa attraverso cui possiamo comprendere il complesso intreccio di fattori che influenzano la continuità educativa. La sua visione dello sviluppo umano come processo dinamico e interattivo, modellato da molteplici contesti ambientali, sottolinea l'importanza di promuovere una coerenza e un'integrazione tra i diversi sistemi in cui il soggetto in formazione è inserito.

In particolare, i livelli di mesosistema e cronosistema ci forniscono indicazioni sulla continuità orizzontale e verticale e lo spunto per parlare della necessaria integrazione tra contesti educativi diversi sia a livello di progettazione educativa, che di costruzione di relazioni funzionali e costruttive tra gradi scolastici e professionalità educative o figure educative di riferimento in generale. In termini di continuità educativa le transizioni temporali – come il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, o dalla scuola primaria alla scuola secondaria – possono, infatti, rappresentare momenti di vulnerabilità. Appare necessario garantire un supporto adeguato durante queste transizioni per evitare che i soggetti in età evolutiva sperimentino discontinuità che possono influenzare negativamente il loro apprendimento e benessere.

Per garantire una continuità educativa efficace, infatti, è essenziale che i vari sistemi in cui il soggetto in formazione è inserito (microsistemi) lavorino in armonia. Quando i microsistemi (famiglia, scuola, comunità) sono allineati tra loro, il soggetto sperimenta coerenza nel suo apprendimento e sviluppo. D'altra parte, se c'è una disconnessione tra questi sistemi – come nel caso di conflitti tra le aspettative della famiglia e quelle della scuola o di relazioni difficoltose, o mancanti, tra educatrici o insegnanti di diversi gradi scolastici – il soggetto potrebbe trovarsi immerso in una transizione non sostenuta, che potrebbe, a sua volta, non favorire o ostacolare il suo apprendimento.

Per affrontare le sfide della continuità educativa, è, dunque, necessario promuovere politiche educative che favoriscano una maggiore integrazione tra i diversi livelli dell'istruzione, progettare una collaborazione tra scuola, famiglia e comunità per superare le sfide politiche e sociali e garantire inclusione e sostenibilità. In questo senso, l'ecologia della formazione, la pedagogia dello sviluppo, la qualità dei contesti educativi possono essere considerati concetti o temi chiave della continuità educativa (Bobbio, Grange Sergi 2020).

Ambito strategico per favorire l'instaurarsi della continuità educativa orizzontale e verticale è, poi, la formazione degli insegnanti, che dovrebbe concentrare l'attenzione sulla progettazione congiunta di percorsi, curricoli e attività coerenti e integrate tra ordini scolastici diversi, fornire gli strumenti necessari per creare esperienze di apprendimento significative, costruire comunità di pratiche, favorire la riflessione sull'esperienza per trasformare l'agire educativo attraverso laboratori e percorsi narrativi di vario tipo (Crispoldi 2024).

La continuità educativa, come esperienza fluida e coerente, richiede, cioè, una formazione congiunta e un costante *dialogo* tra professionalità educative. La formazione congiunta tra educatrici e insegnanti è un elemento imprescindibile per costruire una continuità educativa che, da una parte, rispetti e valorizzi le specificità di ciascun contesto e la peculiarità di percorsi diversi e storicamente definiti (Crispoldi 2022), e, dall'altra, garantisca una coerenza nei principi pedagogici da assumere come orizzonte di senso condiviso; le opportunità di formazione, supervisione e consulen-

za pedagogica congiunte sono molto utili in questo senso, perché offrono spazi per la narrazione e la riflessione partecipata, l'approfondimento di metodologie comuni e lo sviluppo di una visione pedagogica integrata. Questo permette a educatrici e insegnanti di affrontare in modo coordinato e sinergico i cambiamenti normativi, le innovazioni pedagogiche, le sfide professionali quotidiane, la trasformazione delle proprie strategie di azione in modo che siano più funzionali a condizioni mutate nell'agire educativo. Si tratta, quindi, di creare *reti di relazioni e comunità di pratica riflessive*, in modo che la continuità educativa non sia semplicemente e riduttivamente un passaggio formale, ma coinvolga diverse professionalità e figure socio-educative nella progettazione di percorsi educativi integrati, partecipati e condivisi e rappresenti un processo complesso, che coinvolge aspetti pedagogici, organizzativi e relazionali, grazie al quale i soggetti in formazione possano realmente beneficiare della fluidità e coerenza dei passaggi da un contesto educativo all'altro (Rinaldi 2009).

In questo modo si concretizza l'idea della comunità educante, un concetto che allarga il focus della continuità educativa a includere non solo le scuole e i servizi educativi, ma anche le famiglie e la comunità. La continuità, cioè, è garantita non solo attraverso la collaborazione tra professionisti dell'educazione, ma anche coinvolgendo attivamente i genitori e la comunità nel processo educativo. Questo approccio, che integra pensieri e azioni di diversi attori, permette ai bambini di sentirsi parte di un percorso educativo pensato, coerente e inclusivo.

Cosa si intende per Comunità educante, cittadinanza attiva e *Learning City*:

*“Bene comune” vuol dire coltivare una visione lungimirante,
vuol dire investire sul futuro,
vuol dire preoccuparsi della comunità dei cittadini,
vuol dire anteporre l’interesse a lungo termine
di tutti all’immediato profitto dei pochi,
vuol dire prestare prioritaria attenzione ai giovani,
alla loro formazione e alle loro necessità.
Vuol dire anteporre l’eredità che dobbiamo consegnare alle generazioni future,
all’istinto primordiale di divorcare tutto e subito.*

S. Settis

Il concetto di comunità educante si riferisce all'idea che l'educazione sia una *responsabilità collettiva e condivisa*; non sia, cioè, solo responsabilità della scuola o degli insegnanti (educazione formale), ma coinvolga l'intera comunità, inclusi famiglie, servizi sociali, enti locali, associazioni culturali e sportive (educazione non formale e informale). I luoghi dell'educare nell'ottica della comunità educante e della Learning City⁵ sono quindi contesti complessi «in cui si costruisce, in modo collaborativo e partecipato, cultura, sapere e educazione, attraverso la collaborazione con diversi attori sociali del territorio – associazioni, professionisti di vario tipo, scuole, servizi socioeducativi, artisti – che condividono valori, obiettivi comuni e il dare importanza al ruolo collettivo nell'educazione delle future generazioni. In questo senso, tale sistema complesso si rifa a un modello di comunità educante e, nello stesso tempo, lo promuove; inoltre, realizzando attività concrete di tipo educativo, formativo e di consulenza pedagogica (anche nel senso tradizionale di consulenza legata all'expertise), in collaborazione con le famiglie, le scuole e i luoghi e le istituzioni culturali della città, richiama anche il concetto di *scuola diffusa*, secondo il quale l'apprendimento non si verifica solo all'interno delle aule scolastiche, ma si estende a molte attività che si realizzano in altre istituzioni educative e sociali, nonché alle relazioni e alle esperienze

5. La Learning City (città che apprende) si configura come modello teorico, e conseguente applicazione pratica, di una struttura urbana che riconosce all'apprendimento un ruolo centrale nel raggiungimento di uno sviluppo sostenibile e inclusivo, che sia in grado di garantire il benessere della sua popolazione, in coerenza con il principio fondamentale del "Leaving NoOne Behind" (UN, 2015) e del "Lifelong learning" inteso quest'ultimo come risorsa preziosa per ripensare l'educazione come bene comune globale (UNESCO, 2019) e per ridefinire le modalità di interazione con la comunità, con l'ambiente e con le istituzioni, in uno scenario contemporaneo sempre più stratificato e complesso. Per raggiungere tali obiettivi è necessario che l'apprendimento si affermi come processo capillare, costante e condiviso dai molteplici e diversi attori che contribuiscono al funzionamento di una città che apprende "sana e resiliente" (UNESCO, 2021). La Learning City si basa infatti su un coinvolgimento attivo dei diversi settori e degli stakeholders (dall'istruzione formale alla comunità, dalle istituzioni alle associazioni culturali, sportive o di promozione sociale, dalle aziende e organizzazioni fino ai singoli cittadini) in un costante impegno condiviso che punta a trasformare la realtà locale e della città.

della vita di tutti i giorni, collegando, in questo modo, l'apprendimento alle esperienze di vita reale e consentendo a chi apprende di vedere l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite al di fuori dell'ambiente scolastico.» (Crispoldi 2024: 198).

La comunità educante è, quindi, una strategia/visione/progetto che vede l'educazione come un insieme complesso, collaborativo e diffuso di azioni e processi, la cui efficacia dipende in gran parte dalla qualità e dall'integrazione dei sistemi interconnessi dell'ambiente sociale in cui il soggetto si trova a crescere e in cui istituzioni e persone giocano un ruolo cruciale nel garantire lo sviluppo, il benessere e la crescita dei bambini. Questo implica che tutti gli attori della comunità siano coinvolti in modo attivo nell'educazione, promuovendo il dialogo e la collaborazione tra le scuole e il contesto sociale e culturale di riferimento, cooperando per creare un ambiente sicuro, stimolante e inclusivo per i bambini. La comunità educante si pone, quindi, come una risposta innovativa, inclusiva e sostenibile alla complessità dei contesti sociali e educativi e dei bisogni educativi emergenti (Crispoldi 2023b; Morganti 2023).

Le comunità educanti possono prendere forma attraverso progetti locali, più o meno strutturati e complessi, che integrano scuola, territorio e servizi culturali e sociali. Questi progetti – nel rispetto di un profondo senso etico, civile e democratico che l'educazione ha il dovere di recuperare e promuovere in questa società disorientata – hanno l'obiettivo di restituire visibilità e centralità all'infanzia e all'adolescenza, nonché dignità e diritti alle persone, rimettendole al centro dell'interesse pubblico, indipendentemente dal ceto sociale, dalle provenienze etniche, religiose e culturali, dagli orientamenti sessuali e dalla appartenenza di genere. (Save the Children 2012).

Di fatto, l'inclusione è un principio centrale nella costruzione di una comunità educante. Questo significa che la comunità stessa deve farsi carico di tutte le diversità presenti, garantendo che ogni bambino e ogni ragazzo, a prescindere da elementi caratteristici connotativi o dalle proprie esigenze, possa essere integrato nel processo educativo e sociale. L'inclusione si traduce in pratiche, ispirate a un forte impegno etico, che

permettono ai soggetti di partecipare attivamente alla vita comunitaria, rendendo l'educazione un percorso di crescita condiviso.

I progetti che nascono nell'ottica della comunità educante prevedono attività congiunte tra scuole e associazioni, creazione di spazi di ascolto e dialogo tra famiglie, educatori e insegnanti, azioni collettive per migliorare e innovare i contesti educativi come laboratori o spazi di co-progettazione. Tali progetti si fondano su un tessuto di relazioni solidali e collaborative, costituito e alimentato da coloro che vivono e operano in un territorio, che ne hanno a cuore il destino, che riconoscono la responsabilità dell'abitarlo insieme, che sentono e vivono l'impegno di partecipare e contribuire alla crescita educativa, culturale e sociale dei bambini, dei ragazzi, degli stessi adulti.

La comunità educante è allora una realtà aperta, tollerante, inclusiva, generativa, costituita da processi di collaborazione (Patti Educativi di Comunità – MIUR 2020) tra attori sociali in dialogo costruttivo. I “Patti Educativi di Comunità” sono una modalità di costruzione della comunità locale che si assume la *responsabilità* di essere *educante* e, per questo, capace di assumere i percorsi di crescita e educazione dei bambini, dei ragazzi come priorità e onere. I Patti si basano su un approccio partecipativo e cooperativo di gestione di un determinato territorio e – in base all'art. 118 della Costituzione – si configurano come strumenti per costruire alleanze territoriali tra scuole, enti locali, soggetti del terzo settore centrate sulla pari dignità e sul reciproco riconoscimento di tutti gli attori coinvolti. (Save the Children 2020; Del Bene, Rossi, Vaconzi 2021).

Tra gli obiettivi fondamentali dei Patti educativi di comunità troviamo:

- favorire il protagonismo e la partecipazione attiva dei bambini e delle loro famiglie, lo sviluppo di percorsi di continuità educativa, cittadinanza attiva, di solidarietà e di inclusione, la cura delle relazioni e della qualità degli spazi educativi e non all'interno della comunità educante.
- contrastare la povertà educativa, la dispersione scolastica e il fallimento formativo.

- attivare un processo che rafforza e valorizza la scuola, intesa come laboratorio educativo e sociale di comunità, in un'idea di scuola diffusa che si lascia attraversare dal territorio e che per questo sa progettare l'offerta educativa, ampliando le possibilità di apprendimento e di crescita personale.

L'ARCE (Alleanza delle Reti per la Comunità Educante) è nata negli ultimi anni dalla consapevolezza dell'aumento in Italia della povertà educativa e culturale e dalla volontà di sviluppare programmi di contrasto condivisi che, con il coinvolgimento di tutti i soggetti del territorio, prevedano azioni sinergiche ed efficaci rivolte all'infanzia e all'adolescenza in determinati territori.

Vale qui la pena citare un interessante progetto nazionale che ha visto ARCE e MiC-DGERIC impegnati a delineare prospettive di azione e modelli condivisi di comunità educante, e che ha consegnato riflessioni e approfondimenti importanti al convegno dal titolo “Comunità educanti e nuovi modelli condivisi di cittadinanza attiva. Prospettive di sviluppo per una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.” (Roma, 27 aprile 2022). In quella occasione, il Ministero della Cultura (MiC), condividendo l'impegno educativo di ARCE, ha presentato un documento di indirizzo dal titolo “Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità”.

Nel documento possiamo leggere: “una comunità educante è un habitat culturale entro cui valori, proposte formative e strategie di cambiamento sono messi in atto da una varietà di attori impegnati a favorire crescita, libertà espressiva e creatività degli adulti di domani. Ampliare i confini dell'agire educativo ad un modello integrato di sviluppo della persona e della qualità della vita significa porre, in particolare, l'infanzia e l'adolescenza al centro di una dimensione interdisciplinare all'interno della quale il patrimonio materiale, immateriale, digitale, il paesaggio ed il loro valore si qualificano come 'luoghi' partecipativi e fattori di integrazione.” (Borgia, Di Berardo, Occorsio 2022).

La comunità educante implica, quindi, un impegno etico da parte di tutti i suoi membri e uno spirito interdisciplinare. L'idea è che ogni persona, anche al di fuori del ruolo strettamente professionale, contribui-

sca all'educazione di bambini e ragazzi: la comunità educante promuove, cioè, un senso di co-responsabilità sociale, dove tutti sono coinvolti nel sostenere lo sviluppo educativo, affettivo e relazionale dei più piccoli e dove si concretizza l'idea di una scuola aperta, diffusa, inclusiva, nell'ottica di una costruttiva visione sistemica e integrata dell'educazione, dove la collaborazione tra scuola, famiglie e contesto sociale diventa cruciale per offrire ai bambini e ai ragazzi esperienze educative ricche e significative.

