



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo  
Graduate School

Dottorato di ricerca in  
Scienze della Cognizione e della Formazione  
Ciclo XXVIII

Anno di discussione 2016

## **Capacitare lo sviluppo professionale docente Oltre il valore della competenza**

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE: M-PED/ 01 e M-PED/ 04**

**Tesi di Dottorato di**

**Chiara Urbani**

**matricola 955993**

**Coordinatore del Dottorato  
in Filosofia e Scienze della Formazione**

Prof. Carlo Natali

**Tutore della Dottoranda**

Prof. Massimiliano Costa

**Vice Coordinatore**

Prof. Umberto Margiotta



*La citazione è un utile sostituto dell'arguzia.*

Oscar Wilde

# INDICE

<b>INDICE DELLE FIGURE</b>	<b>I</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>1</b>
<b>PARTE PRIMA</b>	
<b>CONTESTI DI RICERCA</b>	
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	
<b>L'EDUCAZIONE PRESCOLASTICA NELLE POLITICHE INTERNAZIONALI</b>	
<b>Il Quadro delle Politiche Europee e Extraeuropee</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Il quadro dell'educazione prescolastica tra Italia e Europa</b>	<b>6</b>
1.1.1 Servizi prescolastici 0-3	14
1.1.2 Servizi prescolastici 3-6	17
1.1.3 Aspetti rilevanti	21
<b>1.2 Le politiche educative prescolastiche in Europa</b>	<b>24</b>
1.2.1 Prospettive socio-economiche	25
1.2.2 Le invarianti delle politiche prescolastiche	30
1.2.2.1 Liberazione dell'occupazione femminile	33
1.2.2.1.1 Uguaglianza delle opportunità	33
1.2.2.1.2 La conciliazione tra occupazione & ruolo materno	37
1.2.2.1.3 Sostegno alla crescita economica & riduzione della spesa pubblica	38
1.2.2.2 Un nuovo fronte d'investimento economico	43
1.2.2.2.1 Efficacia a lungo termine	48
1.2.2.3 Sostegno all'incremento demografico	50
1.2.2.3.1 L'esternalizzazione dell'educazione	51
1.2.2.4 Prevenzione dello svantaggio socio-culturale	52
1.2.2.4.1 Lo sviluppo psicologico	56
1.2.2.4.2 Lo sviluppo pluridimensionale integrato	59
1.2.2.4.3 La socializzazione precoce	60
1.2.2.4.4 Una prospettiva sistemica integrale	65
1.2.3 Verso una prospettiva di formazione attivante	67
1.2.4 Soluzioni espansive, inclusive, <i>bottom-up</i>	71
<b>1.3 Le politiche educative e professionali extraeuropee</b>	<b>77</b>
1.3.1 Il caso del Brasile: tra politiche educative e professionali	82
1.3.1.1 Il sistema scolastico brasiliano	83

1.3.1.2	Le politiche educative scolastiche e prescolastiche	87
1.3.1.2.1	La centralità dell'educazione infantile	89
1.3.1.2.2	Sviluppo socio-educativo e nuovi paradigmi pedagogici	93
1.3.1.2.3	Dalla focalizzazione sul risultato alla valorizzazione del processo	98
1.3.1.2.4	Considerazioni sull'educazione	101
1.3.1.3	Le politiche di qualificazione della professionalità	103
1.3.1.3.1	I percorsi di formazione	105
1.3.1.3.2	Il sostegno allo sviluppo professionale	106
1.3.1.3.3	La valutazione della professionalità	107
1.3.1.3.4	I professionisti dell'educazione infantile	108
1.3.1.4	Il PNE e la formazione dei professionisti	109
1.3.1.4.1	La ricaduta economica della professionalizzazione	113
1.3.1.4.2	La ricaduta economica della formazione professionale	115
1.3.1.4.3	Considerazioni sulla formazione	119
1.3.1.5	Il ripensamento del concetto di sviluppo professionale	122
1.3.1.6	Verso una nuova professionalità: dal Brasile all'Italia	124

## **CAPITOLO SECONDO**

### **IL PROFILO PROFESSIONALE PER COMPETENZE**

<b>La Professionalità Prescolastica su Descrittori di Competenza</b>	<b>128</b>
<b>1.1 La professionalità docente nelle politiche europee</b>	<b>128</b>
<b>1.2 La formazione iniziale degli insegnanti prescolastici</b>	<b>129</b>
1.2.1 Indagini sulla formazione iniziale	132
<b>1.3 L'introduzione alla professione</b>	<b>138</b>
<b>1.4 Lo sviluppo professionale</b>	<b>142</b>
1.4.1 Indagini sullo sviluppo professionale	145
<b>1.5 Ricerche nazionali sulle professionalità prescolastiche</b>	<b>150</b>
<b>1.6 Ricerche internazionali sulle professionalità prescolastiche</b>	<b>155</b>
<b>1.7 Il quadro nazionale delle competenze professionali</b>	<b>162</b>
1.7.1 Le competenze dell' educatore dei servizi per l'infanzia	166
1.7.2 Le competenze dell'insegnante di scuola dell'infanzia	169
1.7.3 Integrazione delle competenze dell'educatore sociale	175
<b>1.8 La definizione di standard di competenze professionali</b>	<b>182</b>
<b>1.9 La definizione di competenze professionali "aperte"</b>	<b>194</b>
<b>1.10 Riflessioni</b>	<b>199</b>
1.10.1 Sviluppo professionale & nuovi interrogativi	202

## **PARTE SECONDA**

### **LA RICERCA EMPIRICA**

#### **CAPITOLO TERZO**

##### **IL PROGETTO DI RICERCA**

<b>Una nuova prospettiva di sviluppo professionale</b>	<b>208</b>
<b>1.1 La capacitazione professionale</b>	<b>208</b>
<b>1.2 Il Quadro teorico di riferimento</b>	<b>210</b>
1.2.1 Sviluppo professionale come esercizio di libertà	211
1.2.2 Capacità e sviluppo professionale	215
1.2.3 Il concetto di empowerment	217
1.2.4 La riflessività nello sviluppo professionale	219
1.2.4.1 Riferimenti teorici	222
1.2.5 Agire professionale nei nuovi contesti lavorativi: il valore oltre la competenza	228
1.2.6 I fattori di conversione e i processi di capacitazione	230
1.2.7 Sviluppo professionale tra progetto individuale e negoziazione sociale	232
<b>1.3 Il progetto di Ricerca</b>	<b>234</b>
1.3.1 L'ipotesi di ricerca, obiettivi e finalità	234
1.3.2 Obiettivi specifici	236
1.3.3 La definizione del dispositivo di ricerca	237
1.3.3.1 Il dispositivo metodologico	239
1.3.4 Gli strumenti di ricerca	241
1.3.5 Risultati attesi	242
1.3.6 Ricadute e impatti	242
<b>1.4 La Costruzione del Modello di Ricerca</b>	<b>243</b>
1.4.1 La Mappatura delle Competenza	244
<b>1.5 La costruzione del Modello per Competenze</b>	<b>246</b>
1.5.1 Identificazione delle Aree di Competenza	246
1.5.2 Definizione delle competenze e degli aspetti di agency	247
1.5.3 Definizione degli aspetti di capacitazione e funzionamento	253
1.5.4 Il quadro evolutivo della professionalità	262
1.5.5 Il Modello delle Competenze professionali prescolastiche	270

## ***CAPITOLO QUARTO***

### **LA RICERCA QUANTITATIVA**

<b>Le Competenze professionali</b>	<b>287</b>
<b>1.1. Introduzione alla ricerca quantitativa</b>	<b>287</b>
<b>1.2. Il modello di ricerca</b>	<b>288</b>
<b>1.3. Modalità e tecnica di osservazione</b>	<b>289</b>
<b>1.3.1 La struttura del Questionario</b>	<b>291</b>
<b>1.4 L'analisi ed elaborazione dei dati</b>	<b>304</b>
<b>1.4.1 Analisi descrittiva delle Competenze</b>	<b>305</b>
<b>1.4.1.1 Dati Anagrafici</b>	<b>306</b>
<b>1.4.1.2 Livello di Sviluppo delle Competenze</b>	<b>313</b>
<b>1.4.1.3 Competenze Possedute e Competenze Ideali</b>	<b>317</b>
<b>1.4.1.4 Approfondimento dei Risultati di Competenza</b>	<b>321</b>
<b>1.4.2 Analisi fattoriale delle Competenze</b>	<b>328</b>
<b>1.4.2.1 Correlazione tra Competenze e Aree di Competenza</b>	<b>329</b>
<b>1.4.3 Analisi descrittiva dei Contesti di Sviluppo</b>	<b>334</b>
<b>1.4.3.1 Tipi di apprendimento</b>	<b>334</b>
<b>1.4.3.2 Contesti di sviluppo della professionalità</b>	<b>336</b>
<b>1.4.4 Analisi fattoriale dei Contesti di Sviluppo</b>	<b>339</b>
<b>1.4.4.1 Correlazione tra Competenze possedute e Contesti di Sviluppo</b>	<b>339</b>
<b>1.4.4.2 Correlazione tra Livelli di sviluppo e Contesti di sviluppo</b>	<b>340</b>
<b>1.4.4.3 Correlazione tra Competenze Ideali e Contesti di sviluppo</b>	<b>342</b>
<b>1.4.5 Analisi fattoriale con Dati anagrafici</b>	<b>344</b>
<b>1.4.5.1 Correlazione tra i Contesti di Sviluppo e Dati anagrafici</b>	<b>346</b>
<b>1.5 Conclusioni</b>	<b>347</b>
<b>1.5.1 Tra Competenze "tradizionali" e competenze "innovative": la mediazione collegiale</b>	<b>347</b>
<b>1.5.2 Prospettive di sviluppo professionale</b>	<b>350</b>

## ***CAPITOLO QUINTO***

### **LA RICERCA QUALITATIVA**

<b>Dalle Competenze alla Capacitazione</b>	<b>356</b>
<b>1.1 Introduzione alla ricerca qualitativa</b>	<b>356</b>
<b>1.2 Il modello della ricerca qualitativa</b>	<b>358</b>
<b>1.3 Il dispositivo della ricerca</b>	<b>360</b>
<b>1.4 Il modello operativo</b>	<b>363</b>
<b>1.5 Le fasi operative</b>	<b>369</b>

1.5.1	Prima fase	369
1.5.2	Seconda fase	373
1.5.3	Terza fase	376
1.6	Il contesto della Ricerca	382
1.6.1	Il contesto locale delle scuole e dei servizi coinvolta	382
1.6.2	La tipologia delle scuole e dei servizi per l'infanzia	384
1.7	Analisi ed elaborazione dei dati qualitativi	391
1.7.1	L'analisi longitudinale dei singoli percorsi	391
1.7.2	L'analisi orizzontale- comparativa delle esperienze	395
1.8	Risultati della valutazione longitudinale	397
1.8.1	Il percorso di capacitazione dell' Insegnante N., Scuola Girotondo, Muggia	397
1.8.2	Il percorso di capacitazione dell' Insegnante B., Scuola Tuttidentro, Trieste	411
1.8.3	Il percorso di capacitazione dell' Insegnante T., Scuoletta Il Germoglio, Pagnacco	425
1.8.4	Il percorso di capacitazione dell' Insegnante Q., Centro per l'infanzia Risorgiva, Treviso	441
1.9	Risultati della valutazione orizzontale	454
1.9.1	Il binomio Identità- Qualità	457
1.9.2	Il binomio Relazione- Professionalità	462
1.9.3	Il binomio Responsabilità- Azione	466
1.9.4	Il binomio Leadership- Partecipazione	471
1.10	Riflessioni	482
1.10.1	Formazione continua & Competenze	482
1.10.2	Sviluppo professionale & Azione	483

## ***CAPITOLO SESTO***

### **CONCLUSIONI**

<b>Per un Nuovo Paradigma dello Sviluppo Professionale</b>	<b>486</b>	
1.1	Considerazioni sulla formazione	486
1.1.1	Un cambiamento di paradigma: le competenze a servizio dell'agency	489
1.2	La centralità dell'agency	492
1.2.1	Dall'Identità... alla <i>Vision</i>	493
1.2.2	La funzione di <i>empowerment</i> della leadership	494
1.2.3	Identità professionale: una scelta di funzionamento e responsabilizzazione	496
1.3	Le ricadute e gli impatti della ricerca	497
1.4	Una nuova definizione dello sviluppo professionale	503



## **ALLEGATI**

### **Allegato 1**

*Documentazione aggiuntiva a libero accesso* 507

### **Allegato 2**

*Proposta di analisi statistica* 510

### **Allegato 3**

*Tabelle di illustrazione degli strumenti prodotti a supporto della ricerca qualitativa* 516

## **Bibliografia**

541

## **Ringraziamenti**

563

## **Abstract di Ricerca in italiano**

565

## **Abstract di Ricerca in inglese**

568

## INDICE DELLE FIGURE:

### Capitolo Primo:

<b>Figura 1:</b> Percentuale di bambini europei coinvolti nel sistema educativo prima dei 5 anni d'età (Riferito a bambini dai 3 ai 4 anni), (Fonte: OECD- EAG,2008).....	<b>9</b>
<b>Figura 2:</b> Riferimenti di politiche educative prescolastiche in Europa e rappresentazione dei due modelli educativi prevalenti, <i>integrato</i> e <i>disgiunto</i> .....	<b>11</b>
<b>Figura 3:</b> Spesa pubblica per i servizi per la prima e seconda infanzia (0-6) rispetto al PIL nazionale. (Fonte: OCSE- Starting Strong, 2006).....	<b>12</b>
<b>Figura 4:</b> Spesa pubblica dei rispettivi Paesi in <i>istituzioni per l'infanzia</i> in rapporto al PIL nazionale (GDP) e rispetto alla distribuzione tra spesa pubblica e privata (Fonte: OCSE-EAG, 2014; dati 2011).....	<b>13</b>
<b>Figura 5:</b> Spesa annua per studente per ciascun livello scolastico in Italia, rapportata alla media UE (Fonte: OCSE- EAG, 2014).....	<b>13</b>
<b>Figura 6:</b> Indice del cambiamento tra il 2008 e il 2011 della percentuale di spesa pubblica <i>totale</i> in educazione in relazione alla percentuale sul totale della spesa pubblica destinata a tutti i servizi (Fonte: OCSE-EAG, 2014; dati 2011).....	<b>14</b>
<b>Figura 7:</b> Distribuzione del tasso d'iscrizione dei bambini italiani nei servizi prescolastici in relazione all'età anagrafica rispetto alla media dell'OCSE (Fonte: UNICEF Report card, 2008)....	<b>15</b>
<b>Figura 8:</b> Percentuale di spesa sostenuta dagli utenti e spesa pubblica per gli asili nido comunali negli anni scolastici dal 2003/2004 al 2012/2013. (Fonte: ISTAT, 2014).....	<b>16</b>
<b>Figura 9:</b> Spesa pubblica e privata destinata ai servizi per la seconda infanzia (o educazione pre-primaria), fascia 3-6 anni (Fonte: OCSE- EAG, 2005).....	<b>18</b>
<b>Figura 10:</b> Tassi d'iscrizione a 3 anni alla scuola dell'infanzia (2005, 2012). (Fonte: OECD- EAG, 2014).....	<b>19</b>
<b>Figura 11:</b> Indicatori di qualità dei servizi per l'infanzia (segmento 3-6 anni ) riferiti alla media dell'OCSE (Fonte: OECD- EAG 2013, dati 2010).....	<b>20</b>
<b>Figura 12:</b> Invarianti individuate nelle policies educative prescolastiche dall'analisi comparativa.....	<b>32</b>
<b>Figura 13:</b> Evoluzione in termini di obiettivi raggiunti in materia di ECEC dai Paesi dell'OCSE riferiti agli standard del Consiglio Europeo di Barcellona (2002), in relazione alla fascia 0-3 (asse orizzontale) e 3-6 (asse verticale).....	<b>69</b>
<b>Figura 14:</b> Questioni emergenti dalle politiche educative europee.....	<b>72</b>
<b>Figura 15:</b> Il grafico illustra la partecipazione degli insegnanti brasiliani ad attività di sviluppo professionale in relazione alla media dei Paesi OCSE.....	<b>81</b>
<b>Figura 16:</b> Struttura del sistema Educativo brasiliano sancito dalla Lei n° 9394/96 (Fonte: Educação Para Todos No Brasil, 2000- 2015).....	<b>84</b>
<b>Figura 17:</b> Tassi di frequenza ai servizi educativi prescolastici della popolazione infantile dai 0 ai 5 anni d'età in Brasile. Elaborato dall' INEP con i dati dell' IBGE/Pnad. (Fonte: Educação Para Todos No Brasil, 2000- 2015).....	<b>85</b>
<b>Figura 18:</b> Popolazione studentesca e loro frequenza nei sistemi d'istruzione e formazione in Brasile (Fonte IPEA, con dati del PNAD 2009).....	<b>89</b>
<b>Figura 19:</b> Grafico sulla percentuale di iscrizioni dei bambini brasiliani alle scuole dell'infanzia dai 4 ai 5 anni d'età, che risulta disomogenea a livello territoriale, soprattutto se confrontata con i livelli	