Il concetto di comunità educante è stato formalmente riconosciuto in molte politiche educative, specialmente con l'introduzione del sistema integrato 0-6 anni. Il D. L.vo 65/2017, che istituisce tale sistema integrato, sottolinea l'importanza di un'alleanza educativa tra tutti gli attori coinvolti nell'educazione e nella cura dei bambini, riconoscendo il ruolo della comunità nella promozione di un'educazione di qualità.

Continuità educativa, Comunità educante e Learning City sono concetti intimamente collegati; anzi, sembra corretto affermare che la continuità educativa è un aspetto costitutivo della comunità educante. La continuità educativa si concentra, infatti, sulla transizione tra fasi educative e sullo sviluppo di collaborazione tra figure e contesti educativi, mentre la comunità educante rappresenta un concetto più ampio e inclusivo che si riferisce all'idea che l'educazione sia una responsabilità collettiva che coinvolge non solo le scuole, ma anche le famiglie, le comunità locali e altri attori sociali e culturali.

1.2. Continuità educativa 0-6 anni: costruire rete e cultura dell'infanzia nell'ottica della comunità educante

La *continuità educativa 0-6 anni* è un concetto fondamentale nell'educazione della prima infanzia e si riferisce alla creazione di un percorso educativo coerente e senza interruzioni che accompagni il bambino dalla nascita fino all'ingresso nella scuola primaria. Questo principio si concretizza in una serie di pratiche pedagogiche, organizzative e relazionali che permettono una transizione fluida tra le diverse fasi educative, tra i servizi per l'infanzia (0-3 anni) e la scuola dell'infanzia (3-6 anni).

Nell’educazione 0-6 anni – che rappresenta una fase cruciale dello sviluppo e che deve essere considerata come un processo complesso, unitario, continuo e integrato – l’obiettivo principale è garantire uno sviluppo armonioso del bambino, favorendo la continuità delle esperienze di apprendimento e sociali, poiché in questo periodo il bambino attraversa continui processi di trasformazione che richiedono interventi educativi flessibili e coordinati. In particolare, si pone attenzione a favorire e sostenere, attraverso approcci educativi coerenti e sinergici per la fascia di età considerata, lo sviluppo di competenze cognitive, emotive, sociali e motorie, in modo che il bambino possa costruire progressivamente le sue capacità e peculiarità. In questo senso, è fondamentale che i primi anni di vita siano caratterizzati da un ambiente educativo che favorisca la scoperta autonoma e l’apprendimento attivo, valori che devono essere condivisi tanto nei servizi per l’infanzia quanto nella scuola dell’infanzia, al fine di garantire un percorso fluido e coerente. (Zaninelli 2018; Falcinelli, Raspa, Sannipoli 2022) Centrale in tale percorso è anche la qualità delle relazioni tra bambini e adulti (educatori, insegnanti, famiglie) e tra gli stessi bambini; tali relazioni costituiscono infatti la base fondamentale e ineliminabile per ogni processo di cura e educazione (Crispoldi 2018; 2021b).

L’importanza di un percorso educativo integrato per la fascia 0-6 anni è al centro del dibattito pedagogico da molti anni e, soprattutto dopo l’introduzione del *Sistema integrato di educazione e di istruzione* in Italia, previsto dal Decreto Legislativo n. 65/2017 – che rappresenta un punto di svolta nella creazione di un continuum educativo tra servizi 0-3 e scuola dell’infanzia 3-6, con l’obiettivo di garantire un percorso continuo, equo e di qualità per tutti i bambini –, ha prodotto un crescente interesse e numero di pubblicazione tra gli addetti ai lavori (Zaninelli 2021; Falcinelli, Raspa 2018; Sannipoli 2021; Moretti, Briceag 2023; Baldazzi 2021; Zaninelli 2018).

Un esempio pratico di continuità educativa, e di approccio innovativo all’educazione dei bambini in età prescolare, è il modello delle scuole dell’infanzia di Reggio Emilia, fondato da Loris Malaguzzi e diventato *Reggio Children Approach*, noto in tutto il mondo per la qualità e

quantità di scambi e progetti internazionali che ha ispirato e realizzato. Loris Malaguzzi ha sempre sottolineato l'importanza della centralità del bambino e di strategie educative condivise tra le diverse figure educative, basate sull'osservazione, sulla documentazione del processo di crescita del bambino, su una progettazione educativa comune e su momenti di scambio e confronto tra educatrici e insegnanti. Attraverso le pratiche di osservazione e documentazione, infatti, educatori e insegnanti possono condividere informazioni significative e riflettere sulle esperienze dei bambini in modo più consapevole, garantendo una transizione più fluida e un intervento educativo più efficace. Per favorire una transizione armoniosa tra momenti evolutivi e educativi diversi la pratica educativa non deve essere segmentata, ma flessibile e continua; sono molto importanti anche gli incontri tra i bambini e tra le famiglie, perché la continuità si fonda su relazioni profonde, dove adulti diversi cooperano per costruire un ambiente educativo ricco di stimoli e significati per il bambino (Edwards, Gandini, Forman 2014).

Dunque, la continuità educativa è cruciale e strategica per promuovere un'educazione democratica e inclusiva; anche P. Moss e G. Dahlberg, promotori del dialogo tra i modelli educativi di Reggio Emilia e il sistema educativo internazionale, sostengono la necessità di creare spazi educativi in cui bambini, insegnanti e famiglie possano collaborare in un processo continuo di apprendimento che è in continua evoluzione nel bambino. (Dahlberg, Moss, Pence 2013).

A livello normativo, già la Legge 107/2015 introduceva il concetto di continuità come elemento strutturale di tutto il sistema educativo, ma è il Decreto Legislativo n. 65/2017 a rafforzare l'applicazione pratica del principio di continuità nella fascia 0-6. Nel decreto viene riconosciuta esplicitamente l'importanza di garantire la continuità educativa come strumento per favorire uno sviluppo armonico del bambino e si invitano gli enti locali e le istituzioni scolastiche a cooperare nella progettazione di percorsi integrati che rispettino le tappe di sviluppo del bambino. Viene, inoltre, data importanza alla necessità di garantire standard qualitativi elevati in tutte le strutture educative 0-6 anni, attraverso percorsi di valutazione della qualità, il potenziamento della formazione conti-

nua del personale educativo e, soprattutto, la creazione dei Poli educativi 0-6. Il decreto promuove, inoltre, il coordinamento pedagogico, la collaborazione tra le figure professionali e la continuità delle politiche educative, per garantire un passaggio fluido e coerente tra i due ordini educativi, sia sul piano pedagogico che organizzativo.

Nel 2021, poi, sono state pubblicate le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, un documento che, pur non avendo forza di legge, fornisce indicazioni essenziali su come implementare la continuità educativa nel contesto del sistema integrato 0-6. I punti focali del documento sono:

- la progettazione educativa integrata, per garantire continuità negli obiettivi di apprendimento, nei metodi educativi e nelle esperienze (continuità verticale);
- la relazione con le famiglie e altre istituzioni socioeducative presenti nel territorio, per coinvolgerle nel percorso educativo “formale”, favorendo la continuità orizzontale.

Le *Linee pedagogiche* rappresentano uno strumento importante per tradurre in pratica il principio di continuità educativa sancito dalla normativa di riferimento e per promuovere una visione pedagogica comune che abbraccia l'intero arco di vita del bambino da 0 a 6 anni e che consente la nascita di una concreta cultura dell'infanzia.

È evidente, dunque, che la collaborazione e una relazione costruttiva tra educatrici e insegnanti e tra figure educative sia elemento strategico per garantire una continuità educativa efficace nel percorso 0-6 anni. La costruzione di tale percorso deve fondarsi su una corresponsabilità educativa condivisa tra le figure educative coinvolte, che si traduce in pratiche e metodologie pedagogiche coordinate e continuative.

Tuttavia, storicamente molti sono stati i problemi. La collaborazione tra educatrici del nido e insegnanti della scuola dell'infanzia, sebbene sia riconosciuta come fondamentale per garantire la continuità educativa 0-6, può infatti incontrare diverse difficoltà di natura organizzativa, pedagogica e culturale (Crispoldi 2022). Proviamo ad argomentarli brevemente.

Uno dei principali ostacoli alla collaborazione tra educatrici e insegnanti riguarda le differenze nella formazione e nel riconoscimento professionale. In molti contesti, le educatrici dei servizi per l'infanzia hanno

una formazione diversa rispetto agli insegnanti della scuola dell'infanzia, il che può portare a differenze nelle competenze e nelle pratiche pedagogiche. Infatti, la formazione di base delle educatrici avviene a livello di laurea breve, mentre quella degli insegnanti della scuola dell'infanzia richiede una laurea a ciclo unico quinquennale in Scienze della Formazione Primaria. Queste differenze possono dare vita a una percezione di asimmetria professionale e a una scarsa valorizzazione del lavoro delle educatrici rispetto a quello degli insegnanti; ciò può creare barriere nella costruzione di un autentico dialogo e avere un possibile impatto negativo sulla collaborazione tra le professionalità, come, di fatto, storicamente, è stato. Inoltre, le due figure possono avere responsabilità, mansioni, carichi di lavoro e orari diversi all'interno dei rispettivi contesti lavorativi, il che può complicare la condivisione di metodi e obiettivi educativi comuni, impedire una comunicazione efficace e la possibilità di trovare un tempo comune per momenti di incontro regolari. Alla quantità degli incontri si lega poi, spesso, un problema di qualità degli stessi: anche quando esistono occasioni di confronto, la comunicazione tra educatrici e insegnanti può essere superficiale o focalizzata su aspetti organizzativi piuttosto che su riflessioni pedagogiche più ampie che consentano di costruire una visione educativa comune.

Un ulteriore problema riguarda le differenze nei modelli pedagogici che guidano il lavoro delle educatrici e degli insegnanti. Nei servizi per l'infanzia, l'accento è posto soprattutto sulla cura, sulle relazioni affettive e sullo sviluppo dell'autonomia, mentre nella scuola dell'infanzia può esserci un focus più marcato sulle prime esperienze di apprendimento formale. Questa differenza di approccio può portare a visioni contraddistinte su come favorire il benessere e lo sviluppo del bambino, con il rischio di discontinuità educativa.

Inoltre, la mancanza di pari dignità professionale, questione legata al riconoscimento e allo status sociale, è spesso citata come una delle ragioni per cui la collaborazione tra educatrici e insegnanti fatica a decollare.

Infine, un ulteriore ostacolo alla collaborazione è spesso rappresentato dalla cosiddetta “resistenza al cambiamento”, che può derivare da abitudini consolidate in un “agito” sul quale non si riflette da tempo, da

rigidità organizzative, da mancanza di confronto e di momenti di formazione continua comune. Di fatto, l'adozione di un efficace approccio integrato 0-6 richiede un cambiamento culturale che va oltre la semplice modifica delle strutture organizzative (Crispoldi 2022).

Per superare le difficoltà fin qui delineate (differenze formative, comunicazione, modelli pedagogici, riconoscimento professionale, ecc.) appare importante, vale la pena ripeterlo, promuovere momenti di confronto e riflessione sull'esperienza professionale, formazione congiunta e politiche educative che valorizzino entrambi i ruoli. Solo attraverso un dialogo aperto e un approccio pedagogico integrato sarà possibile realizzare una continuità educativa che risponda pienamente ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie. In questo senso, è sempre più urgente e necessario che educatrici e insegnanti siano supportati nella costruzione di una visione educativa comune e condivisa dell'educazione 0-6 anni, che, come vedremo, può essere efficacemente facilitata e supportata da azioni e percorsi di supervisione e consulenza pedagogica.

1.3. La consulenza pedagogica come strumento riflessivo e generativo per le comunità di pratica

La consulenza pedagogica offre un supporto prezioso nel promuovere la continuità educativa nella fascia 0-6 anni: può svolgere un ruolo cruciale per supportare la costruzione di un'idea comune e condivisa di continuità educativa, accompagnando percorsi riflessivi di consapevolezza e sostenendo la professionalità educativa nella formazione/trasformazione di un agire professionale funzionale e efficace.

Grazie alla sua capacità di facilitare il dialogo tra educatrici e insegnanti, di promuovere percorsi narrativi e riflessivi sull'esperienza educativa “agita”, di supportare la formazione e l'aggiornamento professionale, di stimolare una progettazione educativa condivisa e partecipata tra educatrici e insegnanti, di coinvolgere le famiglie nell'ottica della continuità educativa e della comunità educante, la funzione di consulenza pedagogica svolge un ruolo chiave nel garantire un percorso edu-

cativo di qualità e coerente con i principi della continuità educativa verticale e orizzontale. La consulenza pedagogica non è solo un supporto formativo per educatrici e insegnanti, ma contribuisce a costruire un linguaggio comune e pratiche riflessive condivise. Questo è particolarmente importante per affrontare le transizioni verticali tra servizi per l'infanzia e scuola dell'infanzia, per esempio, garantendo che i bisogni del bambino siano riconosciuti e affrontati in maniera coerente da tutti i professionisti coinvolti.

Come abbiamo ampiamente sostenuto, la continuità educativa è un processo che si realizza attraverso la co-costruzione di progetti e attività da parte delle diverse figure professionali coinvolte nel percorso educativo del bambino. Questo implica che educatori e insegnanti lavorino insieme per sviluppare percorsi e strategie comuni, basati su un continuo scambio di idee, pratiche e riflessioni. In particolare, la continuità educativa si realizza attraverso un processo di co-costruzione che coinvolge non solo le figure professionali, ma anche i bambini e le famiglie, creando un sistema educativo inclusivo e partecipativo, capace di promuovere un linguaggio e una cultura pedagogica condivisi (Crispoldi 2016; 2017; 2022).

Inoltre, si evidenzia la necessità di rendere il passaggio tra servizi 0-3 anni e scuola dell'infanzia 3-6 il più fluido possibile per i bambini. Questo significa che la continuità educativa deve essere garantita non solo attraverso la pianificazione congiunta delle attività educative, ma anche attraverso l'attenzione alla dimensione emotiva del bambino. Infatti, il passaggio da un ambiente educativo all'altro può essere fonte di stress per il bambino, ed è compito di educatori, insegnanti e genitori accompagnarlo in questo percorso in modo graduale e sicuro. In altre parole, il passaggio tra servizio 0-3 e scuola dell'infanzia deve essere preparato anche attraverso momenti di continuità relazionale, che aiutino il bambino a sentirsi accolto e riconosciuto in entrambi i contesti.

Uno dei principali obiettivi della consulenza pedagogica è proprio quello di favorire lo sviluppo di una *visione e di una postura pedagogica* comune tra educatrici dei servizi 0-3 e insegnanti della scuola dell'infanzia, per concretizzare comunità di pratica riflessive impegnate nella

costruzione di una cultura dell’Infanzia da 0 a 6 anni condivisa e partecipata (Crispoldi 2022).