scolastici successivi, che dimostrano maggiore omogeneità. (Fonte: IBGE/PNAD 2012. Elaboração: MF/SPE).....	91
<b>Figura 20:</b> Tassi di frequenza ai servizi di educazione infantile in relazione al reddito familiare (Fonte: IBGE - Pnad 2004 a 2012; Elaborado por MEC/Inep/DEED).....	95
<b>Figura 21:</b> Ciascuna tabella mostra una fascia di reddito familiare e la sua correlazione con l'iscrizione dei figli per fascia d'età (0-3 anni; 4-6; 7-14; 15-17). Si noti che la frequenza alle scuole dell'infanzia non varia di molto in relazione al reddito della famiglia, al contrario di quanto succede per i servizi per la prima infanzia, per i quali la condizione economica non costituisce una variabile significativa (Fonte: IBGE/PNAD 2012. Elaboração: MF/SPE).....	97
<b>Figura 22:</b> La figura mostra che i salari medi degli insegnanti sono inferiori alla media dei salari di altri professionisti con medesimo livello di formazione (e considerando una prestazione di servizio di 40 ore lavorative giornaliere), (Fonte: PNAD/IBGE 2012).....	112
 <i>Capitolo Secondo:</i>	
<b>Figura 23:</b> Livello minimo di qualificazione richiesto per l'accesso professionale in servizi ECEC in Europa, anno 2012/ 2013 (Fonte: OECD, 2014). La prima figura fa riferimento alla fascia d'età 0-3/4 anni, mentre la seconda figura si riferisce ai servizi per la fascia 3/4-5/6. La legenda comprende le seguenti opzioni: titolo accademico quinquennale; titolo accademico triennale; titolo di formazione o d'istruzione secondaria di secondo grado; nessuna qualificazione formale; nessun dato disponibile.....	131
<b>Figura 24:</b> Durata in anni della formazione iniziale degli insegnanti dei Paesi europei, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: OCSE-EAG, 2014).....	133
<b>Figura 25:</b> Formazione a livello pre-primario e primario (Fonte: OCSE-Eurydice, 2012).....	135
<b>Figura 26:</b> Tipi di sostegno disponibili per gli insegnanti che si affacciano alla professione nell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore (ISCED 1, 2 e 3). Anno 2010/11 (Fonte: OCSE-Eurydice, 2012).....	139
<b>Figura 27:</b> Condizione delle attività di sviluppo professionale per il personale educativo dei servizi ECEC in Europa, anno 2012/2013. (Fonte: OECD, 2014). La prima figura fa riferimento alla fascia d'età 0-3/4, mentre la seconda riferisce alla fascia 3/4-5/6. La legenda comprende le seguenti opzioni: obbligo professionale; partecipazione necessaria per la promozione (es., di carriera, stipendiale); partecipazione opzionale; nessun dato disponibile.....	144
<b>Figura 28:</b> Status dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti del livello primario e secondario (ISCED 1-2) generale. Anno scolastico 2010/2011 (Fonte: OCSE- Eurydice, 2012)..	146
<b>Figura 29:</b> Attività di sviluppo professionale realizzate dagli insegnanti europei di scuola secondaria inferiore nel 2013, con indicazione della media dei giorni di partecipazione. (Fonte: OECD-AEG, 2014 su dati OCSE-TALIS 2013).....	148
<b>Figura 30:</b> Condizioni e ambiti di decisionalità rispetto alle attività di sviluppo professionale degli insegnanti nel 2013 riferite a: Insegnanti; management scolastico; autorità centrale; autorità locali/ municipali; autorità regionali o sub regionali/ territoriali; ispettorati scolastici. (Fonte: OECD-EAG, 2014).....	149
<b>Figura 31:</b> La figura illustra le caratteristiche di formazione e sviluppo dei professionisti dell'educazione prescolastica in Europa sulla definizione del profilo professionale (Fonte: CoRe, 2011).....	196
<b>Figura 32 :</b> Opportunità di sviluppo professionale maggiormente considerate dagli insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011).....	203

<b>Figura 33:</b> Modalità di collaborazione tra insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011).....	<b>204</b>
<b>Figura 34:</b> Tipo di relazione con i genitori espressa dagli insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011).....	<b>205</b>
 <i>Capitolo Quarto:</i>	
<b>Figura 35:</b> Modello dinamico di sviluppo delle competenze (Tessaro, 2012).....	<b>295</b>
<b>Figura 36:</b> Aree di Competenza e Competenze.....	<b>297</b>
<b>Figura 37:</b> Modello per competenze professionali prescolastiche costruite per la ricerca ( <i>cfr.</i> capitolo 3).....	<b>298-299</b>
<b>Figura 38:</b> Classificazione dei Tipi di Apprendimento (tratto da: CEDEFOP, 2009).....	<b>301</b>
<b>Figura 39:</b> Ambiti di apprendimento e contesti di sviluppo della professionalità ( <i>cfr.</i> capitolo 3).....	<b>302-303</b>
<b>Figura 40:</b> Titolo conseguito per l'accesso alla professione.....	<b>307</b>
<b>Figura 41:</b> Tipologia di scuola in cui si presta servizio.....	<b>308</b>
<b>Figura 42:</b> Provincie da cui provengono gli insegnanti compilatori.....	<b>309</b>
<b>Figura 43:</b> Livelli di sviluppo delle Competenze valutate dagli insegnanti- grafico a "barre" distribuite.....	<b>315</b>
<b>Figura 44:</b> Livelli di sviluppo delle Competenze valutate dagli insegnanti- istogramma a barre.....	<b>316</b>
<b>Figura 45:</b> Grafico a istogramma delle Competenze Possedute dagli insegnanti.....	<b>318</b>
<b>Figura 46:</b> Grafico a istogramma delle Competenze Ideali che gli insegnanti considerano desiderabili a integrazione del profilo professionale. ....	<b>319</b>
<b>Figura 47 e 48:</b> Grafici a barre distribuite sulle Aree di Competenza valutate nei termini del loro possesso e in termini di desiderabilità (idealità).....	<b>320</b>
<b>Figura 49:</b> Approssimazione della correlazione tra i valori di media (asse X) delle risposte fornite dagli insegnanti sui livelli di Competenza Posseduti e la loro deviazione standard (asse Y).....	<b>323</b>
<b>Figura 50:</b> Confronto tramite giustapposizione delle valutazioni espresse rispetto alle Competenze Ideali e quelle Possedute, presentate per ciascuno degli indicatori di competenza.....	<b>326</b>
<b>Figura 51:</b> Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Aree di Competenza ideali, individuate come significative.....	<b>330</b>
<b>Figura 52:</b> Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Possedute e Aree di Competenza possedute emergenti come significative.....	<b>331</b>
<b>Figura 53:</b> Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Competenza Possedute individuate come significative.....	<b>332</b>
<b>Figura 54:</b> Grafico a "barre" distribuite sui Tipi di Apprendimento considerati rilevanti dagli insegnanti.....	<b>335</b>
<b>Figura 55:</b> Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità considerati rilevanti dagli insegnanti- grafico a "barre" distribuite.....	<b>337</b>
<b>Figura 56:</b> Contesti/ ambiti di formazione e sviluppo della professionalità giudicati dagli insegnanti- grafico a barre.....	<b>338</b>
<b>Figura 57:</b> Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Possedute e Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità emersi come significativi.....	<b>339</b>

<b>Figura 58:</b> Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Livelli di sviluppo delle competenze e Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità emersi come significativi.....	<b>341</b>
<b>Figura 59:</b> Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità, emersi come significativi.....	<b>343</b>
<b>Figura 60 e 61:</b> Tabelle di confronto tra variabili di profilo (Status professionale) e Competenze Possedute.....	<b>344</b>
<b>Figura 62, 63 e 64:</b> Tabelle di confronto tra variabili di profilo (Età) e Competenze Possedute.....	<b>345</b>
<b>Figura 65:</b> Tabelle di confronto tra variabili di profilo (Contesto locale in cui si presta servizio) e Competenze Possedute.....	<b>346</b>
<b>Figura 66:</b> Rappresentazione dell'andamento ideale del processo incrementale di relazionalità, dal livello Intra-scolastico a quello Extra-scolastico.....	<b>350</b>

### *Capitolo Quinto:*

<b>Figura 67:</b> Schema riassuntiva del modello di ricerca qualitativa che illustra l'articolazione per finalità, obiettivi generali ed obiettivi specifici (di tipo conoscitivo- descrittivo e processuale-capacitativo).....	<b>367</b>
<b>Figura 68:</b> Schema di progetto della ricerca qualitativa con esplicitazione del dispositivo metodologico e descrizione dei risultati attesi.....	<b>368</b>
<b>Figura 69:</b> Schema di progetto di ricerca con articolazione in fasi procedurali.....	<b>379</b>
<b>Figura 70:</b> Pianificazione delle attività che costituiscono le distinte fasi operative di ricerca.....	<b>380-381</b>
<b>Figura 71:</b> Modello di analisi della Ricerca longitudinale con indicazione delle fasi proposte in ordine consecutivo.....	<b>394</b>
<b>Figura 72:</b> Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante N.....	<b>404-406</b>
<b>Figura 73:</b> Diario di bordo dell'attività di formazione dell'agency svolta dall'insegnante N.....	<b>409-410</b>
<b>Figura 74:</b> Brainstorming dell'insegnante B. di "esplosione" del funzionamento 6.....	<b>419</b>
<b>Figura 75:</b> Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante B.....	<b>420-422</b>
<b>Figura 76:</b> Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante T.....	<b>433-435</b>
<b>Figura 77:</b> Un esempio di questionario compilato da un genitore, prodotto nell'ambito dell'attività di sviluppo professionale dell'insegnante T.....	<b>438-440</b>
<b>Figura 78:</b> Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante Q.....	<b>449-451</b>
<b>Figura 79:</b> Alcuni disegni di chitarre classiche e acustiche realizzati dai bambini coinvolti dall'insegnante Q. nell'attività di educazione sonoro-musicale, compreso nel suo progetto di sviluppo individuale.....	<b>453</b>
<b>Figura 80:</b> Modello di analisi della Ricerca longitudinale ed orizzontale.....	<b>481</b>

*«... Siamo prese da attività non sempre fondamentali. Ragioniamo spesso in termini di quantità e guai se non produciamo tot. cose... ma i problemi da affrontare sono altri [...]. Eppure noi abbiamo la libertà di realizzare quello che vogliamo!».*  
(Estratto da protocollo di colloqui con l'insegnante B., cfr. capitolo 5, paragrafo 1.8.2)

Il lavoro di ricerca che verrà proposto in questa tesi rappresenta complessivamente l'attività svolta nell'ambito del percorso triennale del Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca'Foscari di Venezia, e in parte presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università federale del Minas Gerais (UFMG) in Brasile.

Il tema di ricerca prescelto ha preso avvio dalla considerazione della correlazione tra formazione in servizio degli insegnanti (nel caso specifico, prescolastici) e adeguamento della loro professionalità alle mutate esigenze dei contesti educativi contemporanei. Da un lato, la crescente domanda dei contesti educativi parentali e sociali di riferimenti di tipo educativo e pedagogico per la crescita delle future generazioni, e dall'altro, la spinta all'assunzione di nuove responsabilità organizzative, gestionali- amministrative e relazionali- comunicative ad integrazione delle professionalità educative "tradizionali", richiede un ripensamento e riformulazione degli assetti della formazione attuale, che non appare capace di fornire supporto adeguato alla costruzione della professionalità contemporanea e alla sua dimensione evolutiva.

I contesti prescolastici appaiono come i più qualificati ad indagare i nuovi aspetti in cui la professionalità docente si trova coinvolta, che interessano poi tutti i livelli scolastici e tutte le rispettive, specifiche, professionalità, seppur con implicazioni, ricadute e gradi di pervasività sostanzialmente differenti. Tuttavia, la crescente importanza assunta dai contesti d'apprendimento non formali ed informali ad integrazione di quelli formali per la qualificazione professionale acquista, entro i contesti prescolastici, un valore ed una portata non rintracciabile negli altri livelli scolastici. Lo stretto rapporto con le famiglie e le agenzie del territorio, la presenza di una consuetudine di riflessività progettuale sulle ricadute e implicazioni generali

che sottostanno alle decisioni educative, e la natura del lavoro tipicamente prescolastico di confronto, mediazione ed elaborazione di risposte e strategie personalizzate, tratteggiano una professionalità che per le sue caratteristiche costituisce una risposta quasi paradigmatica in funzione dell'adeguamento e riformulazione della altre professionalità educative e scolastiche, per le quali molto spesso il confronto con questi contesti rappresenta una realtà nuova, in precedenza mai richiesta e/o palesata.

Pertanto, i contesti educativi prescolastici e le rispettive professionalità costituiscono gli ambiti privilegiati di indagine rispetto a come, introducendo nuovi paradigmi a sostegno dello sviluppo, si riesca a sostenere e promuovere realmente la capacità di interagire in contesti complessi, generando ricadute di miglioramento e trasformazione dell'azione non solo individuale, ma anche collettiva, contribuendo a qualificare in senso distintivo la professionalità prescolastica. L'approccio tradizionale per competenze con cui descrivere la professionalità, in tal senso, appare incapace di comprendere ed esprimere tutta la portata dei cambiamenti necessari nella professionalità docente, facendo intravedere l'esigenza di un'integrazione con approcci differenti, capaci di esplicitare quali componenti e condizioni possano favorire l'attivazione dell'azione nell'esercizio della pratica quotidiana. L'ambito dello sviluppo professionale, pertanto, appare come quello che più di altri può esplicitare queste variabili di azione, dal momento che insegnanti già avviati in termini di carriera professionale possiedono già significativi livelli di competenza acquisiti in diversi percorsi di formazione e sviluppo, e possono dirci molto sulla traduzione di tali competenze nell'azione, e quindi sulle caratteristiche e la qualità dell'azione professionale.

All'interno di questo orizzonte di ricerca, il *primo capitolo* si propone di analizzare le policy educative a livello nazionale, europeo ed extraeuropeo che coinvolgono il segmento prescolastico e l'educazione prescolastica, per compiere uno sforzo analitico teso a configurare complessivamente la prospettiva strategica delle principali politiche educative prescolastiche a livello nazionale e internazionale. La trattazione delle politiche educative del Brasile e delle policy sulla formazione professionale degli insegnanti a fine capitolo contribuisce a estendere la visione delle prospettive politiche prevalenti in ambito internazionale, introducendo il tema della professionalità prescolastica e degli approcci politici sottostanti al suo sviluppo.

Il *secondo capitolo* è dedicato alla realizzazione di un'ampia panoramica sulle politiche professionali prescolastiche a livello nazionale, europeo ed extraeuropeo, tesa a render conto della prevalenza di modelli per competenze utilizzati per descrivere la professionalità docente, e quindi della pervasività dilagante di questi riferimenti quali requisiti per considerare l'adeguatezza o meno delle professionalità.