La consulenza pedagogica può anche contribuire a monitorare e valutare l’efficacia delle pratiche educative in termini di continuità, avere parte attiva nella promozione di attività di valutazione della qualità dei contesti interrelati e delle attività che vi si realizzano, nonché di percorsi di ricerca-azione o ricerca-formazione che leghino saldamente l’aspetto esplorativo e l’aspetto formativo del processo di ricerca con finalità problematizzanti, riflessive, generative e trasformative (Crispoldi 2024). Attraverso la raccolta e l’analisi di dati, osservazioni e feedback da parte di educatrici, insegnanti e famiglie, è possibile identificare aree di miglioramento e riflettere sulle strategie funzionali a rendere il passaggio tra servizi per l’infanzia e scuola dell’infanzia più fluido e coerente. Infine, la consulenza pedagogica può giocare un ruolo fondamentale nel coinvolgimento delle famiglie e nel sostegno alla genitorialità. Poiché, infatti, una continuità educativa efficace si realizza includendo le famiglie, come parte integrante del percorso educativo, nella progettazione 0-6, la consulenza pedagogica, facilitando il dialogo tra educatori, insegnanti e genitori, può creare spazi di confronto e collaborazione per costruire insieme il miglior contesto educativo possibile per i bambini.

Dal punto di vista teorico, gli studi sulla consulenza pedagogica si situano in un ambito che «recupera la tradizione di *matrice umanistica* facendo sintesi dei contributi degli studi pedagogici, psicologici e sociologici più attenti alle dimensioni personali» (Melacarne 2020) e soggettive per poi legarsi agli studi sulla *relazione* e sulla *cura* educative intese come elemento centrale di un lavoro pedagogico che, soprattutto nei servizi per l’infanzia 0-6, consiste nel *saper stare in relazione* e nella capacità di creare e far vivere legami significativi ed esperienze caratterizzate dall’integrazione di aspetti cognitivi e socio-emotivi (Crispoldi 2019; 2018; Scarzello 2020).

Negli ultimi anni sono cresciute le pubblicazioni sul tema, ancora per certi versi emergente ma estremamente attuale, della consulenza pedagogica (Shein 2001; Simeone 2011; Salomone 2011; Regoliosi 2013; Negri 2014; Riva 2021; Bagnato 2017; Melacarne 2020; Oggionni 2013;

Palma 2017; Crispoldi 2021a; 2024) testimoniando la centralità e la rilevanza di tale ambito nella ricerca pedagogica e nella pratica educativa.

La consulenza pedagogica, incentrata su metodologie narrative, riflessive e attive, sembra essere una risposta competente ed efficace per favorire la continuità 0-6, proprio per la centratura sull'ascolto, sulla narrazione e sulla valorizzazione dell'*esperienza* individuale e collettiva attraverso una postura riflessiva e la costruzione, anche partecipata, di senso e immaginari possibili (Crispoldi 2022; 2024). Di fatto, è sempre più sentito il bisogno di partire dall'esperienza concreta delle realtà educative e dall'opinione soggettiva di chi vi lavora, per sostanziare percorsi e processi di ricerca, qualità, documentazione e sostenibilità nei contesti educativi complessi (Crispoldi 2017; 2021b; 2024; Morganti 2021), al fine di migliorare l'offerta formativa e creare una rete di persone, saperi e competenze; ciò può avvenire attraverso la funzione supportiva di azioni di consulenza pedagogica, capaci di guidare e orientare i processi riflessivi e di *empowerment* della competenza educativa a vari livelli, utilizzando empatia, ascolto attivo e il rimando costante allo sviluppo di competenze non cognitive (*life skills* e *green skills*) (Crispoldi 2023b), anche attraverso metodologie educative attive, costruttive, generative e basate sull'*esperienza*, come ad esempio i laboratori narrativi, espressivi e artistici.

In questo senso, il riferimento è senz'altro ai principi di matrice costruttivista, legati al concetto di sostenibilità in ambito educativo e al Capabilities Approach (CA) come ultima frontiera della riflessione pedagogica sull'educazione allo sviluppo sostenibile. (Crispoldi 2023b). Il CA – che permette anche il realizzarsi di un valore aggiunto fondamentale, ovvero il benessere delle persone come processo life-focus – può essere considerato come «la competenza ad agire che deriva da un insieme di risorse cognitive, emotive e relazionali di cui una persona dispone, unitamente alla sua capacità di fruirne (...) Le capabilities si possono affermare solo se la persona è messa in condizione di esplicitare il proprio ventaglio di competenze in *contesti capacitanti*, indispensabili per una libertà generativa» (Crispoldi 2024: 39).

La consulenza pedagogica che fonda il suo agire su tali principi e pratiche può dirsi funzionale ad accompagnare il cambiamento nell'agire educativo attraverso percorsi generativi e trasformativi.

Appare necessario, quindi, individuare e studiare contesti concreti nei quali le conoscenze e le competenze precipue della funzione di consulenza pedagogica possano tradursi in pratica efficace, individuando anche forme e tipologie di collaborazione tra enti/servizi socioeducativi, funzione di consulenza pedagogica e figure pedagogiche di riferimento (in questo senso è sentita la necessità di definire chiaramente ruolo e funzioni del pedagogista) e indagando la percezione del bisogno di tale funzione consulenziale tra educatori e insegnanti. In questo senso si pone la ricerca presentata nel prossimo capitolo: una indagine empirica con finalità esplorativa, realizzata in alcuni Comuni della provincia di Grosseto, che concentra l'attenzione sulla consulenza pedagogica in relazione ai contesti educativi 0-6 e sugli elementi – necessari e in qualche caso storicamente problematici – di continuità orizzontale e verticale.

2. Consulenza pedagogica e continuità educativa: una ricerca nel sistema educativo 0-6

La ricerca che qui viene presentata⁶ – esito di un progetto realizzato da chi scrive durante un periodo di congedo per motivi di studio⁷ – è stata strutturata a partire dal porre, come elementi centrali di una indagine con finalità esplorativa, alcune questioni⁸ attinenti al riconoscimento,

6. La ricerca è qui presentata nella sua completezza. Un primo report è già stato pubblicato nella rivista scientifica *Qtimes* (Crispoldi 2023a), mentre una sintesi dei risultati della ricerca, come esempio di ricerca-formazione e con finalità didattiche, è stata, invece, pubblicata nel volume *Fare consulenza pedagogica* (Crispoldi 2024).

7. Il progetto di ricerca dal titolo “*La consulenza pedagogica come sostegno e valorizzazione della professionalità di educatori e insegnanti dei percorsi educativi 0-6 anni nell’ottica della continuità e della creazione di una concreta cultura 0-6. Aspetti teorici e indagine esplorativa in alcuni Comuni della provincia di Grosseto*

” – partito a febbraio 2022 e terminato a febbraio 2023 – è stato ispirato dalle seguenti domande: 1) quanto è importante attivare processi di sostegno delle professionalità educative 0-6, con finalità formative, trasformative e di riflessione in azione; 2) chi si occupa di tale sostegno e in quali forme e modalità; 3) quanto è sentito, da parte di educatrici e insegnanti il bisogno di attivare tali percorsi di sostegno e riflessione su problematiche e attività specifiche, soprattutto in relazione agli aspetti della *continuità* orizzontale e verticale tra i contesti educativi 0-3 e 3-6 anni. Il progetto si è svolto per step: approfondimento teorico, mappatura dell’esistente e conoscenza dei servizi e delle figure di riferimento: dirigenti scolastici, funzionari comunali, cooperative, coordinatori, educatrici, insegnanti, ecc. (marzo-maggio 2022); costruzione dello strumento di rilevazione e organizzazione dell’indagine esplorativa, in base alla specificità del contesto in esame (giugno-luglio 2022); indagine esplorativa (settembre-novembre 2022); analisi e interpretazione dei risultati (dicembre 2022-gennaio 2023); report, pubblicazione e restituzione risultati (da febbraio 2023).

8. Questioni: l’identità della professione e gli ambiti di intervento; il ruolo ancora *in definizione* del consulente e del pedagogista; il rapporto e il dialogo

anche formale, di come la consulenza pedagogica – che, meglio di altre pratiche educative, può accompagnare e sostenere quei bisogni educativi emergenti (Crispoldi 2021a) che possono trovare risposta efficace in un atteggiamento che privilegia la riflessione sull’esperienza, professionale e/o personale, e la conseguente trasformazione – possa essere azione educativa strategica per favorire la continuità educativa 0-6 anni. Tali questioni, attuali e percepite come necessarie, hanno guidato e strutturato la ricerca, ponendosi come elementi chiave per costruire gli indicatori di uno strumento di rilevazione dei dati in grado di indagare le caratteristiche della consulenza pedagogica e la sua utilità in contesti educativi specifici (sistema 0-6 anni), attraverso la conoscenza e la percezione che ne hanno le diverse professionalità che operano in tali contesti. In questo senso, l’attenzione del presente contributo si concentrerà sull’importanza delle funzioni di ascolto, sostegno, accompagnamento e riflessione – tipiche dei percorsi di consulenza pedagogica – nell’ambito dell’educazione 0-6 anni (Bondioli, Savio 2018; Bondioli, Savio, Gobetto 2018; Sannipoli 2021; Falcinelli, Raspa, Sannipoli 2022) e, in particolare, nel promuovere percorsi di continuità tra servizi educative 0-3 anni e scuole dell’infanzia 3-6 che, nel momento attuale, sembra essere un bisogno educativo emergente e complesso (Zaninelli 2018). Tali percorsi di continuità, come non ci siamo stancati di ripetere, sono orientati ad una costruttiva co-progettazione fondata su un curricolo comune, a sostanziare le attività dei poli educativi 0-6, a favorire scambio, dialogo, condivisione e collaborazione tra professionalità e attori diversi, alla creazione di una concreta cultura 0-6, di una rete educativa funzionale e, quindi, di una comunità educante efficace nei territori considerati, come indicato nei recenti documenti che regolamentano l’ambito 0-6.

con pratiche e funzioni simili; l’applicazione pratica di conoscenze e competenze specifiche e di secondo livello in contesti educativi e sociali concreti; le caratteristiche specifiche del setting di consulenza pedagogica; le strategie metodologiche utilizzate.

2.1. La ricerca esplorativa

La presente ricerca esplorativa – di natura non conclusiva e, quindi, senza pretesa di generalizzazione dei risultati – ha l'intento di raccogliere dati e informazioni sul tema della consulenza pedagogica come sostegno e valorizzazione della professionalità di educatrici e insegnanti dei percorsi educativi 0-6 anni nell'ottica della continuità e della creazione di una concreta cultura 0-6. La ricerca è stata svolta coinvolgendo tutte le educatrici e le insegnanti dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia della Zona Educativa delle Colline Metallifere (Regione Toscana, Provincia di Grosseto, Comuni di Follonica, Scarlino, Massa Marittima, Montieri, Monterotondo Marittimo, Gavorrano, Roccastrada) con l'obiettivo di indagare la conoscenza e il punto di vista delle educatrici e delle insegnanti relativamente all'utilità e alla necessità della consulenza pedagogica per la continuità educativa 0-6.

Le finalità della ricerca sono:

- indagare il livello di *conoscenza* della funzione di consulenza pedagogica da parte delle educatrici e delle insegnanti;
- conoscere il *punto di vista* delle educatrici e delle insegnanti relativamente alle *caratteristiche* della consulenza pedagogica e ai *processi* che essa può favorire nel contesto territoriale specifico in cui operano;
- conoscere il *punto di vista* delle educatrici e delle insegnanti relativamente al *bisogno e all'utilità* di percorsi e di pratiche di consulenza pedagogica per sostenere la professionalità educativa e costruire percorsi di continuità orizzontale e verticale 0-6.

La metodologia utilizzata per condurre la ricerca è il *questioning* e lo strumento è un *questionario autocompilato* – somministrato in forma anonima online attraverso la piattaforma Google Moduli – e costruito *ad hoc* da chi scrive con finalità prettamente esplorative. Lo strumento è costituito da 25 domande suddivise in domande dicotomiche di tipo sì/no (3), domande a scelta multipla (8), domande a scelta multipla con più opzioni di risposta (4), scale di risposta (8) – delle quali una con variabili categoriali ordinate e sette con variabili *quasi* cardinali a intervalli (Trincheri 2004) – e domande aperte (2).

Di seguito è riportato il questionario:

Questionario: La consulenza pedagogica per la continuità 0-6

Domanda n.1 – Quali tra le categorie indicate di seguito include la tua età?

- meno di 30 anni
- 31-40 anni
- 41-50 anni
- 51-60 anni
- più di 60 anni

Domanda n.2 – Qual è il tuo genere?

- femminile
- maschile

Domanda n.3 – Qual è il livello di istruzione che hai conseguito?

- diploma
- laurea triennale
- laurea magistrale
- altro

Domanda n.4 – In quale servizio/scuola lavori?

- Servizio educativo 0-3
- Scuola dell'infanzia 3-6
- Polo educativo 0-6

Domanda n.5 – In quale Comune si trova il servizio/scuola in cui lavori?

- Follonica
- Gavorrano
- Massa Marittima
- Monterotondo Marittimo
- Montieri
- Roccastrada
- Scarlino

Domanda n.6 – Da quanti anni svolgi la tua professione?

- meno di 5 anni
- 6-15 anni

- 16-25 anni
- più di 25 anni

Domanda n.7 – Quale tra queste definizioni descrive in modo migliore, secondo te, la figura del consulente pedagogico? (puoi dare più di una risposta)

- un pedagogista che accoglie la forte domanda di educazione e formazione che proviene dall'ambito sociale
- un pedagogista che si occupa di bisogni educativi specifici e/o emergenti
- una figura professionale che mette in atto una relazione di aiuto in ambito educativo per favorire riflessione e consapevolezza
- una figura professionale capace di accompagnare il cambiamento e i processi di trasformazione in campo educativo
- una figura professionale di secondo livello che sostiene la professionalità di chi educa
- un professionista dell'educazione che lavora sulle dimensioni dell'autonomia e della responsabilità della persona per aiutarla a definire il problema e a gestirlo utilizzando le proprie risorse (empowerment)
- un professionista dell'educazione che esplica una funzione non direttiva utilizzando modalità relazionali centrate sull'ascolto e sulla comprensione empatica

Domanda n.8 – Hai mai seguito percorsi di consulenza pedagogica?

- Sì
- No

Domanda n.9 – In caso affermativo, in quale contesto?