La formulazione del progetto di ricerca riguarda il *terzo capitolo*, in cui, alla luce delle evidenze di policy emerse dall'analisi comparativa delle politiche educative e professionali prescolastiche, si esaminano i riferimenti teorici più recenti sulla concezione dello sviluppo (Sen, 2000) e la formazione delle capacità (Nussbaum, 2011), al fine di elaborare un disegno di ricerca e una coerenza metodologica e procedurale capace di esplicitare, nei contesti di pratica professionale, le dimensioni dell'agency docente e la sua correlazione con lo sviluppo, inteso sia a livello personale che professionale. Nella parte finale del capitolo si presenta la prima fase della ricerca, che consiste nella mappatura delle competenze professionali e nella costruzione di un nuovo modello di competenze della professionalità prescolastica contemporanea.

La ricerca empirica di tipo quantitativo costituisce il tema del *quarto capitolo*, in cui è presentata l'indagine realizzata tramite questionari di rilevazione delle competenze autovalutate da un campione di 65 insegnanti prescolastici in servizio del nord e centro Italia. Costruito sulla base del modello per competenze elaborato alla fine del capitolo precedente, il questionario permette di rilevare una serie complessa di dati di tipo "statico" e puntuale sulle competenze possedute, di tipo "dinamico" e processuale sui rispettivi livelli di sviluppo, di tipo "ideale" rispetto alle competenze percepite come importanti e auspicabili a integrazione della professionalità, e sui contesti/ ambiti di formazione e sviluppo delle competenze (nonché i tipi di apprendimento) a cui gli insegnanti assegnano rilevanza maggiore. L'analisi dei risultati ha permesso di rilevare gli aspetti più interessanti e collegarli idealmente a processi di agency, al fine di formulare la fase successiva di ricerca sull'azione professionale.

Il *quinto capitolo* descrive la ricerca qualitativa realizzata sull'azione docente, tesa ad esplicitare i presupposti di competenza espressi nell'azione, le dimensioni di conversione e i funzionamenti rilevanti. Questa fase ha coinvolto quattro insegnanti di servizi e contesti differenti, selezionati su criteri rigorosi, nello sviluppo di attività di formazione che hanno richiesto complessivamente, tra ricercatore e insegnanti, più di cento ore di lavoro diretto nei contesti. La fase qualitativa, con tutto il suo poderoso impianto metodologico e tecnico, costituisce il "cuore" della ricerca per la sua capacità di procedere, tramite la raccolta di aspetti successivi di evidenza, alla progettazione personalizzata e congiunta di un progetto di sviluppo e form-azione dell'azione individuale, che costituisce un modello di riferimento per qualsivoglia esperienze e /o sperimentazione successiva, anche a controllo della validità della ricerca. L'analisi dei risultati ha permesso di rilevare le tendenze più accentuate nell'azione degli insegnanti, e di individuare le dimensioni di agency che più di altre impattano sulla qualità dello sviluppo professionale.



Nel *sesto capitolo*, dedicato alle conclusioni di ricerca, si descrivono brevemente i risultati raggiunti, nonché gli impatti e le ricadute in termini di formazione e qualificazione degli assetti politici, organizzativi, istituzionali a sostegno della professionalità insegnante.

***PARTE PRIMA***

---

**CONTESTI DI RICERCA**

## CAPITOLO PRIMO

## L'EDUCAZIONE PRESCOLASTICA NELLE POLITICHE INTERNAZIONALI

### Il Quadro delle Politiche Europee e Extraeuropee

---

#### 1.1 Il quadro dell'educazione prescolastica tra Italia e Europa

In questa prima parte ci concentriamo sull'analisi dell'approccio delle politiche europee nei confronti dell'educazione infantile, per circoscrivere alcuni temi emergenti come centrali all'interno del quadro strategico di investimento e pianificazione socio-economica.

Il Programma "Education and Training 2020" ("ET 2020") incoraggia la qualificazione e razionalizzazione dei Sistemi d'Istruzione e Formazione dei Paesi europei al fine di meglio raggiungere gli obiettivi economici e sociali previsti dalla strategia "Europa 2020"(COM, 2009; COM, 2010)<sup>1</sup>. Il miglioramento dei sistemi di educazione e formazione a tutti i livelli viene

---

<sup>(1)</sup> Costruita sul precedente ET 2010 e definita a livello politico dalle Conclusioni del Consiglio europeo del 12 maggio 2009 su: "*Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'educazione e della formazione*" (ET 2020)", la strategia europea ET 2020 ha formulato i seguenti obiettivi strategici:

- i. "*make lifelong learning and mobility a reality*": le politiche europee incoraggiano strategie nazionali per favorire l'apprendimento permanente, tramite la flessibilizzazione dei percorsi e lo sviluppo dei quadri nazionali delle Qualifiche (EQF);
- ii. "*improving the quality and efficiency of education and training*": tutti i cittadini devono poter acquisire le competenze fondamentali a tutti i livelli dei sistemi d'educazione e formazione, che necessitano di sviluppare maggiore attrattività ed efficienza;
- iii. "*promoting equity, social cohesion and active citizenship*" segnala che le politiche d'istruzione e formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie a sostenere la loro occupabilità e favorire il dialogo interculturale, perseguendo obiettivi di cittadinanza attiva. Si segnala inoltre che *lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva*;
- iv. "*enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training*" indica nell'acquisizione di competenze trasversali la possibilità di favorire e incentivare il buon funzionamento del "triangolo della conoscenza" (istruzione/ ricerca/ innovazione), promuovendo partenariati tra mondo imprenditoriale e istituti di formazione e incoraggiando comunità d'apprendimento con gli *stakeholders* (portatori d'interesse) della società civile.

individuato come uno strumento essenziale per consentire a tutti i cittadini europei di sviluppare le proprie potenzialità e contribuire alla prosperità economica, nazionale ed europea.

Le politiche europee coinvolgono l'educazione prescolastica<sup>2</sup> affidandole il compito di contribuire alla prevenzione e rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo attraverso un approccio inclusivo (ET, 2020)<sup>3</sup>, mentre la strategia "Youth on the move" di Europa 2020 (COM, 2010)<sup>4</sup> individua nel miglioramento dei sistemi educativi anche prescolastici un elemento decisivo per sostenere la formazione dei giovani e ridurre l'abbandono scolastico.

Il tema dell'educazione prescolastica sta inoltre assumendo nuova rilevanza in relazione sia alle prospettive politiche e socio-economiche, che all'emergenza di nuovi bisogni ed esigenze formative nella società contemporanea, che esamineremo secondo una prospettiva teorica di formazione permanente sia longitudinale (*Lifelong Learning*) che trasversale (*Lifewide learning*)<sup>5</sup>.

---

(<sup>2</sup>) Nel panorama delle politiche educative europee si preferisce spesso utilizzare il termine inglese "*pre-primary education*" per indicare quel complesso variegato ed eterogeneo di scuole, associazioni, organizzazioni e realtà istituzionali che erogano servizi di educazione formale per la prima e seconda infanzia che si situano prima dell'introduzione alla scuola primaria (o, in Italia, scuola elementare) ritenuto a livello di percezione collettiva, il segmento scolastico "vero e proprio", ritenuto responsabile dell' "istruzione" scolastica. Si preferisce, ai fini della presente trattazione, utilizzare l'accezione "*educazione prescolastica*", traducendolo letteralmente dall'inglese *pre-school education*, per indicare tutto il complesso di realtà educative formali non obbligatorie che coinvolgono i bambini in età 0-6, e che precedono non solo l'inserimento nella scuola elementare (primaria), ma l'inserimento scolastico nel suo complesso. La scelta paga l'esistenza, nel contesto italiano, della sovrapposizione semantica tra "scolastico" e il vecchio "obbligo d'istruzione", sostituito oggi con l'accezione di "diritto- dovere all'istruzione" (legge 53/03, la c.d. Legge Moratti (art. 2, 1° comma, lett. c) e successivi Decreti legislativi 76/05 e 226/05), che segnala non solo la persistenza della mancanza di riconoscimento giuridico all'educazione infantile, come la permanenza di un a sua interpretazione come qualcosa di sostanzialmente "slegato" dalla scuola in senso stretto, ovvero dal luogo tradizionalmente deputato alla sistematizzazione e formalizzazione dei processi d'apprendimento e di formazione individuale.

(<sup>3</sup>) "...lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva" [Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009].

(<sup>4</sup>) Nel paragrafo dedicato all'iniziativa "Youth on the move", il documento "*Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*" fa riferimento alla necessità di promuovere: "...investimenti efficienti nei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli (dal segmento prescolastico all'insegnamento superiore)" e "...migliorare i risultati nel settore dell'istruzione in ciascun segmento (preprimario, primario etc...) nell'ambito di un'impostazione integrata che comprenda le competenze fondamentali e miri a ridurre l'abbandono scolastico" (COM, 2010, 13).

(<sup>5</sup>) L'approccio della formazione del *Lifelong learning* considera l'apprendimento di tipo longitudinale/diacronico lungo l'intero arco dell'esistenza umana, mentre quello *Lifewide* considera l'apprendimento di tipo trasversale/sincronico che si crea nei contesti d'apprendimento formali, non formali ed informali di tipo allargato. Dalla Strategia europea per l'occupazione (SEO) del 1997 del vertice del Lussemburgo, al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 con il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, l'Unione Europea legittima chiaramente il ruolo della formazione all'interno di un contesto di "economia della conoscenza" che non può prescindere dal saldo possesso di competenze personali e professionali che vano rinnovate ed alimentate costantemente, in una prospettiva di apprendimento permanente lungo l'intero arco dell'esistenza umana (*Longlife learning*) per garantire una crescita sostenibile e percorribile a lungo termine. La Strategia per la crescita e l'occupazione definita a Lisbona nel 2000 e rilanciata nel 2005 afferma la centralità della piena occupazione, favorendo la transizione delle politiche del lavoro dalla tradizionale polarizzazione sulla formazione e l'orientamento professionale alla considerazione di aspetti strutturali quali l'incontro domanda/offerta, la riduzione della disoccupazione e l'implementazione di misure di incentivazione all'impiego, allargando cioè il contesto della formazione a problematiche sociali generali di razionalizzazione dei percorsi educativi, formativi e individuali e ottimizzazione dei risultati.

In Europa con la terminologia “pre-primary education” (traducibile in “educazione preprimaria” o “educazione prescolastica”) si fa riferimento a tutte le tipologie dei contesti formali in cui il bambino realizza la sua prima esperienza educativa prima dell’inserimento nella scuola primaria, intesa a sua volta come primo segmento formale del sistema d’istruzione. Con ECEC (Early Childhood Education and Care)<sup>6</sup> (OCSE- Eurydice, 2009), si fa invece riferimento alla terminologia consueta in ambito europeo con cui si indicano tutte le realtà esistenti in termini di cura ed educazione in cui l’infanzia appare coinvolta.

In Europa l’obbligo scolastico di solito inizia a 5 o 6 anni e, in generale, corrisponde al segmento della scuola primaria, tranne in Irlanda, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria e Paesi Bassi. In Irlanda e nei Paesi Bassi, dove non esiste un livello di educazione preprimaria a sé stante organizzato nel sistema educativo, i bambini possono, dai 4 anni di età, frequentare rispettivamente le *infant classes* delle scuole primarie e l’anno facoltativo della *basisonderwijs* (OCSE- Eurydice, 2009).

Tuttavia nella maggior parte dei Paesi – ma non in tutti – l’inserimento in una struttura educativa inizia per lo più prima dei 5 anni: nel complesso, circa i due terzi (69.4%) dei bambini di 3 e 4 anni di età dei Paesi membri dell’OCSE accede all’educazione prescolare (OCSE- EAG, 2008, 2014). Le percentuali di iscrizione ai servizi educativi per la prima infanzia variano di poco sotto al 100% in Paesi quali Belgio, Francia, Spagna e Italia<sup>7</sup>, e a meno del 25% di Irlanda, Corea e Turchia<sup>8</sup> (Fig. 1).

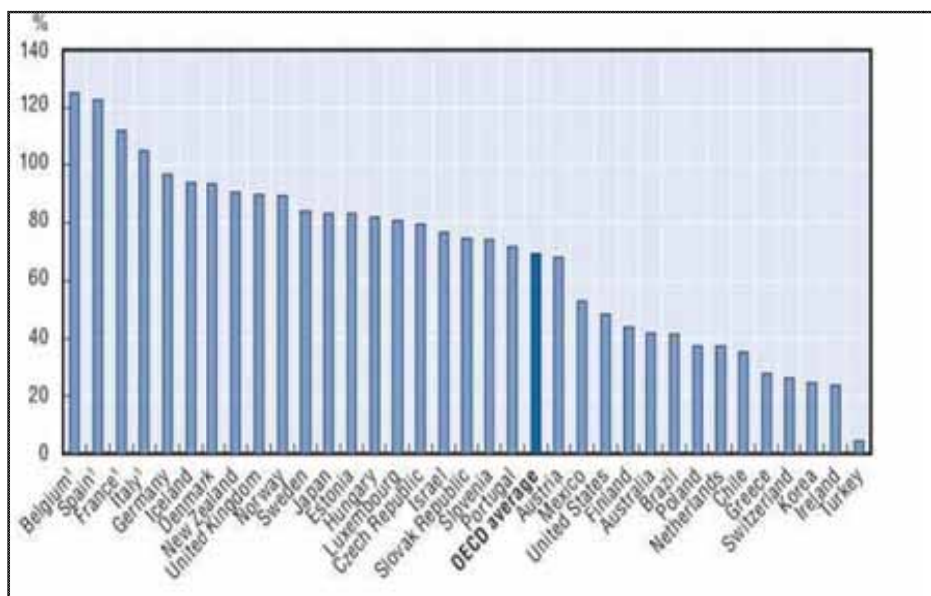
Emerge l’esigenza di un nuovo indirizzo di *Longlife/Longwide learning* capace di esprimere una nuova politica europea formativa unitaria ed integrata, cui i singoli Paesi si possono ispirare esercitando una traduzione coerente di paradigmi pedagogici accreditati con le relative specificità contestuali e situazionali. Il rinnovamento auspicato e la sua fondatezza pedagogica vengono oggi definite dal valore assegnato all’agentività individuale, in quanto garante di autenticità formativa. Si realizza così un distanziamento dal paradigma che ha fondato la politica europea del “dopo Lisbona”. Essa intendeva promuovere, come già accennato, due prospettive di significato: da un lato il miglioramento dell’occupabilità e dell’adattabilità dei lavoratori in funzione del mantenimento delle condizioni di massimizzazione del rendimento economico-produttivo, secondo la logica del capitale umano (Becker, 1964). Dall’altro, la promozione di una cittadinanza attiva, al fine della riduzione delle disuguaglianze socio-culturali tramite la cooperazione e la solidarietà sul piano intersoggettivo e internazionale. (Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Milano: Mondadori.)

<sup>(6)</sup> *Early Childhood Education and Care*: con questo acronimo si intende riferirsi in particolare a tutti i servizi 0-6 esistenti in Europa che accolgono i bambini in età infantile che si occupano della loro cura ed educazione. L’offerta “di mercato” di tali servizi, sia pubblici che privati, è estremamente variegata ed eterogenea e comprende forme innovative, alternative ed integrative rispetto ai servizi cosiddetti “tradizionali”, includendo l’accoglienza nei centri, l’assistenza a domicilio, l’accoglienza su mezza giornata o su tutta la giornata. Ciò può “generare delle difficoltà in termini di costi a carico delle famiglie, di sistemi di finanziamento e di regolamentazione relativa alla qualità, che genera in molti paesi un uso socialmente selettivo che tende a far aumentare gli svantaggi esistenti” (OCSE, 2001) (cit. da Commissione Europea, Rapporto Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles 2009, p.39).

<sup>(7)</sup> Si ricorda che nel più recente rapporto dell’OCSE- EAG del 2014 in Italia è diminuita l’iscrizione dei bambini di 3 anni nei servizi per l’infanzia (cfr. paragrafo 1.1.1).

<sup>(8)</sup> In: *Educazione e Cura della Prima Infanzia*, Originariamente pubblicato in inglese dall’OECD con il titolo: OECD (2009). Chapter I.: Early Childhood Education and Care. Education Today: the OECD Perspective, Paris: OECD Publishing.

Tutti i Paesi europei hanno previsto dei servizi accreditati e sovvenzionati in materia di ECEC<sup>9</sup> ma in alcuni paesi (Repubblica Ceca, Grecia, Irlanda, Turchia) l'offerta per i bambini di età inferiore a 3 anni è molto limitata, dovuta principalmente alla carenza di sovvenzionamenti pubblici destinati ai servizi per la prima infanzia, per cui la partecipazione risulta scarsa.



**Fig. 1:** Percentuale di bambini europei coinvolti nel sistema educativo prima dei 5 anni d'età (riferito a bambini dai 3 ai 4 anni) (Fonte: OECD- EAG, 2008).

In Europa è possibile distinguere due modelli di organizzazione dei servizi destinati alla prima infanzia (Fig. 2). Il modello cosiddetto integrato<sup>10</sup> prevede una struttura unica per tutti i bambini di età prescolare, in accordo con l'istanza pedagogica di continuità longitudinale, che dispone di evitare transizioni tra strutture diverse e i relativi modelli organizzativi, burocratico-amministrativi ed educativi, contribuendo a delineare un curriculum educativo integrato ed unitario, privo di soluzioni di continuità. Nel secondo modello, più diffuso, che potremmo chiamare disgiunto, i servizi per la prima infanzia sono organizzati in strutture diverse,

<sup>9</sup>) Il Rapporto dell' Agenzia Europea Eurydice (2009, 2014) definisce l'ambito della ricerca sui servizi educativi per la prima infanzia e sulle loro condizioni educative con l'acronimo ECEC (Early Childhood education and Care).

<sup>10</sup>) Il rapporto Eurydice (2009, 2014) definisce le caratteristiche generali del modello integrato: ogni singola scuola ha un solo gruppo di gestione dei bambini di tutte le età e il personale responsabile delle attività educative di solito ha le stesse qualifiche e gli stessi stipendi indipendentemente dall'età dei bambini di cui si occupa. Questi insegnanti o educatori spesso sono accompagnati da altre categorie professionali della prima infanzia (assistenti, puericultrici, ecc.). Il modello integrato risulta prevalente nei paesi nordici, in Lettonia e in Slovenia.

generalmente distinte in base all'età dei bambini (di solito una tipologia di struttura rivolta ai 0-3 e una tipologia ai 3-6)<sup>11</sup> che afferiscono a ministeri diversi.

Generalmente i Paesi che adottano il modello *integrato* praticano una politica di accesso generalizzato ai servizi sovvenzionati, garantendo a tutti i bambini il diritto di avere un posto assicurato in un centro ECEC fin dalla nascita. Nei paesi a sistema *disgiunto* (*split system*), i posti vengono assegnati in base a criteri di priorità quali il lavoro dei genitori, seguito dalla zona di residenza.

Questo dimostra la persistenza di una logica assistenzialistica dei servizi rivolti alla "primissima" infanzia. Il discorso cambia per le strutture educative a livello pre-primario (analoghe alla nostra scuola dell'infanzia) dove si adotta il criterio dell'età anagrafica, favorendo i bambini più prossimi alla scuola primaria. Questo dimostra la persistenza di una funzione prevalentemente assistenziale e custodialistica nei servizi rivolti alla primissima infanzia, mentre quelli più prossimi alla scuola dell'obbligo introducono una logica di opportunità educativa, centrata sulla preminenza degli obiettivi di sviluppo personale in funzione degli apprendimenti scolastici successivi.<sup>12</sup> Spesso la questione si trasferisce al livello di precisazione educativa della differenza tra il segmento pre-primario e quello primario, che pur condividendo l'aspirazione di integrazione curricolare, hanno prospettive divergenti in tema di impostazione educativa privilegiata.<sup>13</sup>

---

<sup>(11)</sup> Esistono alcuni Paesi in cui i due modelli coesistono: Danimarca, Grecia, Spagna, Cipro, Lituania.

<sup>(12)</sup> La funzione di assistenza resta predominante nelle strutture di accoglienza dei più piccoli. Più precisamente, gli obiettivi legati al benessere dei bambini sono quelli assegnati ai centri per la prima infanzia e molti paesi non prevedono raccomandazioni centrali o programmi di attività educative. Al contrario, l'ECEC per i bambini tra i 3 e i 6 anni costituisce il primo livello del sistema educativo. A questo livello, le missioni educative sono chiaramente espresse e vanno oltre la funzione di assistenza legata al lavoro dei genitori. Ovunque, lo scopo è di stimolare lo sviluppo cognitivo, sociale e culturale e di preparare i bambini ai primi apprendimenti nella lettura, scrittura e in matematica. Inoltre, il personale che lavora a questo livello educativo riceve una formazione da insegnante o da educatore con una componente didattica che combina la pratica sul luogo di lavoro e la formazione teorica specializzata (OCSE- Eurydice, 2009, 2014).

<sup>(13)</sup> In linea di massima, ci sono due diversi approcci tra i paesi aderenti all'OCSE. La Francia e i paesi anglofoni tendono a vedere la questione dal punto di vista della scuola primaria: l'educazione per la prima infanzia dovrebbe essere funzionale agli obiettivi dell'istruzione pubblica e fornire ai bambini competenze adeguate al passaggio al grado scolastico successivo. Al contrario, i Paesi con una tradizione di pedagogia sociale (i Paesi dell'Europa del Nord e Centrale) vedono le scuole dell'infanzia come un istituto specifico rivolto per lo più a sostenere le famiglie e i bisogni generali di apprendimento dei bambini. (OECD (2009). Chapter I.: *Early Childhood Education and Care*. Education Today: the OECD Perspective, Paris: OECD Publishing.)



**Fig. 2:** Riferimenti di politiche educative prescolastiche in Europa e rappresentazione dei due modelli educativi prevalenti, *integrato* e *disgiunto*.

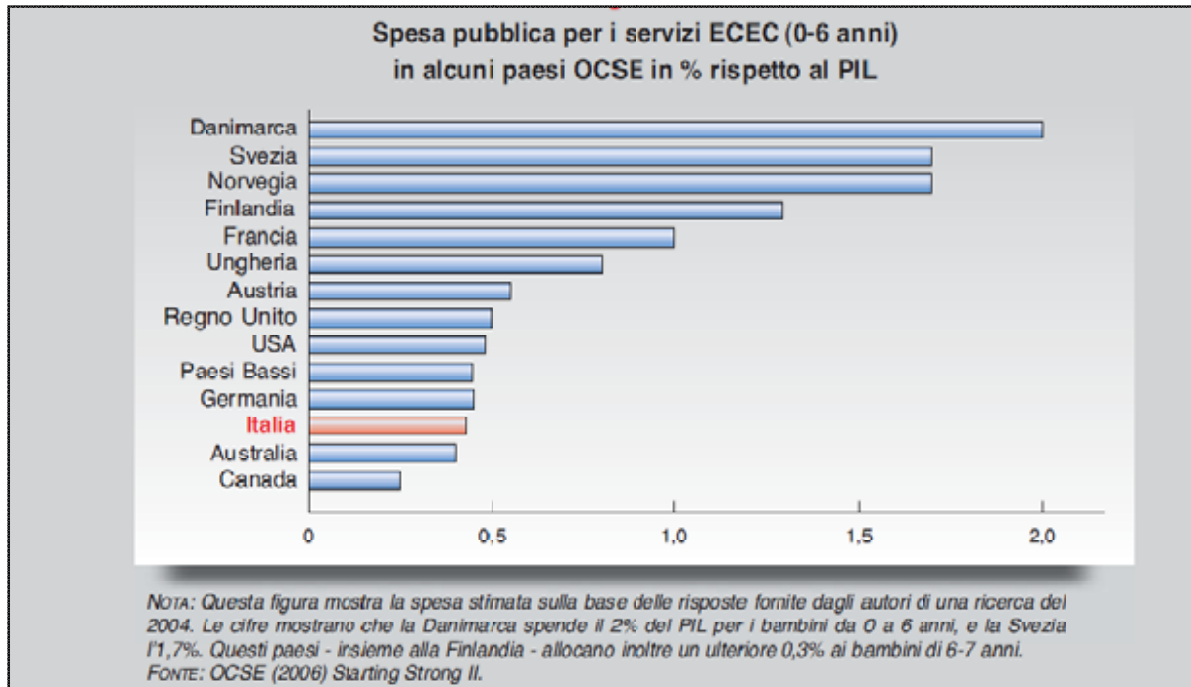
Le attuali tendenze in materia di sostegno e cura alla prima infanzia evidenziano un certo numero di problemi. L'alta qualità dei servizi di sostegno e cura dell'infanzia può costituire un elemento essenziale per il conseguimento, in particolare, di due degli obiettivi indicati per l'Europa 2020<sup>14</sup>, vale a dire la riduzione della soglia di abbandono scolastico auspicata al di sotto del 10% e l'innalzamento di almeno 20 milioni di persone dalla fascia di povertà e esclusione sociale.

In Italia i servizi di educazione prescolastica si suddividono in asilo-nido e scuola dell'infanzia (o scuola materna), e differiscono tra loro per tipo di istituzione (pubblica o privata), statuto, tipologia del servizio, personale impiegato, dimensione organizzativa amministrativa e gestionale, e non per ultimo, le finalità dichiarate del servizio. Gli asili-nido accolgono bambini dai 3 mesi ai 3 anni, mentre le scuole dell'infanzia coprono la fascia d'età 3-6 anni (comprese le sperimentazioni delle "sezioni primavera" che accolgono bambini a 2 anni e mezzo d'età). Nel nostro paese oltre il 95% dei bambini dai tre ai sei anni frequenta la scuola

<sup>(14)</sup> Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles 03.03.2010.

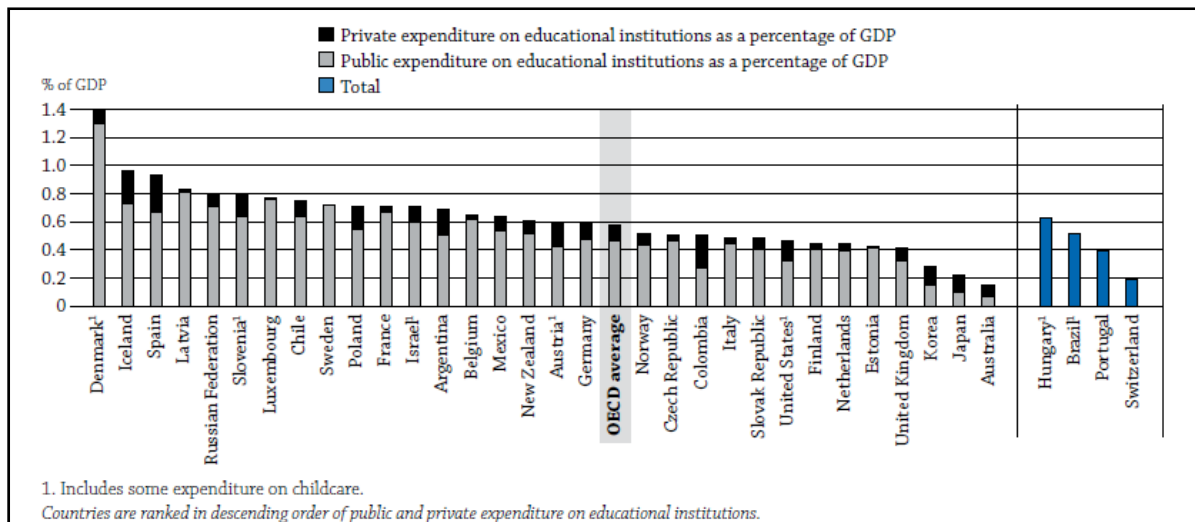


dell'infanzia, mentre percentuali molto minori si assestano sui servizi dedicati alla primissima infanzia (asilo- nido).



**Fig. 3:** Spesa pubblica per i servizi per la prima e seconda infanzia (0-6) rispetto al PIL nazionale. (Fonte: OCSE- Starting Strong, 2006).

Come si può vedere in Fig. 3, l'Italia investiva nel 2006 solo lo 0.44% del PIL nei servizi prescolastici, mentre Svezia, Danimarca e Finlandia si trovano al *top* dei Paesi europei nei termini di risorse finanziarie loro dedicati, con uno 2% (OCSE- Starting Strong, 2006), situazione che non sembra molto migliorata se consideriamo la situazione del 2011, in rapporto però anche ai Paesi "minori" quali la Slovacchia e l'Estonia (Fig.4).



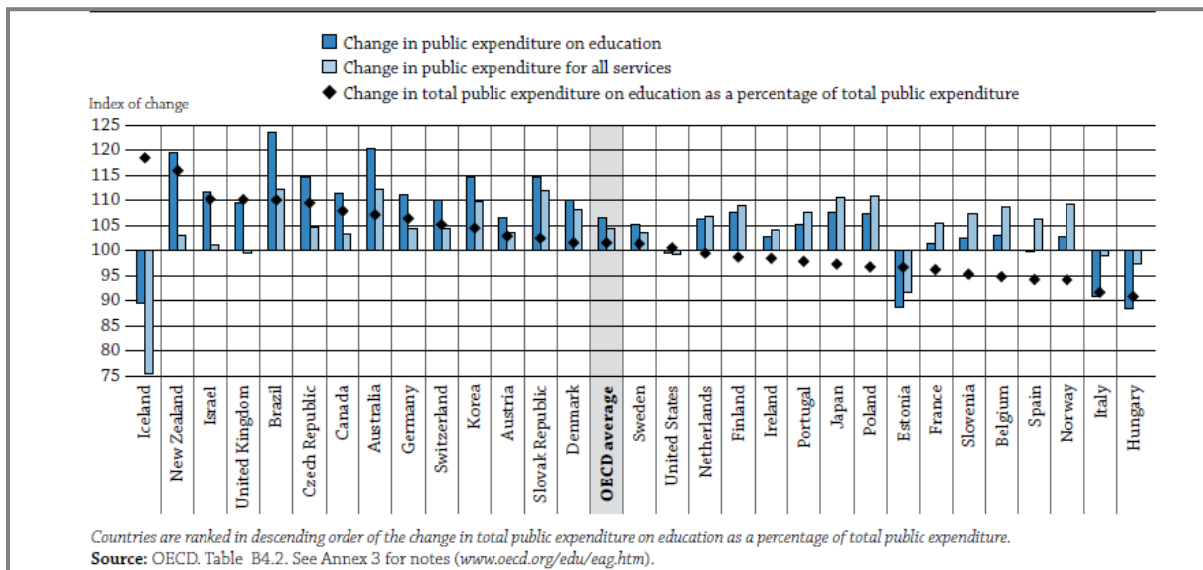
**Fig. 4:** Spesa pubblica dei rispettivi Paesi in *istituzioni per l'infanzia* in rapporto al PIL nazionale (GDP) e rispetto alla distribuzione tra spesa pubblica e privata (Fonte: OCSE-EAG, 2014; dati 2011).

Infatti, i dati sull'investimento finanziario complessivo dell'Italia nel segmento pre- primario (calcolato per studente) la colloca sotto la media dei Paesi dell'area UE (Fig.5).

Tabella	Indicatore	Italia	Media OCSE	Media EU21	Posizione rispetto ai Paesi OCSE e Paesi partner*
<b>Investimenti finanziari nell'istruzione</b>					
	Spesa annua per studente (in USD equivalenti e in PPP)	2011	2011	2011	
B1.1a	Istruzione pre-primaria (scuola dell'infanzia)	7868	7428	7933	12 of 36
	Istruzione primaria	8448	8296	8482	15 of 38
	Istruzione secondaria	8585	9280	9615	20 of 38
	Istruzione terziaria	9990	13958	13572	22 of 37

**Fig. 5:** Spesa annua per studente per ciascun livello scolastico in Italia, rapportata alla media UE (Fonte: OCSE- EAG, 2014).

Risulta pertanto possibile affermare che in Italia la spesa pubblica per l'infanzia si sia sensibilmente ridotta negli ultimi anni, in linea con i dati OCSE che indicano un significativo decremento della spesa pubblica impiegata nell'educazione tra il 2008 e il 2011 (OCSE- EAG, 2014), che risulta sorprendente se confrontata con i *trend* gli altri Paesi europei (Fig. 6) e con gli obiettivi rispetto ai sistemi d'istruzione e formazione perseguiti dalla UE.