- all'interno del servizio/scuola in cui lavori
- nella formazione universitaria (tirocinio, laboratorio, ecc.)
- nella formazione professionale
- in un percorso rivolto a famiglie e genitori
- in un percorso di crescita personale
- altro

Domanda n.10 – Se vuoi, descrivi brevemente la tua esperienza di consulenza pedagogica

Domanda n.11 – Come valuti, su una scala da 1 (molto negativo) a 5 (molto positivo), la tua esperienza di consulenza pedagogica?

- 1 2 3 4 5

Domanda n.12 – Quanto, secondo te, i processi educativi sottoelencati sono favoriti dalla funzione di consulenza pedagogica?

• Formazione

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Supervisione

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Consulenza per nuovi progetti o servizi

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Sostegno alla professionalità educativa

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Sostegno alla genitorialità e alle famiglie

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Orientamento

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Crescita e trasformazione

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

• Ricerca-azione

- per niente* *poco* *abbastanza* *molto*

Domanda n.13 – Quali competenze, secondo te, dovrebbe possedere il consulente pedagogico? (puoi dare più di una risposta)

- riflessive, per favorire la gestione del cambiamento e l'empowerment
- formative, per consentire l'acquisizione di competenze professionali specifiche
- empatiche, per ascoltare in modo attivo e autentico
- progettuali, per sostenere progetti educativi innovativi
- comunicative e relazionali, per innalzare la qualità delle relazioni e promuovere un autentico "saper stare in relazione"
- narrative, per favorire l'espressione di sé e valorizzare percorsi professionali e personali
- orientative, per accompagnare nelle scelte

Domanda n.14 – Secondo te, la funzione di consulenza pedagogica nei servizi educativi e scolastici dovrebbe essere:

- interna

- esterna
- periodica esterna
- occasionale
- a progetto
- altro

Domanda n.15 – Secondo te, la figura professionale che si occupa di *coordinamento pedagogico* nei servizi educativi e scolastici:

- può svolgere la funzione di consulenza pedagogica
- deve svolgere la funzione di consulenza pedagogica
- organizza percorsi di consulenza pedagogica sulla base dei bisogni delle figure professionali presenti nei servizi educativi e scolastici
- collabora con il consulente pedagogico

Domanda n.16 – Quali sono, secondo te, i *bisogni educativi emergenti* più sentiti nel contesto in cui operi che la funzione di consulenza pedagogica potrebbe accogliere e orientare? (puoi dare più di una risposta)

- scambio e dialogo tra le diverse figure educative e scolastiche
- relazione tra educatrici/insegnanti e genitori
- sostegno alla professionalità educativa “in itinere e in costante divenire”
- sostegno a processi e percorsi di educazione alla genitorialità
- percorsi di continuità (verticale e orizzontale) e progettazione educativa comune
- sostegno alle dinamiche comunicative e relazionali
- adeguato sostegno al burnout
- consulenza per le famiglie
- costruzione di una alleanza educativa per favorire il consolidarsi della comunità educante
- altro

Domanda n.17 – Quanto la funzione di consulenza pedagogica può essere di supporto alle seguenti caratteristiche della professionalità educativa:

- governare complessità, incertezza e cambiamento
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- acquisire flessibilità per gestire una pratica professionale in evoluzione
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- gestire gli aspetti comunicativi e relazionali
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*

- avere cura della competenza emotiva
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- porsi nell'agire educativo sviluppando un atteggiamento riflessivo e collaborativo
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- operare all'interno di una comunità di pratica e di una rete di saperi e competenze
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- gestire le dinamiche relazionali del lavoro di gruppo
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- affrontare momenti di crisi, di transizione e di trasformazione
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*

Domanda n.18 – Ritieni utile attivare percorsi di consulenza pedagogica per la continuità educativa 0-6?

- Sì
- No

Domanda n.19 – Quanto ritieni sia importante la funzione di consulenza pedagogica per favorire la continuità nei percorsi educativi 0-6 relativamente ai seguenti aspetti:

- alimentare riflessione e consapevolezza sul rapporto tra cura e educazione come elemento trasversale della continuità educativa 0-6
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- stimolare la riflessione e il dialogo sugli elementi comuni della professionalità 0- 6
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- permettere la costruzione di comunità di pratica e laboratori 0-6
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- favorire un atteggiamento cooperativo per progettare in continuità il curricolo 0-6
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- stimolare l'emergere di percorsi narrativi comuni sull'azione e sulla pratica educativa
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*
- consentire di gettare luce su bisogni e problemi, punti di forza e di debolezza legati alla continuità
 - per niente*
 - poco*
 - abbastanza*
 - molto*

- lavorare sul rinforzo del concetto di comunità educante nell'ottica della continuità, dell'alleanza educativa e della cooperazione nei territori
 - *per niente* ○ *poco* ○ *abbastanza* ○ *molto*
- consentire di contrastare la povertà educativa e generare solidarietà, valore e memoria nei territori
 - *per niente* ○ *poco* ○ *abbastanza* ○ *molto*

Domanda n.20 – Secondo te, la consulenza pedagogica attraverso percorsi riflessivi e narrativi può favorire l'instaurarsi di una relazione costruttiva tra le professionalità educative 0-3 e 3-6?

- *per niente* ○ *poco* ○ *abbastanza* ○ *molto*

Domanda n.21 – Secondo te, la consulenza pedagogica, attraverso una riflessione comune sull'attuazione delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, può favorire la co-progettazione di un curricolo 0-6?

- *per niente* ○ *poco* ○ *abbastanza* ○ *molto*

Domanda n.22 – Quanto, secondo te, la consulenza pedagogica può contribuire ad innalzare la qualità dei percorsi educativi 0-6?

- *per niente* ○ *poco* ○ *abbastanza* ○ *molto*

Domanda n.23 – Quanto, secondo te, la consulenza pedagogica – attraverso la riflessione sull'importanza di una relazione costruttiva e partecipata tra contesti educativi 0-6 e famiglie, istituzioni, agenzie educative e territorio – può favorire la continuità orizzontale e la nascita di una condivisa *cultura 0-6*?

- *per niente* ○ *poco* ○ *abbastanza* ○ *molto*

Domanda n.24 – Quali strategie metodologiche ritieni siano più adeguate per sostanziare una consulenza pedagogica per la continuità 0-6? (puoi dare più di una risposta)

- Circle Time e lavori di gruppo cooperativo sulle Linee pedagogiche per favorire una visione comune
- “Laboratori della relazione” per favorire dialogo e scambio di esperienze tra le professionalità 0-6 per la progettazione comune
- “Percorsi narrativi” fondati sull'autobiografia per condividere e valorizzare l'esperienza educativa personale e quotidiana
- “Percorsi narrativi” che utilizzano immagini e video per stimolare il dialogo e la collaborazione su problemi e soluzioni

- “Percorsi narrativi” che utilizzano arteterapia e pluralità di linguaggi per condividere, riflettere e acquisire consapevolezza
- “Storytelling che cura”: percorsi letterari e teatrali per l’emergere della competenza riflessiva e emotiva
- Percorsi basati sul processo di documentazione di attività ed esperienze
- altro

Domanda n.25 – Ritieni importante attivare la funzione di consulenza pedagogica nei percorsi educativi 0-6? Descrivi brevemente il tuo punto di vista

Sono stati inviati 130 questionari ai quali hanno risposto complessivamente 89 professioniste dell’educazione 0-6 anni.

Le prime domande del questionario, dopo quelle che riguardano le informazioni generali sui partecipanti, rilevano la conoscenza della figura del consulente pedagogico relativamente a funzione, ruolo, competenze e ambiti di lavoro. Le domande successive hanno come oggetto alcuni elementi sostanziali della relazione tra funzione di consulenza pedagogica, professionalità educativa e continuità 0-6. Chiude il questionario una domanda aperta nella quale le partecipanti alla ricerca hanno potuto esprimere il proprio punto di vista sull’argomento.

Nell’analisi dei dati del questionario i diversi aspetti oggetto delle domande sono stati raggruppati e specificati nelle Categorie descritte analiticamente in Tabella 1:

Categorie		Domande
0	Analisi del gruppo delle partecipanti alla ricerca	1-2-3-4-5-6
1	Caratteristiche, funzione e competenze della consulenza pedagogica	7-12-13-14-15
2	Consulenza pedagogica e contesti/professionalità educative	8-9-10-11-16-17
3	Consulenza pedagogica e continuità 0-6	18-19-20-21-22-23-24-25

Tabella 1: Categorie utilizzate per l’interpretazione dei dati

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software Nvivo11; in particolare, per effettuare l'analisi delle risposte alle domande aperte, le affermazioni delle partecipanti sono state sottoposte ad analisi testuale di tipo lessicometrico utilizzando come *corpus* il contenuto delle diverse risposte.

2.2. Analisi del gruppo delle partecipanti alla ricerca

Le prime sei domande del questionario forniscono dati e informazioni sul gruppo che ha partecipato alla ricerca esplorativa, costituito da 89 tra educatrici e insegnanti (26 educatrici 0-3, 60 insegnanti 3-6 e 3 professionalità polo 0-6).

Per quanto riguarda l'età delle partecipanti (domanda n.1) le classi più rappresentate sono *51-60 anni* (36,0%) e *41-50 anni* (30,3%), con una differenza piuttosto marcata tra 0-3 e 3-6 (v. Tabella 2 e Grafico 1). Si evidenzia, infatti, come la classe *51-60 anni* sia molto più rappresentata (41,7%) nel 3-6 che nello 0-3 (26,9%) e che la classe *più di 60 anni* sia rappresentata solo nel 3-6 (18,3%).

risposta n.1	Quali tra le categorie indicate di seguito include la tua età							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
meno di 30 anni	7	7,9%	5	19,2%	1	1,7%	1	33,3%
31 - 40 anni	12	13,5%	7	26,9%	4	6,7%	1	33,3%
41 - 50 anni	27	30,3%	7	26,9%	19	31,7%	1	33,3%
51 - 60 anni	32	36,0%	7	26,9%	25	41,7%	0	0,0%
più di 60 anni	11	12,4%	0	0,0%	11	18,3%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 2: età delle partecipanti

Quali tra le categorie indicate di seguito include la tua età?
89 risposte

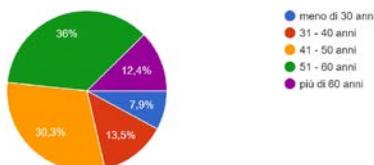


Grafico 1: età delle partecipanti

L'analisi dei dati della domanda n. 2, relativa al genere, rivela come la totalità delle partecipanti sia di genere femminile.

Per quanto riguarda il titolo di studio (domanda n.3) il 55,1% delle partecipanti possiede il diploma, il 20,2% ha la laurea triennale e il 22,5% ha una laurea magistrale (v. Tabella 3 e Grafico 2). Da sottolineare che nello 0-3 circa un terzo delle educatrici ha il diploma (34,6%), e circa i due terzi è laureata (65,4%); nel 3-6, invece, le percentuali sono di fatto invertite (diplomate 66,7% e laureate 33,3%).

risposta n.3	Qual è il livello di istruzione che hai conseguito?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
diploma	49	55,1%	9	34,6%	40	66,7%	0	0,0%
laurea triennale	18	20,2%	8	30,8%	9	15,0%	1	33,3%
laurea magistrale	20	22,5%	9	34,6%	9	15,0%	2	66,7%
laurea quadriennale	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
Laurea quinquennale	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 3: livello di istruzione

Qual è il livello di istruzione che hai conseguito?
89 risposte

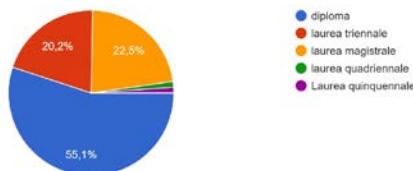


Grafico 2: livello di istruzione

La maggior parte delle partecipanti lavora (domanda n.4) nella scuola dell'infanzia (67,4%), il 29,2% nei servizi educativi 0-3 e il 3,4% nel polo educativo 0-6 (v. Tabella 4 e Grafico 3).

risposta n.4	In quale servizio/scuola lavori?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Servizio educativo 0-3	26	29,2%	26	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
Scuola dell'infanzia 3-6	60	67,4%	0	0,0%	60	100,0%	0	0,0%
Polo educativo 0-6	3	3,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 4: luogo di lavoro

In quale servizio/scuola lavori?

89 risposte

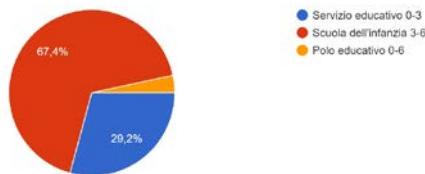


Grafico 3: luogo di lavoro

Oltre la metà del totale delle risposte proviene da scuole/servizi che si trovano (domanda n.5, v. Tabella 5 e Grafico 4) nel Comune di Follonica (57,3%), il 19,1% nel Comune di Roccastrada e il 14,6% in quello di Massa Marittima.

risposta n.5	In quale Comune si trova il servizio/scuola in cui lavori?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Follonica	51	57,3%	12	46,2%	36	60,0%	3	100,0%
Gavorrano	3	3,4%	3	11,5%	0	0,0%	0	0,0%
Massa Marittima	13	14,6%	6	23,1%	7	11,7%	0	0,0%
Monterotondo Marittimo	2	2,2%	1	3,8%	1	1,7%	0	0,0%
Montieri	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
Scarlino	2	2,2%	2	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
Roccastrada	17	19,1%	2	7,7%	15	25,0%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 5: ubicazione luogo di lavoro

In quale Comune si trova il servizio/scuola in cui lavori?
89 risposte

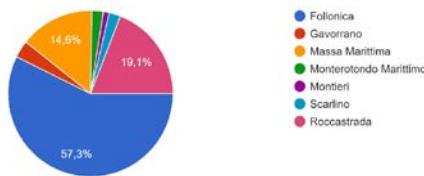


Grafico 4: ubicazione luogo di lavoro

Poco più della metà (55,0%) delle insegnanti/educatrici ha un'anzianità di servizio (domanda n.6) superiore ai 16 anni (16-25 anni 30,3%, >25 anni 24,7%), dato che risulta coerente con l'età; il 32,6% ha un'anzianità di servizio tra 6 e 15 anni e solo il 12,4% lavora da meno di 5 anni (v. Tabella 6 e Grafico 5).

risposta n.6	Da quanti anni svolgi la tua professione?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
meno di 5 anni	11	12,4%	5	19,2%	5	8,3%	1	33,3%
6 - 15 anni	29	32,6%	10	38,5%	18	30,0%	1	33,3%
16 - 25 anni	27	30,3%	7	26,9%	19	31,7%	1	33,3%
più di 25 anni	22	24,7%	4	15,4%	18	30,0%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 6: anzianità di servizio

Da quanti anni svolgi la tua professione?
89 risposte

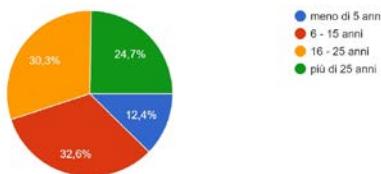


Grafico 5: anzianità di servizio

2.3. Analisi e interpretazione dei dati

Categoria 1 – Caratteristiche, funzione e competenze della consulenza pedagogica

La prima domanda della Categoria 1 (n.7, v. Tabella 7 e Grafico 6) chiedeva di definire la figura del consulente pedagogico scegliendo tra diverse descrizioni. Le definizioni con le percentuali più elevate sono state: *una figura professionale che mette in atto una relazione di aiuto in ambito educativo per favorire riflessione e consapevolezza* (22,8%) e *una figura professionale capace di accompagnare il cambiamento e i processi di trasformazione in campo educativo* (21,7%), a sottolineare il ruolo della consulenza pedagogica nel favorire riflessione e consapevolezza. Un numero non trascurabile di scelte hanno, poi, registrato le definizioni: *un professionista dell'educazione che lavora sulle dimensioni dell'autonomia e della responsabilità della persona per aiutarla a definire il problema e a gestirlo utilizzando le proprie risorse (empowerment)* (16,4%) e *un professionista dell'educazione che esplica una funzione non direttiva utilizzando modalità relazionali centrate sull'ascolto e sulla comprensione empatica* (12,7%) evidenziando il carattere non direttivo della consulenza pedagogica. Da segnalare anche il 12,2% delle scelte effettuate dalle insegnanti per la definizione: *un pedagogista che si occupa di bisogni educativi specifici e/o emergenti* che sottolinea l'attenzione problematizzante e riflessiva della consulenza pedagogica per i bisogni educativi emergenti.

risposta n.7	Quale tra queste definizioni descrive in modo migliore, secondo te, la figura del consulente pedagogico? (puoi dare più di una risposta)							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
un pedagogista che accoglie la forte domanda di educazione e formazione che proviene dall'ambito sociale	15	7,9%	4	6,9%	11	8,9%	0	0,0%
un pedagogista che si occupa di bisogni educativi specifici e/o emergenti	20	10,6%	4	6,9%	15	12,2%	1	14,3%
una figura professionale che mette in atto una relazione di aiuto in ambito educativo per favorire riflessione e consapevolezza	43	22,8%	15	25,9%	26	21,1%	2	28,6%
una figura professionale capace di accompagnare il cambiamento e i processi di trasformazione in campo educativo	41	21,7%	16	27,6%	24	19,5%	1	14,3%
una figura professionale di secondo livello che sostiene la professionalità di chi educa	15	7,9%	4	6,9%	11	8,9%	0	0,0%
un professionista dell'educazione che lavora sulle dimensioni dell'autonomia e della responsabilità della persona per aiutarla a definire il problema e a gestirlo utilizzando le proprie risorse (empowerment)	31	16,4%	7	12,1%	23	18,7%	1	14,3%
un professionista dell'educazione che esplica una funzione non direttiva utilizzando modalità relazionali centrate sull'ascolto e sulla comprensione empatica	24	12,7%	8	13,8%	13	10,6%	2	28,6%
totale scelte	189		58		123		7	
totale risposte	89		26		60		3	
* % su n. scelte								

Tabella 7: definizione di consulente pedagogico

Quale tra queste definizioni descrive in modo migliore, secondo te, la figura del consulente pedagogico? (puoi dare più di una risposta)

89 risposte

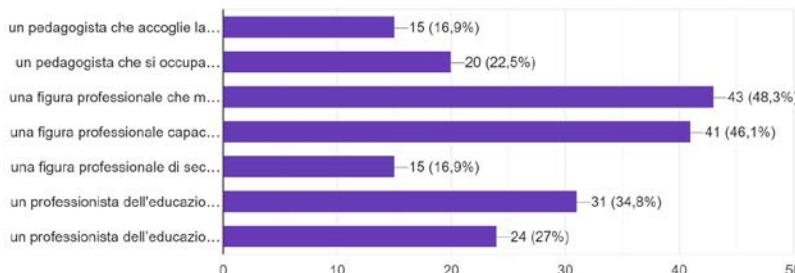


Grafico 6: definizione di consulente pedagogico

Da una prima lettura dei dati emersi dalla domanda n.12 risulta (v. Tabella 8 e Grafico 7) come tutti i processi educativi indicati siano favoriti in modo mediamente elevato: il valore *abbastanza*, nelle scelte complessive, risulta sempre al di sopra del 46,1% e la somma dei valori *abbastanza* e *molto* si attesta su percentuali elevate (sempre al di sopra del 77,5% con punte di 89,9%).

Nel grafico dei dati complessivi spiccano, tuttavia, come processi maggiormente favoriti il *sostegno alla professionalità educativa* (molto 38,2%) e il *sostegno alla genitorialità e alle famiglie* (molto 37,1%) seguiti da *formazione* (molto 28,1%) e *crescita e trasformazione* (molto 28,1%). In questa interpretazione si è preferito indicare i valori più alti della categoria *molto* e tralasciare quelli della categoria *abbastanza* che, essendo tutti molto alti, risultano meno indicativi (la categoria *abbastanza* è spesso una risposta intermedia che viene scelta anche nei casi di posizioni non nette rispetto alla domanda).

risposta n.12	Quanto, secondo te, i processi educativi sottoelencati sono favoriti dalla funzione di consulenza pedagogica?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
Formazione	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	8	9,0%	2	7,7%	5	8,3%	1	33,3%
abbastanza	55	61,8%	18	69,2%	35	58,3%	2	66,7%
molto	25	28,1%	6	23,1%	19	31,7%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	
Supervisione	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	6	6,7%	1	3,8%	5	8,3%	0	0,0%
poco	13	14,6%	1	3,8%	12	20,0%	0	0,0%
abbastanza	48	53,9%	16	61,5%	29	48,3%	3	100,0%
molto	22	24,7%	8	30,8%	14	23,3%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	
Consulenza per nuovi progetti o servizi	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	10	11,2%	4	15,4%	6	10,0%	0	0,0%
abbastanza	58	65,2%	13	50,0%	43	71,7%	2	66,7%
molto	19	21,3%	9	34,6%	9	15,0%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
Sostegno alla professionalità educativa	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	12	13,5%	6	23,1%	5	8,3%	1	33,3%
abbastanza	42	47,2%	9	34,6%	32	53,3%	1	33,3%
molto	34	38,2%	11	42,3%	22	36,7%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
Sostegno alla genitorialità e alle famiglie	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	2	2,2%	0	0,0%	6	10,0%	0	0,0%
poco	13	14,6%	5	19,2%	2	3,3%	2	66,7%
abbastanza	41	46,1%	11	42,3%	30	50,0%	0	0,0%
molto	33	37,1%	10	38,5%	22	36,7%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
Orientamento	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	18	20,2%	6	23,1%	11	18,3%	1	33,3%
abbastanza	57	64,0%	17	65,4%	39	65,0%	1	33,3%
molto	12	13,5%	3	11,5%	8	13,3%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
Crescita e trasformazione	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	13	14,6%	3	11,5%	10	16,7%	0	0,0%
abbastanza	50	56,2%	17	65,4%	30	50,0%	3	100,0%
molto	25	28,1%	6	23,1%	19	31,7%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	
Ricerca-azione	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	11	12,4%	4	15,4%	7	11,7%	0	0,0%
abbastanza	56	62,9%	16	61,5%	38	63,3%	2	66,7%
molto	21	23,6%	6	23,1%	14	23,3%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	

Tabella 8: processi favoriti dalla consulenza pedagogica

Quanto, secondo te, i processi educativi sottoelencati sono favoriti dalla funzione di consulenza pedagogica?

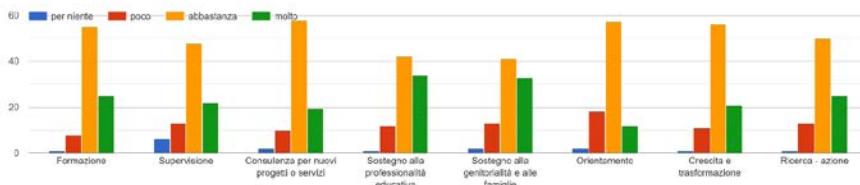


Grafico 7: processi favoriti dalla consulenza pedagogica

L'analisi delle risposte alla domanda n.13 (v. Tabella 9 e Grafico 8), mette in evidenza le competenze che, secondo la maggioranza delle partecipanti, il consulente pedagogico dovrebbe possedere: competenze *empathiche*, *per ascoltare in modo attivo e autentico* (67 scelte, 21,0% delle scelte totali) e *comunicative e relazionali*, *per innalzare la qualità delle relazioni e promuovere un autentico "saper stare in relazione"* (65 scelte, 20,4% delle scelte totali). Ciò sottolinea il ruolo del consulente pedagogico nell'accogliere, sostenere e promuovere confronto e dialogo. Sembra importante segnalare che, per le educatrici dei servizi 0-3 sono utili anche le competenze *progettuali*, *per sostenere progetti educativi innovativi* (18 scelte, 17,8% delle scelte 0-3). Per le insegnanti della scuola dell'infanzia sembrano, invece, importanti anche le competenze *formative*, *per consentire l'acquisizione di competenze professionali specifiche* (32 scelte, 15,8% delle scelte 3-6).

risposta n.13	Quali competenze, secondo te, dovrebbe possedere il consulente pedagogico? (puoi dare più di una risposta)							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%*	n.	%*	n.	%*	n.	%*
riflessive, per favorire la gestione del cambiamento e l'empowerment	41	12,9%	15	14,9%	25	12,3%	1	6,7%
formative, per consentire l'acquisizione di competenze professionali specifiche	46	14,4%	11	10,9%	32	15,8%	3	20,0%
empathiche, per ascoltare in modo attivo e autentico	67	21,0%	20	19,8%	44	21,7%	3	20,0%
progettuali, per sostenere progetti educativi innovativi	41	12,9%	18	17,8%	20	9,9%	3	20,0%
comunicative e relazionali, per innalzare la qualità delle relazioni e promuovere un autentico "saper stare in relazione"	65	20,4%	19	18,8%	44	21,1%	2	13,3%
narrative, per favorire l'espressione di sé e valorizzare percorsi professionali e personali	21	6,6%	5	5,0%	14	6,9%	2	13,3%
orientative, per accompagnare nelle scelte	38	11,9%	13	12,9%	24	11,8%	1	6,7%
	totale scelte	319		101		203		15
	totale risposte	89		26		60		3

* % su n. scelto

Tabella 9: competenze del consulente pedagogico

Quali competenze, secondo te, dovrebbe possedere il consulente pedagogico? (puoi dare più di una risposta)

89 risposte

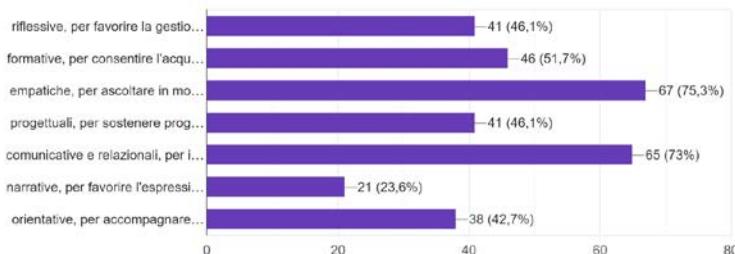


Grafico 8: competenze del consulente pedagogico

La domanda 14 (v. Tabella 10 e Grafico 9) pone la questione della posizione che il consulente pedagogico dovrebbe assumere all'interno dei contesti educativi. Per la maggioranza delle rispondenti (53,9%) la funzione di consulenza pedagogica dovrebbe essere una risorsa *interna* e a regime nei servizi/scuole, mentre per il 39,3% dovrebbe essere una figura esterna che periodicamente è presente nei servizi/scuole (*esterna periodica*). La maggioranza delle educatrici 0-3 (53,8%) e 0-6 (100%) preferirebbe una consulenza pedagogica *esterna periodica*, mentre per la maggior parte delle insegnanti (61,7%) dovrebbe essere *interna*.

risposta n.14	Secondo te, la funzione di consulenza pedagogica nei servizi educativi e scolastici dovrebbe essere:							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
interna	48	53,9%	11	42,3%	37	61,7%	0	0,0%
esterna periodica	35	39,3%	14	53,8%	18	30,0%	3	100,0%
esterna occasionale	2	2,2%	1	3,8%	1	1,7%	0	0,0%
a progetto	4	4,5%	0	0,0%	4	6,7%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 10: consulenza pedagogica all'interno delle strutture

Secondo te, la funzione di consulenza pedagogica nei servizi educativi e scolastici dovrebbe essere:
89 risposte



Grafico 9: consulenza pedagogica all'interno delle strutture

La domanda n.15 (v. Tabella 11 e Grafico 10) può essere letta in relazione alla domanda precedente, poiché punta l'attenzione sulla conoscenza, da parte delle rispondenti, delle differenze tra il ruolo del coordinatore pedagogico e quello del consulente pedagogico e le modalità di una loro eventuale collaborazione. Secondo la maggioranza delle rispondenti (48,3%) il coordinatore pedagogico (o chi svolge tale funzione) si incarica di *organizzare percorsi di consulenza pedagogica sulla base dei bisogni delle figure professionali presenti nei servizi educativi e scolastici*; per il 32,6%, invece, la figura professionale che si occupa di coordinamento pedagogico *collabora con il consulente pedagogico*. Da notare che, mentre le risposte delle educatrici 0-3 e delle insegnanti corrispondono alla tendenza generale, le educatrici 0-6 sostengono la scelta della collaborazione tra coordinatore e consulente pedagogico.

risposta n.15	Secondo te, la figura professionale che si occupa di coordinamento pedagogico nei servizi educativi e scolastici:							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
può svolgere la funzione di consulenza pedagogica	9	10,1%	4	15,4%	4	6,7%	1	33,3%
deve svolgere la funzione di consulenza pedagogica	8	9,0%	1	3,8%	7	11,7%	0	0,0%
organizza percorsi di consulenza pedagogica sulla base dei bisogni delle figure professionali presenti nei servizi educativi e scolastici	43	48,3%	11	42,3%	32	53,3%	0	0,0%
collabora con il consulente pedagogico	20	32,6%	10	38,5%	17	28,3%	2	66,7%
totale	89		26		60		3	

Tabella 11: relazione coordinatore/consulente

Secondo te, la figura professionale che si occupa di coordinamento pedagogico nei servizi educativi e scolastici:
89 risposte

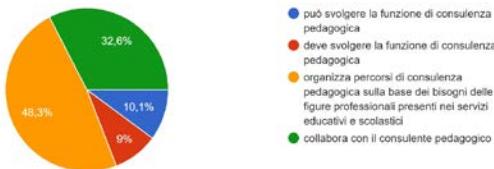


Grafico 10: relazione coordinatore/consulente

Categoria 2 – Consulenza pedagogica e contesti/professionalità educative

La domanda n.8 aveva lo scopo di indagare quante, tra le partecipanti, avessero seguito dei percorsi di consulenza pedagogica. Poco più di un terzo (34,8%) ha risposto affermativamente, in particolare il 50% delle educatrici 0-3 e il 28,3% delle insegnanti 3-6 (v. Tabella 12 e Grafico 11).