**Fig. 6:** Indice del cambiamento tra il 2008 e il 2011 della percentuale di spesa pubblica *totale* in educazione in relazione alla percentuale sul totale della spesa pubblica destinata a tutti i servizi (Fonte: OCSE-EAG, 2014; dati 2011).

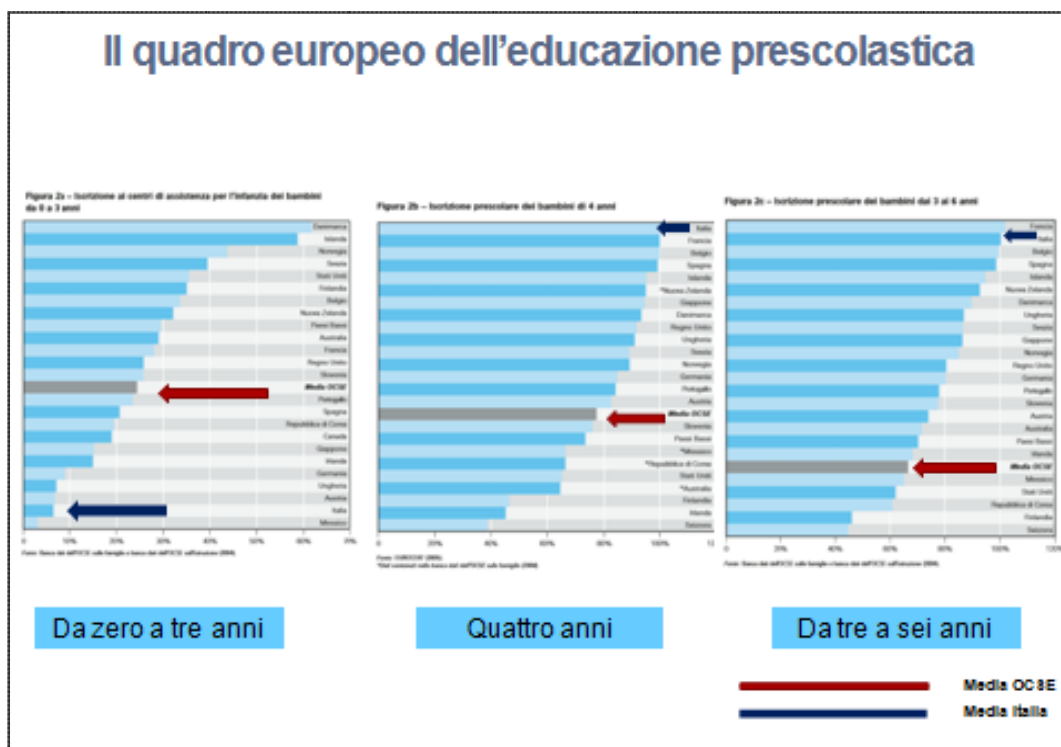
### 1.1.1 Servizi prescolastici 0-3

Se prendiamo in considerazione i soli servizi per la fascia 0-3, osserviamo che in Italia l'asilo- nido non sembra capace di rispondere adeguatamente alle esigenze socio- culturali ed educative delle famiglie, dal momento che presenta un quadro estremamente variegato, disomogeneo, frammentato (ed *in primis*, carente) di servizi rivolti alla prima infanzia (CNEL, 2014)<sup>15</sup>, recanti una molteplicità di modelli istituzionali, gestionali- organizzativi ed amministrativi, nonché educativo- pedagogico (Contini & Manini, 2007; Bondioli, 2002; 2003) che influiscono sulla qualità dei servizi.

In Italia l'offerta di servizi per la primissima infanzia (0-3 anni) non solo risulta insufficiente, ma si configura per una distribuzione disomogenea sul territorio. Il Report card 2008 dell'UNICEF illustra chiaramente come, a fronte di una frequenza prescolastica complessivamente tra le più alte d'Europa nella fascia 3-6 (al cui interno possiamo attestare la stessa situazione in riferimento alla sola età di 4 anni), troviamo una situazione quasi opposta per la fascia d'età 0-3, che si configura cioè in netto contrasto con i dati riferiti alla scuola dell'infanzia (Fig.7).

<sup>(15)</sup> Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Commissione istruttoria Politiche Sociali e della Pubblica Amministrazione (V) (2014). Relazione annuale al Parlamento e al Governo sui livelli e la qualità dei servizi erogati dalle pubbliche amministrazioni centrali e locali alle imprese e ai cittadini, 20 dicembre 2014.

In particolare, i monitoraggi ISTAT del 2013<sup>16</sup> indicano la tendenza dell'Italia a posizionarsi molto lontano dagli obiettivi posti dalla Commissione Europea con la Strategia di Lisbona, segnalando una forte disparità territoriale. Inoltre, come confermato dai dati sull'abbassamento della quota di risorse destinate complessivamente all'educazione e istruzione a tutti i livelli in Italia, l'ultimo anno evidenzia una battuta d'arresto rispetto al lieve (e comunque, insufficiente) incremento che si era registrato negli anni passati (ISTAT, 2013).



**Fig. 7:** Distribuzione del tasso d'iscrizione dei bambini italiani nei servizi prescolastici in relazione all'età anagrafica rispetto alla media dell'OCSE (Fonte: UNICEF Report card, 2008).

Il CNEL 2014 mostra, in riferimento a dati del 2011, che dopo cinque anni di complessivo miglioramento nell'erogazione e nell'investimento di risorse destinate ai servizi per l'infanzia e di crescita dei tassi d'iscrizione, si registra al momento attuale una riduzione della percentuale di bambini accolti in strutture pubbliche o convenzionate: nel 2005 i bambini tra zero e due anni che risultavano inseriti in strutture educative erano l'11,2%, nel 2010 arrivavano al 14,0%, mentre scendono al 13,5% nel 2011. La condizione di accesso ai servizi per la prima infanzia

<sup>(16)</sup> ISTAT (2013). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*. Anno scolastico 2011/2012. Statistiche Report, luglio 2013. Roma: Autore.

resta inoltre pesantemente influenzata dal costo degli asili-nido, che mostra una crescita sensibile negli utili anni (Fig. 8).

TIPO DI SERVIZIO / INDICATORE	2003/04	2004/05	2005/06	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
<b>Asili nido (strutture comunali e contributi/integrazioni a rette)</b>									
Utenti	146.152	150.110	159.909	165.214	176.262	192.944	201.640	201.565	198.705
Totale spesa sostenuta dai comuni (milioni di euro)	851	900	953	1.020	1.118	1.182	1.227	1.245	1.259
Totale spesa impegnata (Spesa pubblica e degli utenti - milioni di euro)	1.035	1.111	1.167	1.256	1.367	1.447	1.502	1.534	1.559
Percentuale di spesa pagata dagli utenti	17,5	18,6	18,0	18,5	17,9	18,0	18,3	18,8	19,2

Gli utenti sono riferiti al 31.12.2012, quindi all'anno scolastico 2012/2013, mentre la spesa è riferita all'intero anno solare 2012.

**Fig. 8:** Percentuale di spesa sostenuta dagli utenti e spesa pubblica per gli asili nido comunali negli anni scolastici dal 2003/2004 al 2012/2013. (Fonte: ISTAT, 2014).

Il carente tasso di inserimento nell'educazione prescolastica della fascia 0-3 può essere correlato a diversi fattori quali il tasso di occupazione femminile, la persistenza di modelli di accudimento di tipo tradizionale-famigliare o la politica di congedi e sussidi famigliari (OCSE-Eurydice, 2009), ma più verosimilmente possono essere collegati alla carenza di un'offerta dell'educazione prescolastica sistemica ed integrata. Infatti nonostante la riforma Berlinguer sull'introduzione delle "sezioni primavera"<sup>17</sup> si può osservare come la fascia 0-3 paghi la mancanza di risposte sistematiche ed integrate rispetto all'inclusione entro una filiera curricolare di tipo educativo e formativo, elemento che rischia di compromettere la qualità e l'efficacia dell'esperienza educativa nel suo complesso.

L'asilo-nido conserva tutt'oggi una dimensione di tipo custodialistico ed assistenziale, fungendo da supporto e integrazione rispetto alla cura famigliare, ed esprimendo una precisa marcatura identitaria in qualità di "servizio alla famiglia". In Italia si assiste ad un progressivo spostamento funzionale dei servizi dedicati all'infanzia: da mero strumento di conciliazione degli impegni lavorativi e famigliari sostenuti dalla donna, con una funzione del nido incentrata

<sup>(17)</sup> Dopo una prima fase sperimentale nel 2006, gli anticipi sono stati "messi "a regime" con il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 disponendo che, su richiesta delle famiglie, sono iscritti alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Si legge nell' art. 2, comma 2 che: «Al fine di garantire qualità pedagogica, flessibilità e specificità dell'offerta educativa in coerenza con la particolare fascia di età interessata, l'inserimento dei bambini ammessi alla frequenza anticipata è disposto alle seguenti condizioni: a) disponibilità dei posti; b) accertamento dell'avvenuto esaurimento di eventuali liste di attesa; c) disponibilità di locali e dotazioni idonei sotto il profilo dell'agibilità e funzionalità, tali da rispondere alle diverse esigenze dei bambini di età inferiore a tre anni; d) valutazione pedagogica e didattica, da parte del collegio dei docenti, dei tempi e delle modalità dell'accoglienza.»

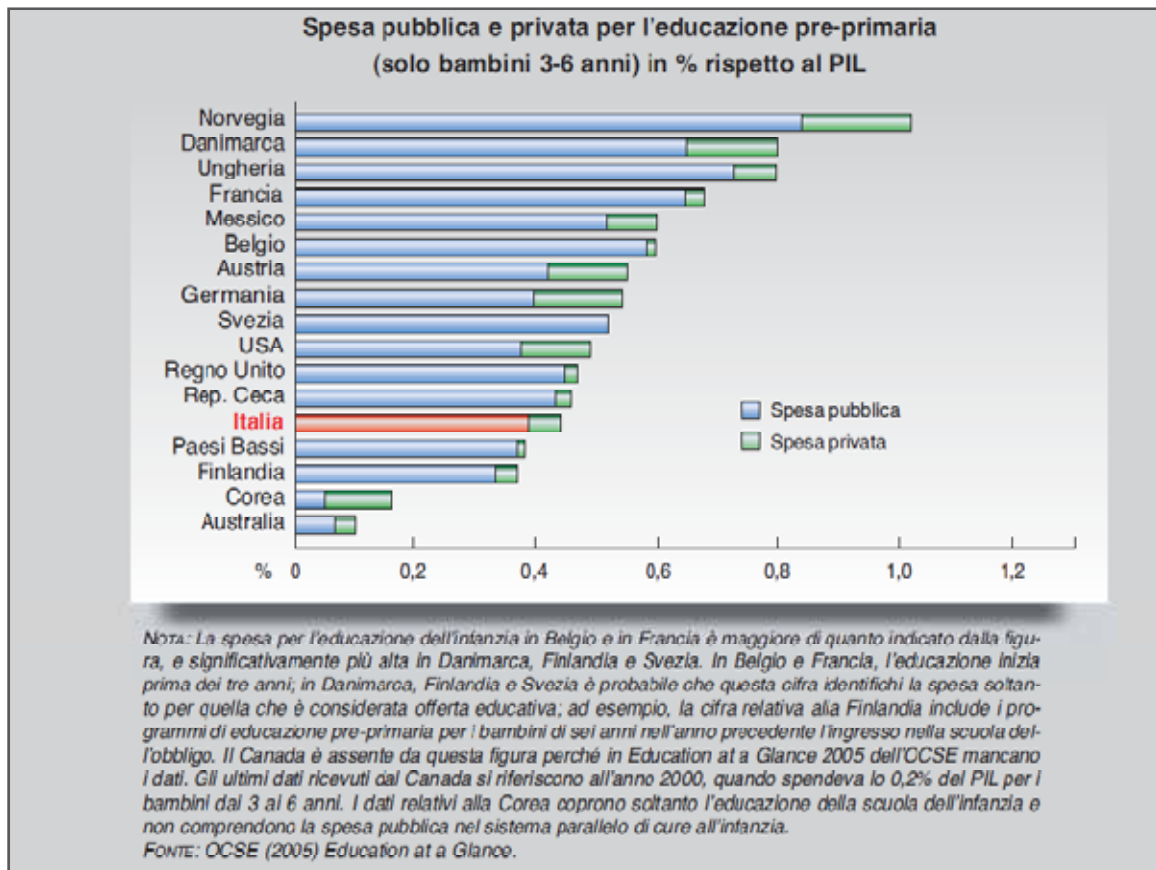
prevalentemente sulla cura dei bambini, si è passati negli ultimi due decenni ad una chiara visione educativa dei servizi, con al centro lo sviluppo olistico del bambino competente.

Tuttavia, è in corso un progressivo spostamento funzionale dei servizi dedicati all'infanzia e dell'asilo nido in particolare. Dal momento che, da strumento di conciliazione degli impegni lavorativi e familiari di prerogativa quasi esclusivamente femminile, e con una funzione del nido incentrata prevalentemente sulla dimensione della cura personale, si è passati più recentemente ad una visione educativa dei servizi che valorizza la dimensione dello sviluppo olistico e pluridimensionale integrato del bambino. L'integrazione della dimensione della cura con attività didattico-educative di tipo ludico- cognitivo, psicomotorio e relazionale sta indirizzando progressivamente l'asilo verso il riconoscimento e la valorizzazione del suo specifico valore educativo (Becchi *et al.*, 2002), che va comunque supportato dall'attenzione ad altri fattori di qualificazione dei servizi, quali la formazione e le competenze professionali del personale educativo (CNEL, 2014; OCSE, 2014).

Risulta pertanto importante ribadire che, per rendere i servizi per l'infanzia un reale investimento per il futuro delle attuali generazioni e non solo uno strumento di conciliazione tra famiglia e lavoro, non sia più sufficiente "recuperare terreno" solo sul fronte dell'ampliamento dell'offerta (seppur essenziale per la generalizzazione dell'educazione infantile), ma risulta altresì determinante innalzare la qualità complessiva dei servizi. Per questo motivo diventa centrale: *«mettere al centro della riflessione anche formazione, competenze, profili professionali di chi lavora nel settore della prima infanzia»* (CNEL, 2014, 278).

### 1.1.2 Servizi prescolastici 3-6

Complessivamente, in Fig. 9 è possibile verificare l'entità dell'investimento economico-finanziario dell'Italia nell'educazione infantile per la fascia 3-6 (corrispondente alla scuola dell'infanzia), in confronto dagli altri Paesi (OCSE- EAG, 2005), che si attesta comunque tra i più bassi in Europa.



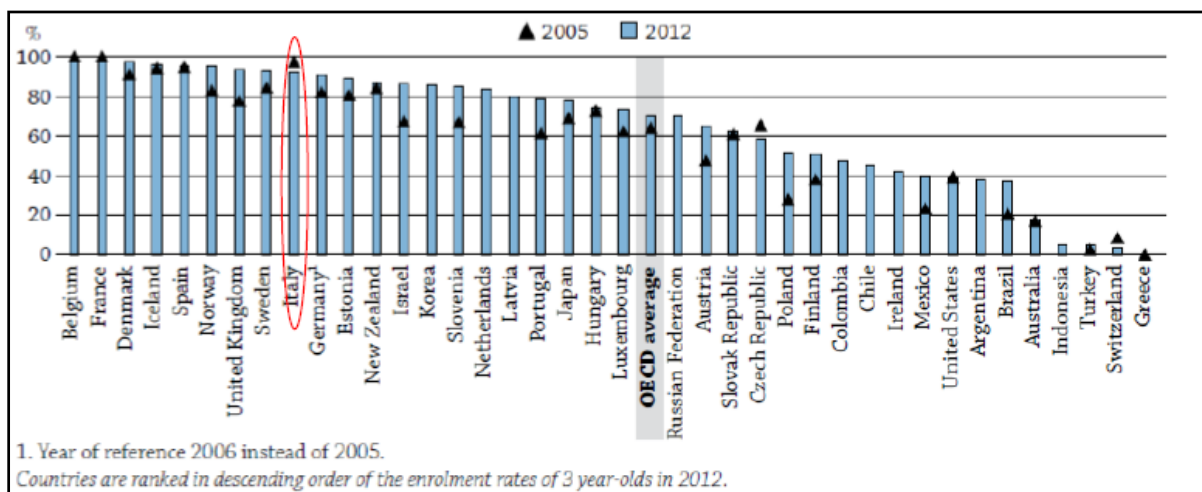
**Fig. 9:** Spesa pubblica e privata destinata ai servizi per la seconda infanzia (o educazione pre-primaria), fascia 3-6 anni (Fonte: OCSE- EAG, 2005).