risposta n.8	Hai mai seguito percorsi di consulenza pedagogica?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Si	31	34,8%	13	50,0%	17	28,3%	2	66,7%
No	58	65,2%	13	50,0%	43	71,7%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	

Tabella 12: partecipazione a percorsi di consulenza

Hai mai seguito percorsi di consulenza pedagogica?
89 risposte

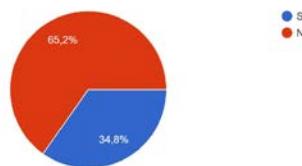


Grafico 11: partecipazione a percorsi di consulenza

Nell'approfondimento di tale aspetto (domanda n. 9), cioè in quale contesto sia avvenuta la partecipazione, il 35,5% di coloro che avevano risposto affermativamente alla domanda precedente hanno affermato di aver seguito percorsi di consulenza pedagogica *all'interno dei servizi/scuole nelle quali lavorano* e il 32,3% *nella formazione professionale* (v.Tabella 13 e Grafico 12).

risposta n.9	In caso affermativo, in quale contesto?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
all'interno del servizio/scuola in cui lavori	11	35,5%	5	38,5%	6	35,3%	0	0,0%
nella formazione universitaria (tirocinio, laboratorio, ecc.)	3	9,7%	1	7,7%	2	11,8%	0	0,0%
nella formazione professionale	10	32,3%	5	38,5%	5	29,4%	0	0,0%
in un percorso rivolto a famiglie e genitori	3	9,7%	1	7,7%	2	11,8%	0	0,0%
in un percorso di crescita personale	2	6,5%	1	7,7%	1	5,9%	0	0,0%
promosso dal Comune	1	3,2%	0	0,0%	1	5,9%	1	100,0%
nei servizi educativi dove ho lavorato fino al 2018	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
totale	31		13		17		1	

Tabella 13: contesto percorsi di consulenza

In caso affermativo, in quale contesto?
31 risposte

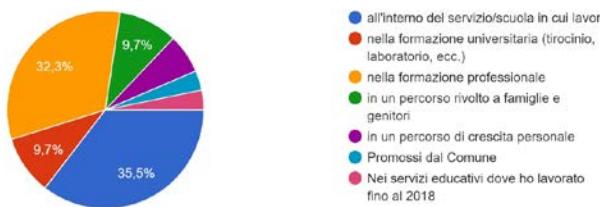


Grafico 12: contesto percorsi di consulenza

Nella domanda 10, nella quale si chiedeva di descrivere la propria esperienza di consulenza pedagogica, delle 31 professioniste educative che hanno affermato di aver partecipato a percorsi di consulenza pedagogica soltanto 6 hanno descritto brevemente la loro esperienza. L'analisi della domanda aperta evidenzia come la quasi totalità dei percorsi descritti sia rivolto al miglioramento delle relazioni con genitori e famiglie.

La domanda 11, che chiude tale insieme di domande specifiche sulla partecipazione pregressa a percorsi di consulenza pedagogica, chiedeva di

dare un giudizio sull'esperienza. Le risposte mostrano, nel complesso, un giudizio positivo: solo l'8% delle rispondenti giudica in modo negativo o molto negativo l'esperienza, mentre il 32,4 la giudica in modo mediamente positivo e il 58,8% in maniera positiva o molto positiva (v.Tabella 14 e Grafico 13).

risposta n.11	Come valutti, su una scala da 1 (molto negativo) a 5 (molto positivo), la tua esperienza di consulenza pedagogica?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1	1	2,9%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%
2	2	5,9%	0	0,0%	1	5,0%	1	100,0%
3	11	32,4%	2	15,4%	9	45,0%	0	0,0%
4	14	41,2%	10	76,9%	4	20,0%	0	0,0%
5	6	17,6%	1	7,7%	5	25,0%	0	0,0%
totale	34		13		20		1	

Tabella 14: valutazione percorsi di consulenza

Come valutti, su una scala da 1 (molto negativo) a 5 (molto positivo), la tua esperienza di consulenza pedagogica?

34 risposte

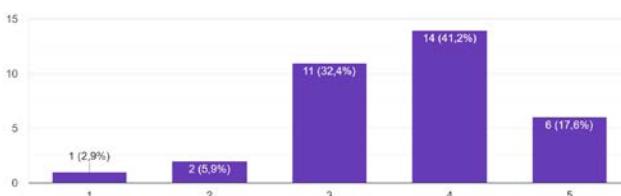


Grafico 13: valutazione percorsi di consulenza

La domanda n.16 (v. Tabella 15 e Grafico 14) pone l'attenzione sui bisogni educativi emergenti (da scegliere tra quelli indicati) vissuti nel territorio di appartenenza delle partecipanti, che potrebbero essere accolti all'interno di percorsi di consulenza pedagogica. Secondo la maggioranza delle partecipanti tali bisogni sono, in particolare, la necessità di un *sostegno alla professionalità educativa "in itinere e in costante diventare"* (50 scelte, 14,5% delle scelte totali), la *relazione tra educatrici/ insegnanti e genitori* (48 scelte, 13,9% delle scelte totali) e la *costruzione di*

una alleanza educativa per favorire il consolidarsi della comunità educante (47 scelte, 13,6% delle scelte totali). In generale, tuttavia, tutti gli ambiti indicati hanno ricevuto un numero di scelte significativo. Gli ambiti scelti in modo minore sono stati: *percorsi di continuità* (dato in controtendenza rispetto alle risposte specifiche date alle domande successive sulla continuità orizzontale e verticale), *progettazione educativa comune* e *adeguato sostegno al burnout*. Da sottolineare che per le educatrici dei servizi 0-3 un ambito importante è la *consulenza per le famiglie* (16,7%); ciò, considerando la percentuale abbastanza alta della scelta relativa al *sostegno a processi e percorsi di educazione alla genitorialità* (14,8%), porta a ritenere che per le educatrici i genitori e le famiglie potrebbero essere gli utenti privilegiati della consulenza pedagogica.

Le insegnanti della scuola dell'infanzia considerano ambiti che necessitano di un'azione di consulenza pedagogica sia la professionalità educativa (*sostegno alla professionalità educativa "in itinere e in costante divenire"* 13,9% delle scelte) che la relazione con i genitori (*relazione tra educatrici/insegnanti e genitori* 15,7% delle scelte) e l'educazione alla genitorialità (*consulenza per le famiglie* 11,7% delle scelte 0-6) nell'ottica della costruzione di una comunità educante (*costruzione di una alleanza educativa per favorire il consolidarsi della comunità educante* 13,9% delle scelte).

Interessante notare che – in controtendenza rispetto al dato generale, ma coerentemente con il tipo di servizio considerato – per due educatrici del polo 0-6 su tre gli ambiti che più necessitano di azioni di consulenza pedagogica sono i percorsi di continuità (verticale e orizzontale) e la progettazione educativa comune.

risposta n.16	Quali sono, secondo te, i bisogni educativi emergenti più sentiti nel contesto in cui operi che la funzione di consulenza pedagogica potrebbe accogliere e orientare? (puoi dare più di una risposta)									
	totale		0-3		3-6		0-6		n.	%*
	n.	%*	n.	%*	n.	%*	n.	%*		
scambio e dialogo tra le diverse figure educative e scolastiche	36	10,4%	5	9,3%	21	9,4%	0	0,0%		
relazione tra educatrici/insegnanti e genitori	48	13,9%	6	11,1%	35	15,7%	1	10,0%		
sostegno a processi e percorsi di educazione alla genitorialità	41	11,8%	8	14,8%	25	11,2%	1	10,0%		
sostegno alla professionalità educativa "in itinere e in costante divenire"	50	14,5%	9	16,7%	31	13,9%	1	10,0%		
percorsi di continuità (verticale e orizzontale) e progettazione educativa comune	27	7,8%	3	5,6%	16	7,2%	2	20,0%		
sostegno alle dinamiche comunicative e relazionali	37	10,7%	4	7,4%	25	11,2%	2	20,0%		
adeguato sostegno al burnout	23	6,6%	5	9,3%	13	5,8%	0	0,0%		
consulenza per le famiglie	37	10,7%	9	16,7%	26	11,7%	0	0,0%		
costruzione di una alleanza educativa per favorire il consolidarsi della comunità educante	47	13,6%	5	9,3%	31	13,9%	3	30,0%		
totale scelte	346		54		223		10			
totale risposte	89		26		60		3			

* % su n. scelte

Tabella 15: bisogni educativi emergenti nei territori

Quali sono, secondo te, i bisogni educativi emergenti più sentiti nel contesto in cui operi che la funzione di consulenza pedagogica potrebbe accogliere e orientare? (puoi dare più di una risposta)

89 risposte

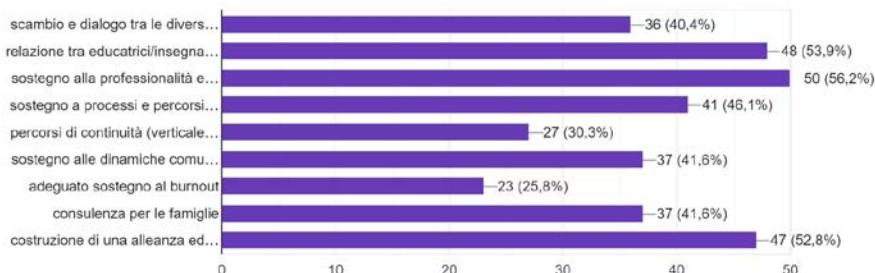


Grafico 14: bisogni educativi emergenti nei territori

La domanda 17 (v. Tabella 16 e Grafico 15), che chiedeva quanto la consulenza pedagogica potesse essere di supporto ad alcune caratteristiche della professionalità educativa, approfondisce, di fatto, il dato emerso nella domanda precedente concentrandosi sull'ambito più scelto tra i bisogni indicati. Analizzando i dati emersi si può affermare che, secondo le rispondenti, tutti gli aspetti della professionalità educativa indicati possono trarre beneficio dalla consulenza pedagogica: il valore *abbastanza* risulta sempre al di sopra del 47,2% e la somma dei valori *abbastanza* e *molto* si attesta su percentuali elevate (sempre al di sopra del 82,0%).

In generale, le caratteristiche della professionalità educativa per le quali la consulenza pedagogica può offrire un maggiore supporto sono: *gestire gli aspetti comunicativi e relazionali* (abbastanza + molto 92,1%), *aver cura della competenza emotiva* (abbastanza + molto 88,8%), *porsi nell'agire educativo sviluppando un atteggiamento riflessivo e collaborativo* (abbastanza + molto 86,5%), *affrontare momenti di crisi di transizione e di trasformazione* (abbastanza + molto 85,4). È da sottolineare che per alcuni indicatori della domanda il valore *poco* raggiunge percentuali interessanti (es. *governare complessità, incertezza e cambiamento; gestire le dinamiche relazionali del lavoro di gruppo* 15,7%).

Analizzando in modo più approfondito i dati dello 0-3 e del 3-6, si individuano differenze significative sulle caratteristiche della professionalità educativa che necessitano di maggiore sostegno da parte di percorsi di consulenza pedagogica. In particolare, le educatrici, rispetto alle insegnanti, sembrano non seguire una tendenza omogenea: per alcuni indicatori della domanda, infatti, si rilevano percentuali significative – tralasciando il valore *abbastanza* che spesso è una scelta positiva ma non netta – sia per il valore *poco* che per il valore *molto*. I dati che emergono dalle risposte delle insegnanti evidenziano, invece, una scelta più decisa per i valori più alti della scala per tutti gli indicatori.

risposta n.17	Quanto la funzione di consulenza pedagogica può essere di supporto alle seguenti caratteristiche della professionalità educativa							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Governare complessità, incertezza e cambiamento								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	14	15,7%	6	23,1%	8	13,3%	0	0,0%
abbastanza	54	60,7%	15	57,1%	31	61,7%	2	66,7%
molto	19	21,3%	5	19,2%	13	21,7%	1	33,3%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
acquisire flessibilità per gestire una pratica professionale in evoluzione								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	12	13,5%	5	19,2%	7	11,7%	0	0,0%
abbastanza	52	50,4%	16	61,5%	34	56,7%	2	66,7%
molto	23	25,8%	5	19,2%	17	28,3%	1	33,3%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
gestire gli aspetti comunicativi e relazionali								
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	6	6,7%	2	7,7%	4	6,7%	0	0,0%
abbastanza	49	55,1%	17	65,4%	30	50,0%	2	66,7%
molto	33	37,1%	7	26,9%	25	41,7%	1	33,3%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
avere cura della competenza emotiva								
per niente	2	2,2%	1	3,8%	1	1,7%	0	0,0%
poco	8	9,0%	3	11,5%	4	6,7%	1	33,3%
abbastanza	53	59,6%	15	57,7%	36	60,0%	2	66,7%
molto	26	29,2%	7	26,9%	19	31,7%	0	0,0%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
porsi nell'agire educativo sviluppando un atteggiamento riflessivo e collaborativo								
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	11	12,4%	2	7,7%	9	15,0%	0	0,0%
abbastanza	43	48,3%	15	57,7%	27	45,0%	1	33,3%
molto	34	38,2%	9	34,6%	23	38,3%	2	66,7%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
operare all'interno di una comunità di pratica e di una rete di saperi e competenze								
per niente	2	2,2%	1	3,8%	1	1,7%	0	0,0%
poco	12	13,5%	3	11,5%	8	13,3%	1	33,3%
abbastanza	52	58,4%	14	53,8%	37	61,7%	1	33,3%
molto	23	25,8%	8	30,8%	14	23,3%	1	33,3%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
gestire le dinamiche relazionali del lavoro di gruppo								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	14	15,7%	6	23,1%	7	11,7%	1	33,3%
abbastanza	42	47,2%	12	46,2%	29	48,3%	1	33,3%
molto	31	34,8%	8	30,8%	22	36,7%	1	33,3%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%
affrontare momenti di crisi, di transizione e di trasformazione								
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	12	13,5%	5	19,2%	7	11,7%	0	0,0%
abbastanza	44	49,4%	12	46,2%	31	51,7%	1	33,3%
molto	32	36,0%	9	34,6%	21	35,0%	2	66,7%
totale	89	100,00%	26	100,00%	60	100,00%	3	100,00%

Tabella 16: supporto alla professionalità educativa

Quanto la funzione di consulenza pedagogica può essere di supporto alle seguenti caratteristiche della professionalità educativa:

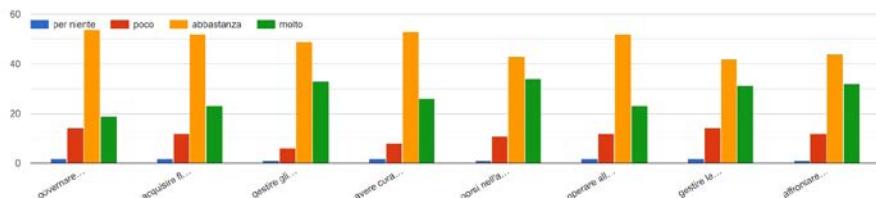


Grafico 15: supporto alla professionalità educativa

Categoria 3 – Consulenza pedagogica e continuità 0-6

Mentre le prime due categorie hanno il *focus* sulle caratteristiche della consulenza pedagogica, la categoria 3 concentra l'attenzione sull'importanza della funzione di consulenza pedagogica per la continuità educativa 0-6 anni.

L'analisi dei dati della domanda n.18 evidenzia come la quasi totalità delle rispondenti (96,6%) consideri utile attivare percorsi di consulenza pedagogica per favorire la continuità 0-6 (v.Tabella 17 e Grafico 16).

risposta n.18	Ritieni utile attivare percorsi di consulenza pedagogica per la continuità educativa 0-6?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Si	86	96,6%	26	100,0%	57	95,0%	3	100,0%
No	3	3,4%	0	0,0%	3	5,0%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 17: utilità attivazione percorsi di consulenza

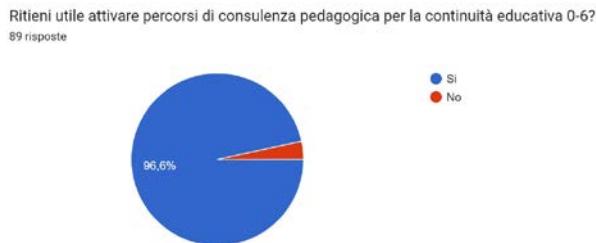


Grafico 16: utilità attivazione percorsi di consulenza

I dati emersi dalla domanda 19, specificano, invece, l'importanza della consulenza pedagogica per alcuni *aspetti* della continuità 0-6 (v. Tabella 18 e Grafico 17). Si rilevano percentuali molto elevate relativamente ai valori positivi della scala (abbastanza + molto sempre maggiore di 76,4%); in particolare, la continuità 0-6 è favorita da percorsi di consulenza pedagogica orientati soprattutto a *alimentare riflessione e consapevolezza sul rapporto tra cura e educazione come elemento trasversale della continuità educativa 0-6* (abbastanza + molto 89,9%), *stimolare la riflessione e il dialogo sugli elementi comuni della professionalità 0-6* (abbastanza + molto 88,8%) e *consentire di gettare luce su bisogni e problemi, punti di forza e di debolezza legati alla continuità* (abbastanza + molto 88,8). Interessante è anche il confronto fra 0-3 e 3-6: per le educatrici la funzione di consulenza pedagogica è utile soprattutto per *favorire un atteggiamento cooperativo per progettare il curricolo 0-6* (molto 42,3%) mentre per le insegnanti la funzione di consulenza pedagogica è utile soprattutto per *consentire di gettare luce su bisogni e problemi, punti di forza e di debolezza legati alla continuità* (molto 36,7%) – opinione condivisa anche dalle educatrici del polo 0-6 – e *lavorare sul rafforzamento di comunità educante nell'ottica della continuità, dell'alleanza educativa e della cooperazione nei territori* (molto 35%).

risposta n.19	Quanto ritieni sia importante la funzione di consulenza pedagogica per favorire la continuità nei percorsi educativi 0-6 relativamente ai seguenti aspetti							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
alimentare riflessione e consapevolezza sul rapporto tra cura e educazione come elemento trasversale della continuità educativa 0-6								
per niente	3	3,4%	0	0,0%	3	5,0%	0	0,0%
poco	6	6,7%	2	7,7%	4	6,7%	0	0,0%
abbastanza	58	65,2%	17	65,4%	39	65,0%	2	66,7%
molto	22	24,7%	7	26,9%	14	23,3%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
stimolare la riflessione e il dialogo sugli elementi comuni della professionalità 0-6								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	8	9,0%	2	7,7%	5	8,3%	1	33,3%
abbastanza	50	56,2%	14	53,8%	35	58,3%	1	33,3%
molto	29	32,6%	10	38,5%	18	30,0%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
permettere la costruzione di comunità di pratica e laboratori 0-6								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	19	21,3%	4	15,4%	14	23,3%	1	33,3%
abbastanza	45	50,6%	14	50,0%	29	40,3%	2	66,7%
molto	23	25,8%	8	30,8%	15	25,0%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	
favorire un atteggiamento cooperativo per progettare in continuità il curricolo 0-6								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	9	10,1%	3	11,5%	6	10,0%	0	0,0%
abbastanza	47	52,8%	12	46,2%	33	55,0%	2	66,7%
molto	31	34,8%	11	42,3%	10	31,7%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
stimolare l'emergere di percorsi narrativi comuni sull'azione e sulla pratica educativa								
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	14	15,7%	4	15,4%	9	15,0%	1	33,3%
abbastanza	50	56,2%	16	61,5%	33	55,0%	1	33,3%
molto	23	25,8%	6	23,1%	16	26,7%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
consentire di gettare luce su bisogni e problemi, punti di forza e di debolezza legati alla continuità								
per niente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
poco	10	11,2%	3	11,5%	7	11,7%	0	0,0%
abbastanza	45	50,6%	13	50,0%	31	51,7%	1	33,3%
molto	34	38,2%	10	38,5%	22	36,7%	2	66,7%
totale	89		26		60		3	
lavorare sul rinforzo del concetto di comunità educante nell'ottica della continuità, dell'alleanza educativa e della cooperazione nei territori								
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	10	11,2%	2	7,7%	8	13,3%	0	0,0%
abbastanza	48	53,9%	16	61,5%	30	50,0%	2	66,7%
molto	30	33,7%	8	30,8%	21	35,0%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	
consentire di contrastare la povertà educativa e generare solidarietà, valore e memoria nei territori								
per niente	3	3,4%	0	0,0%	3	5,0%	0	0,0%
poco	13	14,6%	4	15,4%	8	13,3%	1	33,3%
abbastanza	47	52,8%	14	53,8%	32	53,3%	1	33,3%
molto	26	29,2%	8	30,8%	17	28,3%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	

Tabella 18: consulenza pedagogica per aspetti continuità 0-6

Quanto ritieni sia importante la funzione di consulenza pedagogica per favorire la continuità nei percorsi educativi 0-6 relativamente ai seguenti aspetti:

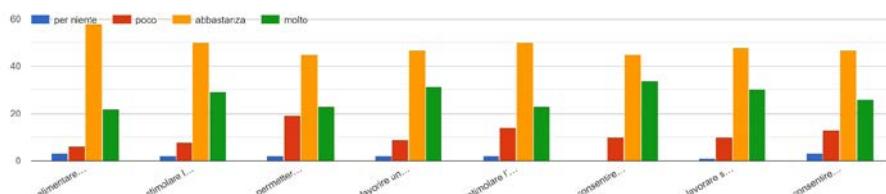


Grafico 17: consulenza pedagogica per aspetti continuità 0-6

Una serie di domande (n.20, 21, 22, 23) intendeva conoscere il punto di vista di educatrici e insegnanti sull'utilità della consulenza pedagogica per alcuni aspetti centrali e costitutivi della continuità educativa 0-6.

Per quanto riguarda l'importanza di percorsi narrativi e riflessivi, tipici della consulenza pedagogica, per favorire una costruttiva relazione tra professionalità educative 0-3 e 3-6 (Domanda n.20, v. Tabella 19 e Grafico 18), la quasi totalità delle rispondenti (92,1%) ritiene che tali percorsi possano favorire abbastanza (57,3%) o molto (34,8%) il *saper stare in relazione* per la continuità 0-6.

risposta n.20	Secondo te, la consulenza pedagogica attraverso percorsi riflessivi e narrativi può favorire l'instaurarsi di una relazione costruttiva tra le professionalità educative 0-3 e 3-6?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	5	5,6%	1	3,8%	3	5,0%	1	33,3%
abbastanza	51	57,3%	17	65,4%	32	53,3%	2	66,7%
molto	31	34,8%	8	30,8%	23	38,3%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 19: importanza percorsi narrativi per la continuità 0-6

Secondo te, la consulenza pedagogica attraverso percorsi riflessivi e narrativi può favorire l'instaurarsi di una relazione costruttiva tra le professionalità educative 0-3 e 3-6?
89 risposte

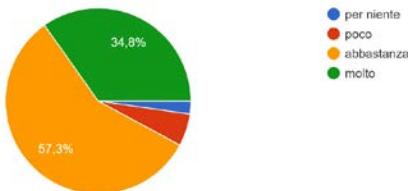


Grafico 18: importanza percorsi narrativi per la continuità 0-6

Relativamente, invece, alla necessità di una riflessione comune sulle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, al fine di una progettazione congiunta del curricolo 0-6, la quasi totalità delle rispondenti (92,1%) ritiene che tale riflessione possa favorire *abbastanza* (59,6%) o *molto* (32,6%) il lavoro di co-progettazione (Domanda n. 21, v. Tabella20 e Grafico 19).

risposta n.21	Secondo te, la consulenza pedagogica, attraverso una riflessione comune sull'attuazione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, può favorire la co-progettazione di un curricolo 0-6?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	2	2,2%	0	0,0%	2	3,3%	0	0,0%
poco	5	5,6%	1	3,8%	4	6,7%	0	0,0%
abbastanza	53	59,6%	17	65,4%	33	55,0%	3	100,0%
molto	29	32,6%	8	30,8%	21	35,0%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 20: riflessione comune su Linee pedagogiche

Secondo te, la consulenza pedagogica, attraverso una riflessione comune sull'attuazione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, può favorire la co-progettazione di un curricolo 0-6?
89 risposte

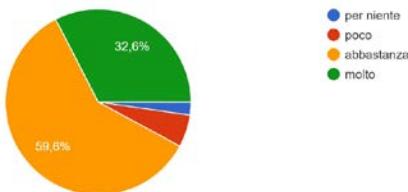


Grafico 19: riflessione comune su Linee pedagogiche

Anche sull'importanza della funzione di consulenza pedagogica per migliorare la qualità dei percorsi educativi 0-6 (Domanda n. 22, v. Tabella 21 e Grafico 20) si è espressa in modo molto positivo la quasi totalità delle rispondenti (97,8%), ritenendo che essa possa contribuire *abbastanza* (50,6%) o *molto* (47,2%) al miglioramento dell'offerta educativa 0-6. Da sottolineare la percentuale del valore *molto* superiore al 50% (53,3%) nelle risposte delle insegnanti rispetto al valore espresso dalle educatrici (34,6%).

risposta n.22	Quanto, secondo te, la consulenza pedagogica può contribuire ad innalzare la qualità dei percorsi educativi 0-6?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
abbastanza	45	50,6%	17	65,4%	26	43,3%	2	66,7%
molto	42	47,2%	9	34,6%	32	53,3%	1	33,3%
totale	89		26		60		3	

Tabella 21: consulenza pedagogica e qualità

Quanto, secondo te, la consulenza pedagogica può contribuire ad innalzare la qualità dei percorsi educativi 0-6?
89 risposte

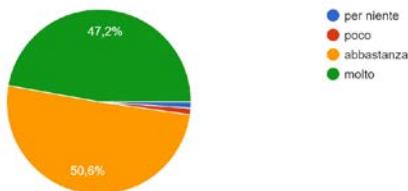


Grafico 20: consulenza pedagogica e qualità

Relativamente, invece, all'importanza di una relazione costruttiva e partecipata tra i diversi contesti educativi, presenti nel territorio, per favorire la continuità 0-6, il 92,1% delle rispondenti ritiene che la consulenza pedagogica possa *abbastanza* (55,1%) o *molto* (37,1%) favorire tale continuità orizzontale e la nascita di una condivisa *cultura 0-6* (Domanda n. 23, v. Tabella 22 e Grafico 21).

risposta n.23	Quanto, secondo te, la consulenza pedagogica - attraverso la riflessione sull'importanza di una relazione costruttiva e partecipata tra contesti educativi 0-6 e famiglie, istituzioni, agenzie educative e territorio - può favorire la continuità orizzontale e la nascita di una condivisa cultura 0-6?							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
per niente	1	1,1%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
poco	6	6,7%	2	7,7%	4	6,7%	0	0,0%
abbastanza	49	55,1%	13	50,0%	33	55,0%	3	100,0%
molto	33	37,1%	11	42,3%	22	36,7%	0	0,0%
totale	89		26		60		3	

Tabella 22: consulenza pedagogica e relazione tra contesti educativi 0-6

Quanto, secondo te, la consulenza pedagogica - attraverso la riflessione sull'importanza di una relazione costruttiva e partecipata tra contesti educativi e la nascita di una condivisa cultura 0-6?

89 risposte

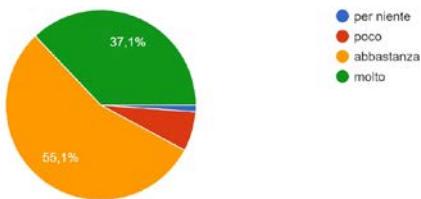


Grafico 21: consulenza pedagogica e relazione tra contesti educativi 0-6

La domanda n.24 (v. Tabella 23 e Grafico 22) punta l'attenzione sulle strategie e sui percorsi che possono caratterizzare le azioni di consulenza pedagogica nell'ottica della continuità 0-6. Analizzando i dati si evince che, per la maggioranza delle partecipanti, le metodologie educative più adeguate sono i *“Laboratori della relazione” per favorire dialogo e scambio di esperienze tra le professionalità 0-6 per la progettazione comune* (61 scelte 21,7%) e i *“Circle Time e lavori di gruppo cooperativo sulle Linee pedagogiche per favorire una visione comune* (48 scelte 17,1%, scelto in modo particolare dalle insegnanti con il 19,5%). Viene mostrato interesse anche per *Percorsi basati sul processo di documentazione di attività ed esperienze* (40 scelte 14,2%, scelto soprattutto dalle educatrici con il 17,2%) e *“Percorsi narrativi” che utilizzano immagini e video per stimolare il dialogo e la collaborazione su problemi e soluzioni* (37 scelte 13,2%).