La scuola dell'infanzia, contrariamente ai servizi per la prima infanzia, risponde alla domanda di frequenza con un'ottima copertura globale, ma con un'offerta estremamente variabile sia di ordine gestionale sia in relazione alla qualità<sup>18</sup> (OCSE- EAG, 2014; CNEL, 2014), con punte di eccellenza di alcune realtà geograficamente circoscritte (es. l'esperienza *Reggio Children*<sup>19</sup>) e carenze accentuate in altre.

<sup>19</sup> Reggio Children s.r.l.- Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine- è una società a governance locale, nata nel 1994 su iniziativa del pedagogista Loris Malaguzzi e sulla spinta di un comitato di cittadini, per gestire gli scambi pedagogici e culturali, già da tempo avviati, tra le istituzioni per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia e numerosi insegnanti, ricercatori e studiosi di tutto il mondo. La società ispira le proprie ragioni e finalità ai contenuti e ai valori propri dell'esperienza educativa delle Scuole e dei Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia e opera per sperimentare, promuovere e diffondere nel mondo esperienze educative di qualità. L'ampia collaborazione e il riconoscimento internazionale attribuito a quest'esperienza hanno generato un Network Internazionale di assoluto rilievo, che oggi conta 32 Paesi europei ed extraeuropei. Il sistema comprende la nuova Fondazione Reggio Children- Centro Loris Malaguzzi, focalizzata su ricerca, conoscenza e sviluppo per un'educazione di qualità per tutti, la società Reggio Children s.r.l. e l'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Per ulteriori informazioni: <http://www.reggiochildren.it/>

Il rapporto OCSE- EAG del 2014 rappresenta la fonte più attendibile ed accreditata (se non forse, l'unica) sulla situazione attuale del segmento pre-primario di fascia 3-6 in Italia. In ambito OECD, si considerano dei parametri omogenei per i Paesi coinvolti nell'indagine che riconoscono, a livello di educazione prescolastica, non solo i servizi custodialistico-assistenziali di carattere tradizionale, ma anche quelli di spiccata matrice educativa, che soddisfano i seguenti criteri: *i.* sono impartiti all'interno di centri o scuole; *ii.* sono predisposti per soddisfare le esigenze di sviluppo o educazione dei bambini; *iii.* sono rivolti a bambini in età non inferiore a 3 e non superiore ai 6 anni; *iv.* sono erogati da personale qualificato.

L'Italia dimostra, per la scuola dell'infanzia, risultati molto significativi ed è ai massimi livelli in Europa in termini di possibilità di accesso dei bambini a tali servizi, al punto da superare il limite minimo di accettabilità stabilito nell'ambito degli obiettivi di Lisbona, con oltre il 95% dei bambini in età frequentanti la scuola dell'infanzia. Va sottolineato tuttavia, secondo i dati del CNEL 2014, come questo *trend* sia in preoccupante discesa: nel 2005, l'Italia era il terzo paese OECD con la percentuale più elevata di iscrizione dei bambini di 3 anni, mentre nel 2012 si colloca in nona posizione (Fig. 10): ovvero, mentre i dati dell'iscrizione dei bambini di quattro e cinque anni restano complessivamente stabili, emerge una situazione per cui a 3 anni, l'età di introduzione al segmento della scuola dell'infanzia, segnala un calo sensibile nelle iscrizioni.



**Fig. 10:** Tassi d'iscrizione a 3 anni alla scuola dell'infanzia (2005, 2012). (Fonte: OECD- EAG, 2014).



Inoltre, la variabilità presentata dalle scuole dell'infanzia in ordine alla qualità dell'offerta educativa può essere correlata alla mancata efficacia degli stanziamenti delle risorse e all'assenza di una pianificazione strategica di tipo organizzativo-gestionale del sistema scolastico nel suo complesso. Risulta opportuno ricordare che non esiste alcun Osservatorio Nazionale sulle scuole dell'infanzia per cui spesso è difficile attingere a dati attendibili.

Si segnala pertanto che la situazione di accesso quasi universale dei bambini italiani alla scuola dell'infanzia implicherebbe un investimento più deciso e sistematico sulla qualificazione delle strutture e del personale, dando priorità ad esempio alla formazione iniziale e in servizio dei docenti, più che all'ulteriore diffusione territoriale dei servizi.

Inoltre, fra i dati strutturali presentati dall'OCSE del 2013, si segnala in particolare il rapporto fortemente squilibrato tra il salario degli insegnanti di scuola dell'infanzia rispetto ad altre professioni che richiedono un titolo di studio di livello terziario (es., universitario), rintracciabili nel quinto riquadro in Fig.11.

**Tabella 3 - Indicatori dell'area infanzia (segmento 3-6). Fonte: OECD EAG 2013, Anno 2010.**

Indicator	Italy	OECD average
<b>PRE-PRIMARY</b>		
Expenditure per student, pre-primary education (annual, equivalent USD using PPPs)	7,177	6,762
Private expenditure on educational institutions, pre-primary education (%)	8.2	17.9
Ratio of students to teaching staff, pre-primary education	12	14
Teachers' salaries, 15 years of experience, minimum training, pre-primary education (equivalent USD using PPPs)	32,969	36,135
Ratio of pre-primary teachers' salaries to earnings for full-time, full-year workers with tertiary education, 25-64 year-olds	0.58	0.80
Teaching days per year, pre-primary education	190	193
Teaching hours per year, pre-primary education, public institutions	950	994

**Fig. 11:** Indicatori di qualità dei servizi per l'infanzia (segmento 3-6 anni) riferiti alla media dell'OCSE (Fonte: OECD- EAG 2013, dati 2010).

In riferimento alla transizione dal concetto di obbligo scolastico a quello di diritto-dovere all'istruzione, la scuola dell'infanzia si viene a situare nel solco della transizione verso un nuovo significato educativo: alla sua funzione precipua di introduzione formativa al percorso curricolare dell'esperienza scolastica complessiva, si assiste all'affermazione/valorizzazione del significato di responsabilizzazione formativa del contesto educativo e sociale allargato. La recente accentuazione della famiglia come primaria agenzia educativa, la definisce capace di rendersi autrice di scelte responsabili in merito alla scelta delle opportunità educative per il bambino, non più demandate alla definizione politico-istituzionale. Ciò comporta l'esigenza di fondazione di un nuovo paradigma educativo-pedagogico della formazione (Margiotta, 2012) e del conseguente modello gestionale-organizzativo e comunicativo che ne deriva: le istanze partecipative delle famiglie nella definizione curricolare producono una ri-formulazione concettuale e metodologica delle tradizionali impostazioni educative, al fine di integrare in un sistema formativo coerente ed unitario i diversi contesti extrascolastici in cui si situa la complessità dell'esperienza infantile.

### 1.1.3 Aspetti rilevanti

Prima di affrontare il tema delle invarianti individuate all'interno delle policies europee, ci soffermiamo a delineare alcuni aspetti che emergono dal quadro dell'educazione prescolastica, e che rappresentano delle questioni rilevanti, capaci di influenzare la progettazione e l'applicazione delle politiche educative prescolastiche.

#### i. *Scarsità dell'offerta.*

La richiesta di servizi educativi per la fascia 0-3 supera di gran lunga l'offerta (*cfr.* paragrafo 1.1.1), tranne che nei paesi scandinavi (Danimarca, Svezia e Finlandia presentano i più alti tassi di iscrizione di bambini sotto i 3 anni di età ai servizi educativi sovvenzionati pubblicamente). I rapporti dell'OCSE (2009; 2014) indicano che la richiesta di servizi educativi per la prima infanzia è di molto superiore ai posti disponibili, anche nei Paesi che prevedono lunghi congedi parentali. I servizi pubblici per la fascia 0-3 appaiono molto variegati: dai contesti a carattere familiare (es., le *tagesmutter*)<sup>20</sup>, fino ai centri organizzati con modalità simili ai nidi d'infanzia e ai servizi integrati. Nei Paesi in cui scarseggiano le sovvenzioni pubbliche, la maggior

<sup>(20)</sup> Con il termine si indica le cosiddette "madi di giorno", che corrisponde ad un'attività diffusa in ambito tedesco e scandinavo, ma presente anche in Italia da circa vent'anni, che vede le madi di famiglia (ma non solo) intraprendere un'attività professionale e lavorativa che consiste nell'aprire la propria casa per accogliere bambini di età 0-3 anni con un rapporto adulto-bambino in genere di 1:4.

parte dei genitori lavoratori cerca soluzioni nel mercato privato (affidando alle risorse economiche la possibilità di accedere o meno a servizi di qualità) oppure si rivolgono a sistemi informali (affidamento della custodia a familiari, amici, vicini).

## ii. **Partecipazione**

Nella maggior parte dei Paesi europei, la durata media della partecipazione dei bambini all'educazione preprimaria è più breve della durata teorica ufficiale. Questo può essere influenzato da diversi fattori quali: l'età minima di ammissione, l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria e i tassi di frequenza a livello preprimario, che possono dipendere dalla gratuità o meno degli istituti e dalla loro diffusione territoriale<sup>21</sup>. Pertanto, una "breve" partecipazione può essere dovuta a diversi motivi, quali una breve durata dell'offerta, o per la mancanza di una cultura che faciliti l'iscrizione a programmi educativi prescolastici (OCSE, 2009, 2010, 2014).

## iii. **Differenze territoriali**

Il decentramento politico dei servizi scolastici attuato in Europa comporta l'integrazione dei servizi per l'educazione e la cura della prima infanzia a livello locale, favorendo in linea teorica una migliore distribuzione delle risorse<sup>22</sup>. Tuttavia, il decentramento può anche ampliare le differenze rispetto all'accesso e alla qualità tra Stati, Regioni e Distretti. A meno che non vengano messi in atto forti interventi di omogeneizzazione, nelle aree povere o rurali il ridotto gettito fiscale può mettere in difficoltà le amministrazioni, che senza il sostegno statale non sono in condizione di sostenere le spese per i servizi educativi e di cura per la prima infanzia.<sup>23</sup>

## iv. **Differenze di efficacia individuale**

Bambini con disabilità e/o difficoltà comportamentali e di apprendimento ricevono meno sostegno in età prescolare che scolare: la percentuale media dei bambini che, a livello prescolastico, riceve risorse economiche supplementari destinate a rimuovere difficoltà di apprendimento e comportamentali era dell'1,1 % nel 2003 (di molto inferiore rispetto ai bambini che frequentano la scuola obbligatoria, con una

<sup>(21)</sup> In alcuni paesi, la durata media della partecipazione dei bambini all'educazione preprimaria coincide, o quasi, con la sua durata teorica. È il caso di Belgio, Repubblica ceca, Germania, Spagna, Francia, Malta e Paesi Bassi (nella *basisonderwijs*). In alcuni di questi paesi, come Belgio, Spagna, Francia, questo fenomeno può essere spiegato da un alto tasso di partecipazione dei bambini molto piccoli ai programmi educativi preprimari e dalla gratuità dell'accesso (in: *Education Today 2010: The OECD Perspective*).

<sup>(22)</sup> Molte autorità locali in Austria, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Regno Unito, Svezia, Stati Uniti e Ungheria hanno considerato con maggiore attenzione i servizi all'infanzia e le competenze in esse acquisite per fornire una migliore pianificazione e una programmazione coerente dei servizi per l'infanzia e le famiglie. Alcune autorità locali hanno integrato lo sviluppo amministrativo e politico in modo trasversale rispetto alle fasce di età e ai settori: in Danimarca, Italia, Norvegia, Svezia e Regno Unito, ad esempio, un numero crescente di autorità locali ha riorganizzato sotto un solo Dipartimento amministrativo e governo politico le responsabilità relativamente ai servizi educativi e di cura per la prima infanzia e alla scuola (coinvolgendo anche, in alcuni casi, altri servizi per l'infanzia) (in: *Education Today 2010: The OECD Perspective*).

<sup>(23)</sup> Anche in situazioni in cui i finanziamenti sono disponibili (come in Australia), un coordinamento efficace può essere ostacolato da un'alta dispersione abitativa, da una separazione dei luoghi deputati all'educazione prescolastica e da un approccio all'infanzia orientato al mercato (in: *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, 2006, Capitolo 2).

percentuale del 3,6%)<sup>24</sup>. Molti Paesi presentano una percentuale estremamente esigua di bambini che ricevono risorse supplementari in relazione a condizioni di svantaggio socio-culturale (ad eccezione di casi come la Comunità Francese del Belgio, che assegna una percentuale del 12,9%), (OCSE-EAG, 2008). Data la correlazione esistente tra condizioni di svantaggio e rendimento scolastico, le famiglie provenienti da tali ambienti hanno dimostrato di trarre benefici dall'accesso ai servizi e cura di intervento di sostegno alla prima infanzia.

**v. Autorità e statuto pedagogico**

Nella maggior parte dei Paesi, i bambini con meno di 3 anni sono accolti in giardini d'infanzia o asili che dipendono dal Ministero della Gioventù, dell'Infanzia o degli Affari sociali. In molti Paesi, tuttavia, le strutture dipendenti dal Ministero dell'Educazione costituiscono gli unici centri di educazione formale per i bambini da 0- 1 anno e 1/2 (es., Spagna, Slovenia, Svezia e Islanda), da 0- 2 anni e 1/2 (es., Belgio, Francia e Regno Unito) o a partire dai 3 anni (Italia, Regno Unito). Negli altri Paesi, l'offerta è diversificata tra soggetti ed istituzioni erogatrici, o l'accesso al sistema educativo avviene più tardi.

**vi. Personale non specializzato**

Negli istituti preprimari di responsabilità del Ministero dell'Educazione e che appartengono al sistema scolastico (analogamente cioè al caso italiano della scuola dell'infanzia), il personale responsabile di un gruppo di bambini ha sempre un diploma specialistico in educazione. Al contrario, nelle strutture che dipendono, almeno in parte, da altre autorità o da ministeri diversi da quello dell'educazione, il personale incaricato delle attività educative può non essere qualificato in materia di pedagogia. È il caso degli asili- nido (come accade nel caso italiano), dei centri ludici o dei giardini d'infanzia che spesso accolgono bambini anche molto piccoli<sup>25</sup>.

<sup>(24)</sup> Il progetto ECI del 2010 ha coinvolto 35 esperti provenienti da 26 paesi europei, tra cui anche responsabili politici delle politiche della prima infanzia e professionisti del settore, evidenziando l'importanza strategica dei servizi di sostegno e cura all'infanzia, sia sul piano professionale che politico, ed ha proposto un modello di intervento che coinvolge direttamente e a pari titolo la sanità, l'istruzione e l'assistenza sociale (ECI, European Agency for Development, *Special Needs Education 2011*, Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm) ECI Policy Paper 5).

<sup>(25)</sup> In generale, gli istituti a finalità educativa accolgono i bambini dai 3 anni di età. In Danimarca, Finlandia e Norvegia, tutti i tipi di istituti preprimari che accolgono bambini anche fin dalla tenera età, devono avere del personale qualificato in ambito educativo. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il personale degli istituti non-scolastici preprimari a finalità educativa non è tenuto ad avere una qualifica in ambito educativo, mentre agli istituti sovvenzionati dalle autorità educative è consigliato di assumere almeno un insegnante qualificato (in: OCSE (2010). Chapter I: *Early Childhood Education and Care*, Education Today, The OECD Perspective. Paris: OECD Publications.)