Da segnalare anche la scelta in controtendenza delle educatrici 0-6 per l'indicatore *“Percorsi narrativi” che utilizzano artiterapie e pluralità di linguaggi per condividere, riflettere e acquisire consapevolezza* (2 scelte 22,2%).

risposta n.24	Quali strategie metodologiche ritieni siano più adeguate per sostanziare una consulenza pedagogica per la continuità 0-6? (puoi dare più di una risposta)							
	totale		0-3		3-6		0-6	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
"Circle Time e lavori di gruppo cooperativo sulle Linee pedagogiche per favorire una visione comune	48	17,1%	11	12,6%	36	19,5%	1	11,1%
"Laboratori della relazione" per favorire dialogo e scambio di esperienze tra le professionalità 0-6 per la progettazione comune	61	21,7%	19	21,8%	40	21,6%	2	22,2%
"Percorsi narrativi" fondati sull'autobiografia per condividere e valorizzare l'esperienza educativa personale e quotidiana	31	11,0%	10	11,5%	20	10,8%	1	11,1%
"Percorsi narrativi" che utilizzano immagini e video per stimolare il dialogo e la collaborazione su problemi e soluzioni	37	13,2%	13	14,9%	23	12,4%	1	11,1%
"Percorsi narrativi" che utilizzano arteterapia e pluralità di linguaggi per condividere, riflettere e acquisire consapevolezza	32	11,4%	9	10,3%	21	11,4%	2	22,2%
"Storytelling che cura": percorsi letterari e teatrali per l'emergere della competenza riflessiva e emotiva	32	11,4%	10	11,5%	21	11,4%	1	11,1%
Percorsi basati sul processo di documentazione di attività ed esperienze	40	14,2%	15	17,2%	24	13,0%	1	11,1%
totale scelte	281		87		185		9	
totale risposte	89		26		60		3	

* % su n. scelte

Tabella 23: strategie metodologiche



Grafico 22: strategie metodologiche

La domanda aperta n. 25, con la quale si chiedeva di descrivere brevemente il proprio punto di vista sull'importanza di attivare la funzione di consulenza pedagogica per la continuità 0-6, ha avuto 49 risposte (il 55% delle partecipanti). Dall'analisi lessicometrica delle risposte emergono alcune parole chiave comuni e ridondanti (v. Grafico 23). Nelle parole delle educatrici e delle insegnanti viene sottolineata, in particolare, l'importanza di una funzione di consulenza pedagogica per favorire:

riflessione, condivisione, dialogo, collaborazione tra le diverse professionalità; una relazione costruttiva tra contesti educativi e famiglie; la progettazione di percorsi 0-6, anche nell'ottica della creazione di una comunità educante nel territorio; il sostegno alle professionalità educative.



Grafico 23: word-cloud

2.4. Riflessioni conclusive

La ricerca ha prodotto risultati interessanti in grado di stimolare una riflessione su più punti e ulteriori approfondimenti. In primo luogo, sembra importante sottolineare come nella fase di comunicazione e restituzione dei risultati della ricerca si realizzi non solo la semplice presentazione dei dati, ma anche la *funzione formativa*, e, in questo caso, consulenziale, della ricerca stessa, che va a completare la *funzione esplorativa* costituita dall'analisi e interpretazione dei dati a seguito della rilevazione con strumento precipuo. Nella restituzione dei risultati alle partecipanti alla ricerca, attraverso la riflessione, individuale e collettiva, su quanto emerso dall'analisi dei dati e sugli aspetti specifici dei processi indagati, si promuovono: un atteggiamento critico e metacognitivo sull'esperienza e sull'agito della pratica professionale di educatrici e insegnanti, un

confronto tra colleghi, la consapevolezza del “funzionamento” di alcuni processi, la messa in discussione di percorsi-routine, la trasformazione dei punti di vista e la creazione di nuove strategie più funzionali per l’agire educativo. Relativamente alla ricerca presentata in questo capitolo, la restituzione dei risultati si connota come percorso di consulenza pedagogica, poiché *problematizza* e *argomenta* la funzione consulenziale in relazione alla continuità 0-6, al fine di far riflettere le partecipanti alla ricerca sulla propria pratica professionale e promuovere cambiamento mirato e contestualizzato.

Proviamo a riassumere quanto è emerso. Innanzitutto, educatrici e insegnanti dei contesti educativi 0-6 considerano la consulenza pedagogica – definita in particolare come un ambito professionale capace di accompagnare il cambiamento e i processi di trasformazione in campo educativo – come una risorsa importante per favorire e sostenere la continuità educativa orizzontale e verticale 0-6. Le risposte di educatrici e insegnanti sottolineano la caratteristica principale della consulenza pedagogica: un lavoro educativo di secondo livello che si incarica di accogliere e sostenere le problematiche delle diverse figure educative di primo livello, evidenziando, contemporaneamente, la complessità dei bisogni educativi che caratterizzano l’attuale momento storico. È stato sottolineato il ruolo importante che riflessione e consapevolezza – come processi e strumenti centrali della consulenza pedagogica orientati al cambiamento e alla trasformazione (Mezirow 2003; Fabbri, Striano, Melacarne 2014; Formenti 2017) – possono apportare al dialogo e alla collaborazione tra le professionalità educative, nonché alla progettazione comune di percorsi 0-6. È stato sottolineato anche il carattere non direttivo della consulenza che, invece, privilegia la valorizzazione e il rinforzo di scelte consapevoli e autonome da parte dei professionisti dell’educazione, attraverso modalità relazionali caratterizzate da empatia e ascolto attivo. Dalla ricerca è emerso che i processi educativi maggiormente favoriti dalla consulenza pedagogica – gestita preferibilmente da una figura interna che collabora con il coordinatore pedagogico nell’organizzare percorsi sulla base dei bisogni di educatrici e insegnanti – sono il sostegno alla professionalità educativa, il sostegno alle famiglie e alla

genitorialità (Perillo 2018) – considerato un bisogno educativo emergente particolarmente sentito – e percorsi orientati alla crescita e alla trasformazione. In particolare, nell’ambito del sostegno alla professionalità educativa, e in relazione alle competenze specifiche del consulente, la consulenza pedagogica svolge un ruolo importante relativamente alla gestione degli aspetti comunicativi e relazionali, all’aver cura della competenza emotiva e al porsi nell’agire educativo sviluppando un atteggiamento riflessivo e collaborativo, anche per affrontare momenti di crisi, di transizione e di trasformazione. Tra le competenze che il consulente deve possedere sono state sottolineate anche quelle formative, tuttavia, è importante ricordare che l’aspetto formativo nel lavoro del consulente pedagogico è un processo conseguente della sua funzione di sostegno e ascolto: il consulente fa emergere bisogni che poi possono essere gestiti anche da altri professionisti in un processo di formazione e aggiornamento mirato. Per quanto riguarda, in particolare, il sostegno che la consulenza pedagogica può fornire alla continuità educativa 0-6, sia in termini di miglioramento della qualità complessiva che di attenzione alla relazione con genitori e altre istituzioni e agenzie del territorio, la ricerca evidenzia che tale continuità è favorita soprattutto dalla riflessione sul rapporto tra cura e educazione come elementi trasversali della continuità stessa, dal dialogo costruttivo sugli elementi comuni della professionalità e della progettazione 0-6, dalla capacità di gettare luce – attraverso la narrazione e la riflessione sull’esperienza lavorativa (Mortari 2019; Kolb 1984) – su bisogni, problemi, punti di forza e di debolezza legati alla continuità e, infine, dal trasversale *saper stare in relazione*.

Riferimenti bibliografici

Bagnato, K.,

2017, *Consulenza pedagogica, ambiti educativi e valutazione*, in «Educare.it», vol. 17, n.9, pp. 77-85.

Balduzzi, L.,

2021, *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Franco Angeli, Milano.

Bobbio, A., Grange Sergi, T. (a cura di),

2020, *Nidi e scuole dell'infanzia. la continuità educativa*, Scholé, Brescia.

Bondioli, A., Savio, D.,

2018, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma.

Bondioli, A., Savio, D., Gobetto, B.,

2018, *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, Zeroseiup, Bergamo.

Borgia, E., Di Berardo, M., Occorsio, S. (a cura di),

2022, *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa*, MiC – Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali, <https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2022/04/4.-DGERIC-Infanzia-e-adolescenza-note-per-uneducazione-diffusa.pdf>.

Briceag, B., Moretti, G.,

2023, *Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zerosei. Organizzazione didattica e processi valutativi*, Anicia, Roma.

Bronfenbrenner, U.,

1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

- Crispoldi, S.,
2024 (a cura di), *Fare Consulenza pedagogica. Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, Morlacchi, Perugia.
- 2023a, *La consulenza pedagogica per la continuità educativa 0-6 anni: il punto di vista di educatori ed insegnanti*, in «Qtimes – webmagazine», a. XV, n.3, pp. 376-393.
- 2023b, *Formarsi e trasformarsi nell'ottica dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile: sguardo sul laboratorio creativo e riflessivo come contesto di apprendimento esperienziale*, in A. Morganti (a cura di), *EcoEdu Skills. Competenze educative per un'ecologia dello sviluppo sostenibile*, Morlacchi, Perugia.
- 2022, *Le professionalità educative tra identità e competenze*, in F. Falcinelli, V. Raspa, M. Sannipoli (a cura di), *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- 2021a (a cura di), *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*, Aracne, Roma.
- 2021b, *La qualità delle relazioni tra educatori e bambini e tra educatori*, in M. Sannipoli (a cura di), *La valutazione della qualità nei servizi 0-6. Un percorso partecipato*, Franco Angeli, Milano.
- 2019, *Dimensione relazionale: analisi e interpretazione dei dati*, in M. De Santis (a cura di), *L'ambiente di apprendimento e la dimensione relazionale nella prospettiva 0-6*, Aracne, Roma.
- 2018, *La cura educativa nel sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita sino a sei anni: promuovere l'analisi e la qualità delle relazioni*, in F. Falcinelli, V. Raspa (a cura di), *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, Franco Angeli, Milano.
- 2017, *Valutare la qualità delle relazioni in contesti educativi complessi*, in G. Mollo (a cura di), *All'inizio è la relazione. Aspetti pedagogico-didattici*, Aracne, Roma.
- 2016 (a cura di), *Cuore mente mano. Il senso della cura nei servizi educativi 0-6 anni*, Aracne, Roma.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A.,
2013, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of evaluation*, Routledge, London.

Del Bene, G., Rossi, L. R., Viaconzi, R.,
2021, *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrica dei Segni, Novate Milanese.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (a cura di),
2017, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.

European Commission,
2021, *The Digital Education Action Plan (2021-2027)*, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>.

Fabbri, L., Striano, M., Melacarne, C.,
2014, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano.

Falcinelli, F., Raspa, V., Sannipoli, M. (a cura di),
2022, *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*, Carocci, Roma.

Falcinelli, F., Raspa, V. (a cura di),
2018, *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, Franco Angeli, Milano.

Formenti, L.
2017, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.

Kolb, D.A.,
1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.

Melacarne, C.,
2020, *Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica*, in «Form@re Open Journal per la formazione in rete», vol. 20, n. 3, pp. 119-131.

Mezirow, J.,
2003, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Ministero dell'Istruzione,
2020, *D.M. 26 giugno 2020, n. 39, Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*.
2021, *D.M. 22 novembre 2021, n.334, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*.

Morganti, A. (a cura di),
2021, *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ESI, Napoli.

Morin, E.,
1983, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano.

Mortari, L.,
2019, *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

Negri, S. (a cura di),
2014, *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma.

OECD,
2019, *Future of Education and Skills 2030 – Conceptual learning framework – Learning Compass 2030*, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

2020, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/cd5b7a72-en>.

Oggionni, F.,
2013, *La supervisione pedagogica*, Franco Angeli, Milano.

Palma, M. (a cura di),
2017, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.

Perillo, P.,
2018, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, Franco Angeli, Milano.

Regoliosi, L. (a cura di),
2013, *Il counselling psicopedagogico. Modelli teorici ed esperienze operative*, Carocci, Roma.

Rinaldi, C.,
2009, *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Riva, M.G.,
2021, *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Franco Angeli, Milano.

Salomone, I.,
2011, *La consulenza pedagogica è una pratica educativa di II livello*, <http://igor-salomone.net/materiali/i-tesi-la-consulenza-pedagogica-è-una-pratica-educativa-di-ii-livello/>.

Sannipoli, M. (a cura di),
2021, *La valutazione della qualità nei servizi 0-6. Un percorso partecipato*, Franco Angeli, Milano.

Save the Children Italia,
2020, *Patto educativo di comunità – Napoli*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/patto-educativo-di-comunita-napoli_0.pdf.

2012, *Fare comunità educante: la sfida da vincere*, <https://scienzopolitiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/99/minori/IMP-crescere-al-sud.pdf>.

Scarzello, D.,

2020, *Condividere responsabilità e cura. La relazione tra famiglie e servizi educativi 0-6 anni*, Mondadori, Milano.

Shein, E.H.,

2001, *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Simeone, D.,

2011, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.

UNESCO,

2015, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, UNESCO Publishing, Paris.

2017, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, tr.it. (a cura di), Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità-Agenda 2030, Centro per l'UNESCO di Torino, Università degli Studi di Torino, AsviS.

Vygotskij, L.,

1987, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

2007, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Milano.

Zaninelli, F. L.,

2021, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carocci, Roma.

2018, *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Ed. Junior, Parma.

Il contributo presenta una riflessione sui temi della continuità educativa, della Comunità educante e della funzione della consulenza pedagogica come strumento riflessivo e generativo capace di promuovere e sostenere la costruzione, partecipata e condivisa, di percorsi educativi ispirati ai concetti di continuità e Comunità educante. Nella seconda parte del saggio si riportano i risultati di una ricerca esplorativa sulla percezione e sul punto di vista di educatrici e insegnanti in merito all'utilità di azioni di consulenza pedagogica per sostenere un agire educativo consapevole e orientato alla collaborazione e alla continuità nel sistema integrato 0-6. La consulenza pedagogica, infatti, consente la costruzione, riflessiva e partecipata, di percorsi comuni tesi all'acquisizione di consapevolezza e alla trasformazione di un agire educativo non più funzionale a nuove e mutate esigenze; la funzione di consulenza pedagogica è, dunque, uno strumento efficace per fornire sostegno a molti bisogni educativi emergenti, come, di fatto, sembra essere il difficile processo di creazione di una cultura educativa 0-6 e, più generale, della costruzione di percorsi di continuità tra i diversi gradi scolastici ("dal nido all'università") e tra agenzie educative formali, informali e non formali nell'ottica della Comunità educante e della Learning City.

SILVIA CRISPOLDI, PhD, ricercatrice universitaria per il settore M-PED/04 Pedagogia sperimentale. *Insegna Pedagogia Sperimentale e Consulenza Pedagogica nel CdL magistrale in Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi* presso il Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia. È membro del GdR *Humanities research for Sustainable future. Generating idea to make a better world*. Svolge attività di ricerca e formazione sui temi della consulenza pedagogica, della cura e della relazione educativa, della professionalità educativa e della metodologia della ricerca in educazione ed è autrice di numerose pubblicazioni scientifiche in tali ambiti.

ISBN / EAN



9 788893 926188 >