## 1.2 Le politiche educative prescolastiche in Europa

All'interno delle politiche europee di educazione e formazione si assiste a un rinnovato interesse nei confronti dell'educazione prescolastica, che portano a formulare una serie di ipotesi di razionalizzazione e sistematizzazione economica, organizzativa e progettuale dei servizi dedicati all'infanzia. L'analisi della validità delle proposte politiche non può prescindere dalla comprensione e dall'approfondimento interpretativo dei problemi e del contesto socio-culturali di riferimento, e del paradigma teorico sottostante, il tutto collegato alle esigenze di ridefinizione dei processi di formazione delle giovani generazioni, in relazione ai cambiamenti sociali e all'evoluzione dei contesti tecnico-produttivi. I risultati di tali approfondimenti permetteranno di qualificare il dibattito attuale sulle politiche educative prescolastiche, sottraendolo da discorsi semplicistico-riduzionistici riferiti ad un generico miglioramento della qualità dei servizi. L'analisi permette di situare tali tematiche all'interno di un discorso socio-culturale di tipo economico, che prescinde da obiettivi squisitamente pedagogico-educativi per toccare la sfera della programmazione sociale ed economico-produttiva su ampia scala.

L'educazione infantile e prescolastica si rivela una componente formativa essenziale nella vita del bambino, spesso interpretata in relazione allo sviluppo e alla maturazione di prerequisiti essenziali all'apprendimento scolastico successivo. Tutti gli aspetti che la compongono (accessibilità; fruibilità; qualità, *etc.*) assumono oggi una rilevanza crescente nel quadro delle politiche europee per la facoltà loro assegnata di provocare ricadute significative non solo sull'educazione infantile e quindi sulla formazione individuale, ma soprattutto sullo sviluppo socio-economico e produttivo, influenzando l'organizzazione della società nel suo complesso (es. familiare, lavorativa...) (COM 2010, 2011; OECD 2009, 2009a; UNICEF Report card, 2008).

L'analisi delle dimensioni e degli aspetti di matrice socio-economica con cui le politiche educative interagiscono risulta essenziale al fine della qualificazione e legittimazione socio-culturale e pedagogica dell'educazione infantile, in relazione agli investimenti sostenuti nel segmento prescolastico e quindi alle traiettorie di sviluppo globale disegnate dai decisori politici.<sup>26</sup>

---

<sup>(26)</sup> Il riconoscimento e la valorizzazione dell'educazione prescolastica vengono ribaditi dal programma d'Istruzione e Formazione ET 2020 (COM 2010), che nell'affermare la sua inclusione entro il sistema formativo integrato ne rileva l'esigenza di qualificazione. Dalle ricerche europee svolte in materia di ECEC (OCSE- Eurydice, 2009) emerge la preoccupazione del mantenimento di una politica di sussidi/congedi parentali a fronte dei benefici riferiti alla frequenza ad un servizio di educazione prescolastica, esprimendo una volontà di razionalizzazione economica in funzione dell'ottimizzazione dei risultati. L'indagine dell'UNICEF (Report Card n.8, 2008) indaga il posizionamento dei Paesi

### 1.2.1 Prospettive socio-economiche

Il contesto globale di crisi economico-finanziaria e sociale configuratosi negli ultimi anni ha generato emergenze dilaganti in ordine alla disoccupazione ed ai connessi rischi sociali, inaspriti dalla connessione con altri aspetti quali il cambiamento degli stili di vita e dei sistemi di valori, dalle importanti ricadute in termini di scelte ed orientamenti dell'educazione e formazione delle giovani generazioni.

Nell'ottica del perseguimento di obiettivi di assicurazione e protezione sociale capaci di coniugare esigenze produttive e partecipazione sociale, l'Europa ha adottato una politica di investimento sull'istruzione e la formazione finalizzata a sostenere l'occupazione, basata sul calcolo compensatorio del ritorno economico delle spese iniziali sostenute, in relazione all'effetto che l'incremento occupazionale ed economico-produttivo comporta sul PIL nazionale (Becker, 1964). Tale strategia si fonda su una capitalizzazione della formazione (Margiotta, 2012)<sup>27</sup> che interpreta il valore aggiunto generato dalla formazione personale in termini prettamente efficientistico-strumentali, che valorizza cioè il solo valore di restituzione economico-finanziaria anziché riconoscere il diritto individuale di scegliere e realizzare ciò che risulta essenziale per l'individuo (Sen, 2000).

Già nel 1995 l'Europa considerava le situazioni di incertezza e marginalità sociale di chi non possedeva competenze in materia di TIC, tali da indurre l'Unione europea a dichiarare nel "Rapporto Cresson" che *“L'istruzione e la formazione devono promuovere l'inserimento sociale*

---

europei rispetto a standard di qualità dei servizi prescolastici, ribadendo tuttavia l'insostituibilità della relazione materna contro la precocità dell'esternalizzazione della funzione educativa.

Se finora il segmento prescolastico è risultato ad esclusivo appannaggio dell'eterogeneità e frammentarietà di interventi episodici, privi di coerenza rispetto ad un'intenzionalità specifica in senso pedagogico ed epistemologico, oggi esso assume un significato centrale sia nei termini della prevenzione di situazioni di disagio e/o svantaggio socio-culturale che nei termini di predittività rispetto al conseguimento dei risultati scolastici futuri (OCSE- Eurydice, 2009). La nuova prospettiva del *Lll* esigerebbe, tuttavia, il riconoscimento dell'educazione infantile in qualità di introduzione formativa alla maturazione delle competenze e all'acquisizione degli strumenti essenziali allo sviluppo delle potenzialità/disposizioni personali (MIUR, 2012), secondo una prospettiva di investimento realizzativo a lungo termine, che tengano come saldo riferimento la centralità del bambino e il suo pieno diritto ad un'educazione che gli consenta uno sviluppo autenticamente scelto.

(<sup>27</sup>) La teoria del “capitale umano” espressa da Becker nel 1964, destinata a diventare riferimento costante delle politiche economiche mondiali, considera il patrimonio di conoscenze ed abilità acquisite dal soggetto come una sorta di “capitale” da scambiare sul lavoro per ottenere una remunerazione. In questi termini, l'investimento di uno Stato sull'istruzione determina una spirale circolare ed autoalimentante di incremento della produttività ed aumento del Pil nazionale. La funzione dell'istruzione e formazione viene quindi subordinata alle logiche economiche che interpretano la sola funzione tecnico-strumentale in funzione dell'incremento economico a scapito dello sviluppo di attitudini e disposizioni personali in senso umanistico ed emancipativo. (Becker, G.S., (1964). *Human Capital*, New York: Columbia University Press). Si noti, curiosamente, che l'economista statunitense ha ricevuto, analogamente ad A. Sen, il Premio Nobel per l'Economia.

e lo sviluppo personale, mediante la condivisione di valori comuni, la trasmissione del patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia" (CE- Cresson, 1995).

Il Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente (COM, 2000), coerentemente con la teoria del capitale umano, puntualizzava l'esigenza di realizzare un migliore investimento sulle risorse umane garantendo un accesso universale ai sistemi d'istruzione e formazione permanente, assicurando l'acquisizione di solide competenze di base e realizzando un adeguamento/ rinnovamento delle metodologie e tecniche didattiche d'istruzione/apprendimento e dei relativi strumenti di valutazione<sup>28</sup>.

La transizione a un'economia dinamica e competitiva basata sullo sviluppo della "società della conoscenza" viene espressa dal Consiglio europeo di Lisbona 2000<sup>29</sup>, a cui si deve l'esplicitazione e interpretazione dell'efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione permanente in funzione strategica sull'incremento della competitività per lo sviluppo della società<sup>30</sup>, da perseguire attraverso una distribuzione capillare dei "centri locali di apprendimento" di promozione della combinazione propulsiva e dell'integrazione di apprendimenti formali, non formali ed informali (F/ NF/ INF).

(<sup>28</sup>) Il Memorandum europeo indica nello sviluppo di contesti e metodi efficaci d'insegnamento/apprendimento il dispositivo principale di estrinsecazione di un'offerta ininterrotta di formazione lungo l'intero arco dell'esistenza umana: ovvero, per la prima volta un documento della Commissione Europea rivolto ad esplicitare linee guida di raccomandazione sui sistemi d'istruzione e formazione sottolinea come dispositivo d'innovazione quella metodologica quale base per alimentare lo sviluppo di processi di *Lifelong learning* (COMMISSIONE EUROPEA, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.

(<sup>29</sup>) Il consiglio di Lisbona del 2000 indica con urgenza agli Stati membri opportuni adeguamenti e misure di controllo dei processi in ordine a integrazione economico-finanziaria, aggiustamento dei bilanci, conciliazione tra politiche di spesa pubblica e obiettivi di inclusione e protezione sociale, oltre che fornire indicazioni in materia di miglioramento/ rinnovamento dei sistemi d'istruzione e formazione permanente a partire dall'investimento sulle competenze di base, da promuovere attraverso l'integrazione curricolare dei sistemi. Viene introdotto il metodo del Coordinamento aperto che consente la convergenza sistematica di tutti gli Stati membri rispetto agli obiettivi comunitari nella prospettiva di armonizzazione reciproca delle rispettive politiche nazionali. (Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo, Lisbona 23/24 marzo 2000). La cosiddetta Strategia di Lisbona del 2000 intendeva, all'epoca, promuovere la concordanza europea rispetto ad un nuovo obiettivo strategico per l'Unione per il decennio 2000-2010, al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto del "economia della conoscenza". Con la Strategia globale concertata l'Unione si è prefissata l'obiettivo strategico di: "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". Nel 2005 ci si è accorti che gli obiettivi fissati nel 2000 erano ben lungi dall'essere stati raggiunti. Preso atto degli scarsi risultati, gli Stati membri dell'UE hanno deciso di rilanciare la strategia di Lisbona, concentrando gli sforzi verso i due obiettivi principali di *crescita economica ed occupazione*, e realizzando una programmazione triennale della strategia alla scadenza della quale il Consiglio europeo si riprometteva di rifocalizzare gli obiettivi della strategia in coerenza con i risultati raggiunti. Nel 2010, con il completamento del ciclo decennale della strategia di Lisbona, le Istituzioni europee e gli Stati membri hanno avviato il dibattito per la definizione di una strategia post 2010, attraverso una verifica dei risultati e il riscontro di limiti e vincoli di praticabilità effettiva. La nuova strategia "UE 2020" dovrà rafforzare la dimensione sociale, coniugare in maniera efficace e coerente la strategia di ripresa economica, la strategia per la crescita e l'occupazione, lo sviluppo sostenibile e l'attenzione per i cambiamenti climatici.

(<sup>30</sup>) Segnala Margiotta che «...la Strategia di Lisbona rafforza la centralità del lavoro per la tenuta del modello sociale europeo e il conseguimento congiunto degli obiettivi di crescita economica e coesione sociale, riposizionando il lavoro al centro del patto di cittadinanza, radicalizzando il nesso tra lavoro e welfare proprio nel momento in cui il primo si fa incerto e il secondo residuale». (Margiotta, 2012)

Con l'accezione "*Per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*" la Commissione Europea elabora la nuova strategia decennale Europa 2020 in cui, alla luce del mancato raggiungimento degli obiettivi posti dalla strategia precedente, tenta di precisare concretamente, con la predisposizione di programmi e piattaforme comuni, i dispositivi concreti di conversione e innovazione<sup>31</sup> con cui innescare processi di miglioramento e sviluppo socio-economico complessivo.

Si possono riconoscere due orientamenti del quadro strategico europeo per l'educazione prescolastica:

- Entro l'iniziativa-faro "*Youth on the move*" l'Unione europea individua il dispositivo dell'educazione prescolastica raccomandando di garantire «...investimenti efficienti nei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli (dalla scuola materna all'insegnamento superiore)» nella prospettiva di miglioramento dei risultati «...nel settore dell'istruzione in ciascun segmento (prescolastico, elementare, secondario, professionale e superiore) nell'ambito di un'impostazione integrata che comprenda le competenze fondamentali e miri a ridurre l'abbandono scolastico»<sup>32</sup>. L'attenzione per il primo segmento scolastico del sistema formativo complessivo risulta ampiamente confermata dalla puntualizzazione in ordine all'innalzamento del tasso di partecipazione all' "istruzione per la prima infanzia"<sup>33</sup>

<sup>(31)</sup> L'Unione Europea definisce, secondo una prospettiva decisamente più pragmatica e strutturata rispetto a quella percorsa nel 2000, alcune linee programmatiche e la disposizione di piattaforme di monitoraggio e confronto reciproco per definire, valutare e sostenere le politiche di crescita e innovazione. Tra i programmi troviamo "L'Unione per l'innovazione" per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca, "Un'agenda europea del digitale" per diffondere gli strumenti digitali tra la popolazione, "Youth on the move" per agevolare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro a livello internazionale, e "Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro" rivolta a modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita, per aumentare la loro partecipazione al mercato del lavoro e conciliare la domanda occupazionale con l'offerta professionale, anche tramite dispositivi di mobilità dei lavoratori. Tali disposizioni convergono verso le priorità della Strategia Europa 2020 in ordine a: *crescita intelligente* come sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; *crescita sostenibile* come promozione di un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva; *crescita inclusiva* come promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale (COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010).

<sup>(32)</sup> COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010, p.13.

<sup>(33)</sup> Si noti come la Commissione Europea definisca esplicitamente con il termine "istruzione della prima infanzia" il segmento prescolastico, che sembrerebbe introdurre una logica efficientistico-strumentale ad un settore dell'educazione che risulta difficilmente inquadrabile, dal punto di vista epistemologico e pedagogico, nel solo senso di uno sviluppo di competenze cognitivo-intellettive. (cfr. paragrafo 1. 1 e 1.2.1). E' chiaro il riferimento costante ad paradigma teorico, mai del tutto superato e in verità ancora persistente e dotato di clamorosa vitalità, del Capitale umano (Becker, 1964). Come già ampiamente sottolineato, tale teoria interpreta l'utilità dei sistemi d'istruzione/formazione secondo il grado in cui incidono sulla produttività dei lavoratori e sull'incremento economico complessivo che sono in grado di procurare, che viene interpretato in qualità di rendimento dell'investimento realizzato nell'istruzione iniziale. Pertanto, nella teoria del capitale umano è completamente assente qualsiasi riferimento alla dimensione umana di sviluppo delle potenzialità e disposizioni personali. Gli stessi test di valutazione OCSE- Pisa, rivolti a misurare le competenze dei quindicenni europei nelle discipline fondamentali si concentra sulla misurazione della conoscenza ottenuta dall'applicazione della



ad almeno il 95% per i bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria. Tali disposizioni si collocano entro il quadro strategico perseguito dalla UE di riduzione del tasso di abbandono scolastico al 10% rispetto all'attuale 15%, e di incremento della quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni in possesso di un diploma universitario dal 31% ad almeno il 40%.

- In ET 2020<sup>34</sup> si mira a far sì che tutti i cittadini, quali che siano le loro circostanze personali, sociali o economiche, siano in grado di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la loro occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. A tal fine il documento riferisce che *«lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva»*.

L'irrompere della crisi economica ha ritardato l'applicazione delle raccomandazioni europee sui sistemi d'istruzione e formazione, pur mantenendo una generale consapevolezza rispetto al valore di spendibilità in termini occupazionali e socio-economici dell'investimento in materia di istruzione e formazione.

Pertanto, in relazione agli approcci politici sull'educazione prescolastica considerati si segnala che:

- Le politiche europee complessivamente testimoniano il riconoscimento dell'educazione prescolastica entro una logica propedeutica di introduzione formativa allo sviluppo delle competenze fondamentali, secondo un'impostazione curricolare longitudinale di tipo integrato. L'obiettivo esplicito è combattere l'abbandono scolastico e innalzare complessivamente il tasso di istruzione. Per l'istruzione secondaria superiore si prevedono obiettivi di miglioramento in ordine ad apertura e pertinenza dei sistemi d'istruzione e formazione, attraverso la creazione di quadri nazionali delle qualifiche (EQF)<sup>35</sup> capaci di conciliare meglio i

---

teoria precedentemente appresa, che interpreta il sistema scolastico formale esclusivamente nella sua funzione di trasmettere, trasferire e/o costruire competenze spendibili dal punto di vista tecnico-produttivo, anziché valorizzare altre dimensioni di conquista personale quali l'autonomia, le capacità di giudizio critico, l'esercizio della creatività e il pensiero divergente.

<sup>(34)</sup> CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* («ET 2020») (2009/C 119/02).

<sup>(35)</sup> *European Qualifications Framework* o EQF indica il Quadro Europeo delle Qualifiche, che costituisce un dispositivo di omogeneizzazione tramite indicatori appositi dei titoli e le qualifiche raggiunte da tutti i cittadini europei, al fine di renderli tra loro comparabili e sostenere la mobilità professionale e lavorativa tra i diversi Paesi dell'Unione

risultati nel settore dell'istruzione con le esigenze del mercato del lavoro. Per raggiungere tale traguardo i documenti europei raccomandano di prestare maggiore attenzione al miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo, rendendo la matematica, le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché al rafforzamento delle competenze linguistiche. Dall'orizzonte fin qui tratteggiato, risulta agevole l'attribuzione all'educazione prescolastica della funzione propedeutica di introduzione all'apprendimento di competenze "predisciplinari" fondamentali, interpretate nella loro valenza intrinseca di prerequisiti essenziali agli apprendimenti scolastici successivi.

- Le politiche d'istruzione e di formazione adottano un quadro garantista-assicurativo di uguaglianza delle opportunità in termini di inclusione sociale e cittadinanza attiva, preoccupandosi di affrontare precocemente le situazioni di disagio e svantaggio socio-culturale ed educativo attraverso la qualificazione e il potenziamento dell'educazione prescolastica. Tutte le indagini più recenti dell'OCSE (OCSE- Eurydice, 2009; OECD- Starting Strong, 2006; OCSE, 2001;) sull'educazione prescolastica affermano la sua centralità rispetto ad obiettivi di prevenzione/ rimozione dello svantaggio educativo ai fini dell'ottimizzazione delle condizioni di inserimento nel segmento scolastico dell'istruzione obbligatoria.

Dal confronto tra le politiche che interpretano l'educazione prescolastica quale segmento "d'entrata" ai sistemi d'istruzione scolastica, ai fini del miglioramento delle condizioni "in uscita", è possibile definire il suo definitivo inserimento entro un quadro complessivo di miglioramento e qualificazione dei sistemi d'istruzione e formazione, a livello nazionale ed europeo, nell'ottica del perseguimento e raggiungimento di obiettivi di realizzazione delle potenzialità e risorse personali di rilevante ricaduta socio-economica. Il quadro strategico europeo intende quindi abbracciare i sistemi d'istruzione e formazione nel loro complesso, applicando una prospettiva longitudinale di apprendimento permanente (*Lifelong learning*, o *Lll*) ed estendendolo a tutti i contesti della vita umana e a tutti i livelli, siano essi formali o informali, (*Lifewide learning*, o *Lwl*).

Risulta pertanto non più rimandabile un investimento in termini di elaborazione e riformulazione di criteri ed obiettivi dell'educazione prescolastica, alla luce dei cambiamenti e delle nuove esigenze socio-economiche, e nel rispetto delle peculiarità distintive di ordine pedagogico ed epistemologico che la contraddistinguono, rendendola essenziale ai fini del pieno sviluppo umano in senso umanistico ed esistenziale.

Una risposta coerente ed efficace a tali sfide va ricercata nell'ambito di un insegnamento di qualità elevata, che esige la qualificazione e sviluppo di professionalità educative prescolastiche che richiede tanto l'adeguamento della formazione iniziale che dei percorsi in servizio. Accanto, la predisposizione e l'apprestamento di condizioni di *governance* e di gestione organizzativo/amministrativa dei sistemi scolastici e l'inclusione dei contesti d'apprendimento non formali e informali nella progettazione formativa concorrono alla costruzione condivisa di sistemi di qualità di ampia ricaduta sociale e individuale.

### 1.2.2 Le invarianti delle politiche prescolastiche

La formulazione e l'elaborazione di politiche europee sull'educazione prescolastica determinano un impatto non solo sulla qualificazione e sul miglioramento delle condizioni dell'educazione infantile, ma provocano conseguenze ancor più significative sull'assetto socio-culturale ed economico della società, nella misura in cui, rispondendo ai bisogni, esprimono anche un orientamento specifico in relazione all'emergenza di problemi connessi all'evoluzione delle strutture economico-produttive e socio-demografiche.

Una crisi economico-finanziaria senza precedenti, unita a cambiamenti indotti dalla globalizzazione e dalle trasformazioni socio-economiche provocano la ri-configurazione del contesto familiare, dei modelli di vita e dell'identità soggettiva, configurando l'urgenza di intervenire a ridefinire il modello welfaristico tradizionale di protezione/assicurazione sociale per transitare verso un nuovo modello di rafforzamento/ potenziamento dell'autonomia nella risposta ai bisogni individuali.

Rileva Margiotta (2012) che la caratteristica predominante del tradizionale *welfare state* sia rinvenibile nella tutela dei soggetti nei momenti di difficoltà (perdita del lavoro, malattia, invalidità) secondo una prospettiva riparatoria del danno subito (Margiotta 2012) mentre la nuova prospettiva dell'*active welfare* presuppone l'attivazione/mobilitazione individuale per la soddisfazione autonoma dei bisogni. La nuova prospettiva di ridisegno del *welfare* focalizza la promozione dello sviluppo individuale in funzione di *empowerizzazione* per rendere il soggetto capace di provvedere autonomamente alla soddisfazione/ protezione e assicurazione personale, sia in relazione alla crescente personalizzazione dei bisogni che all'inadeguatezza oramai pervasiva dei sistemi di protezione sociale<sup>36</sup>.

---

<sup>(36)</sup> La transizione di paradigma dal *welfare state* tradizionale al *new active welfare* abilitante presuppone un'altra transizione concettuale da una visione passiva del soggetto, con le sue esigenze di tutela e protezione di fronte a rischi

Lo stesso sistema dell'educazione-istruzione viene coinvolto nell'esigenza di ri-definizione del significato e delle funzioni del sistema di *welfare*: l'educazione prescolastica si discosta dalla funzione puramente assistenzialistico- custodialistica e protezionistica tradizionalmente attribuite, per venire incontro a nuove e più ampie esigenze sociali. La possibilità dell'educazione infantile di stabilire un curriculum iniziale fondato sull'attivazione/ mobilitazione individuale delle potenzialità, disposizioni e attitudini personali costituisce il presupposto fondamentale ed imprescindibile alla definizione del personale progetto di vita e della sua realizzazione esistenziale. A tal fine, si definisce l'attuabilità del *learnfare* come spazio strategico di definizione del concetto di sviluppo individuale come "diritto all'apprendimento", capace di coniugare libertà e responsabilità personale con esigenze di inclusione e partecipazione sociale, in una prospettiva di attivazione personale per l'espansione delle opportunità e la realizzazione del progetto esistenziale.

L'evoluzione delle forme e della qualità dell'educazione prescolastica permette dunque, entro tale quadro di riferimento, di stimolare i soggetti coinvolti nell'esperienza educativa a praticare nuove forme di autonomia per la responsabilizzazione educativa delle scelte e della loro conduzione, per conseguire un miglioramento reale delle rispettive delle condizioni esistenziali e personali.

L'attenta analisi e lettura delle invarianti ascrivibili alle politiche educative consentirà pertanto di indagare la loro validità in termini di *learnfare* e di capacitazione formativa dell'educazione prescolastica (Margiotta, 2012; Sen, 2000). In riferimento alla trattazione realizzata sulla realtà delle policies europee in materia di educazione prescolastica, e quindi sulla situazione attuale sia in Europa che in Italia per i diversi segmenti prescolastici, ci avviamo ora a realizzare un'analisi comparativa per descrivere le *invarianti* nelle policies educative: queste permettono di individuare e raggruppare le caratteristiche omogenee rilevate entro le politiche prescolastiche europee, al fine di sviluppare dei temi d'interesse generale a livello educativo e socio-economico, che si pongono quali questioni rilevanti in funzione della programmazione e pianificazione politica futura.

Le politiche europee in materia di famiglia e educazione/ istruzione si traducono in interventi concreti mediante strumenti di *policy* tesi a favorire principalmente tre tipologie di azione

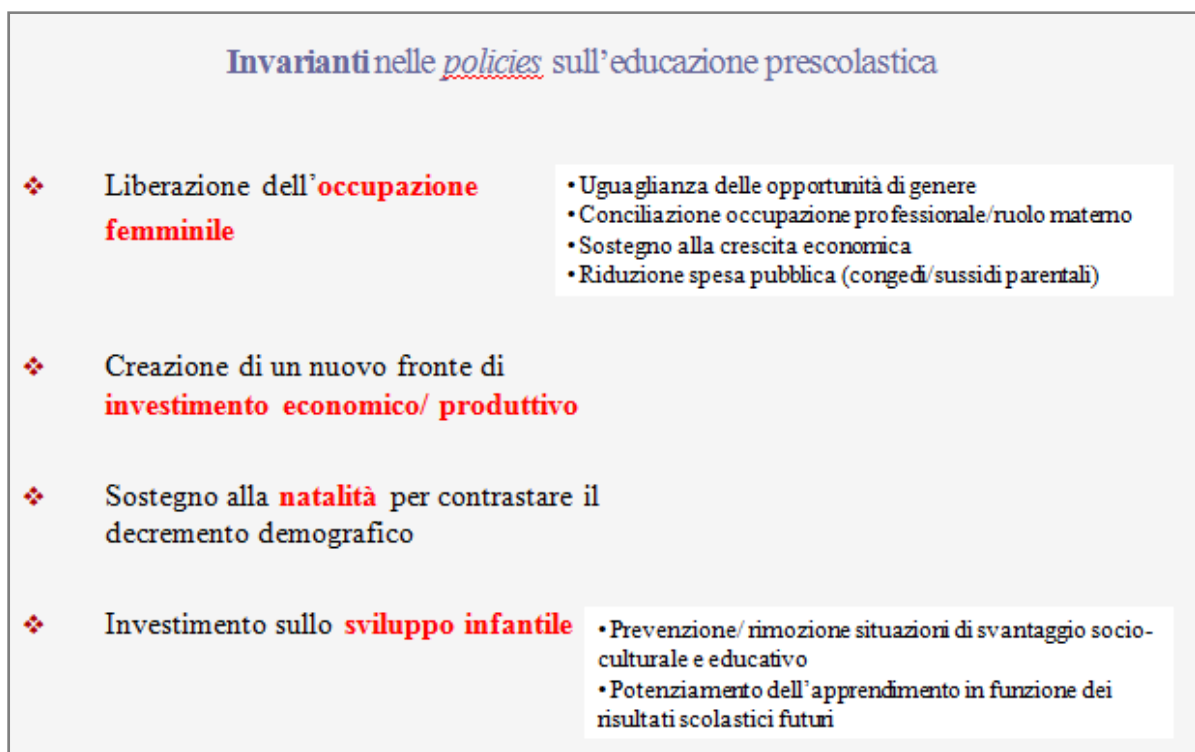
---

sociali percepiti come imprevedibili e indipendenti dalla sua volontà verso un'assunzione di responsabilità individuale in ordine alla protezione da tali rischi. Tale approccio legittima il ricorso all'individualizzazione (e personalizzazione) dei programmi di attivazione individuale, in cui il soggetto sceglie e agisce in corrispondenza alle sue peculiarità e al suo progetto di realizzazione personale (responsabilizzazione individuale) (Margiotta, 2012,18).

(Lewis, 2009)<sup>37</sup>: *i.* il sostegno pubblico alla rete di servizi educativi rivolti alla prima infanzia, *ii.* i trasferimenti economici alle famiglie per il supporto alle azioni di cura ed assistenza familiare o per l'acquisto di servizi sul mercato; *iii.* la politica dei congedi (di maternità, paternità e parentali), nonché la promozione del concetto di Responsabilità Sociale di Impresa presso le strutture produttive per lo sviluppo di una concezione dell'organizzazione del lavoro compatibile con i carichi di cura familiare.

Dall'analisi comparativa delle politiche europee dell'educazione prescolastica possiamo dunque circoscrivere le seguenti invarianti (Fig. 12):

- Liberazione dell'*occupazione femminile* e conciliazione lavoro/famiglia
- Creazione di nuovi *settori d'investimento* economico-produttivo
- Sostegno alla *natalità*
- Investimento sullo *sviluppo infantile*.



**Fig. 12:** Invarianti individuate nelle policies educative prescolastiche dall'analisi comparativa.

<sup>(37)</sup> Lewis analizza le politiche sociali rivolte a favorire la conciliazione del lavoro materno e la cura familiare proponendo una tripartizione dei principali strumenti politici di implementazione delle politiche sociali ed educative. Il modello "servizi/trasferimenti economici/tempo" risulta lampante nella sua essenzialità per cogliere il senso e l'impatto delle misure di *welfare* adottate dai singoli Paesi (Lewis, J. (2009). *Work-Family Balance, Gender and Family*, Northampton, MA: Edward Elgar.).

### 1.2.2.1 Liberazione dell'occupazione femminile

La prima variabile che consideriamo riguarda la “liberazione dell'occupazione femminile”, che consta nella tendenza delle politiche internazionali ad occuparsi di servizi (o di strumenti di funzione analoga) per la prima infanzia per permettere il re-inserimento lavorativo delle giovani madri. Tale parametro appare come un tema costante nelle politiche, in relazione alla logica prevalente per cui il re-inserimento femminile nell'occupazione determina una funzione incrementale sul PIL. La netta rilevanza incrementale di tipo economico- produttiva assurge quasi a motivo ispiratore delle politiche educative prescolastiche, che verrebbero incentivate proprio in funzione di favorire il reinserimento occupazionale femminile (OCSE- Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008). Il problema si pone pertanto nei termini delle modalità più proficue per assicurare sistemi di valutazione e indicatori validi per misurare la correlazione tra politiche prescolastiche e reinserimento lavorativo, al fine di progettare politiche capaci di coniugare esigenze economiche e benessere individuale e sociale, al fine di ottimizzare la spesa pubblica in funzione della massimizzazione degli obiettivi di tutela dei diritti dell'infanzia.

#### 1.2.2.1.1 Uguaglianza delle opportunità

L'IRER (2004) evidenzia una realtà italiana estremamente differenziata nell'articolazione dei servizi per l'infanzia<sup>38</sup> di fascia 0-3, dove sono le fasce di popolazione più deboli ad accusare maggiormente la mancanza di servizi educativi. La generale scarsità dell'offerta pesa enormemente sul carico di lavoro familiare contribuendo ad alimentare disuguaglianze che si possono correlare a:

- i. *Classe socio-economica e gruppo di appartenenza*: non solo le fasce più deboli possono andare incontro a difficoltà nell'accesso, ma, paradossalmente, anche le classi medio-basse (impiegati esecutivi) possono venire esclusi dai servizi pubblici per reddito leggermente superiore alla soglia prevista, ma sono comunque impossibilitati a rivolgersi a servizi privati per ragioni di oggettiva insostenibilità economica. Parimenti, sono escluse le famiglie monoreddito in cui è solitamente il

---

<sup>(38)</sup> L'offerta di servizi rivolti ai bambini di tre anni differisce notevolmente secondo indicatori spazio-temporali ascrivibili a: tasso di copertura pubblico e privato; presenza o meno a livello di ente pubblico di registri per baby-sitter autorizzate; promozione di corsi di formazione professionalizzanti per baby-sitter o tagesmutter; presenza di servizi innovativi (definiti di terza generazione); presenza di micronidi e nidi aziendali, sono tutti fattori che variano notevolmente da una realtà locale all'altra. (Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia, (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*, Milano: Consiglio Regionale della Lombardia).

maschio capofamiglia e con istruzione medio- bassa a lavorare, determinando un ulteriore aggravio sulla condizione femminile e sulle possibilità del bambino di accedere ad un'educazione formale. Inoltre le condizioni degli immigrati extracomunitari con vissuti e situazioni irregolari, che rientrano nelle fasce più deboli, scoraggiano l'iscrizione dei figli all'asilo nido o ad altri servizi pubblici, poichè espone a controlli circa il permesso di soggiorno e/o la regolarità del contratto di lavoro. Anche molte donne straniere sono largamente impiegate come collaboratrici domestiche o svolgono compiti di cura ed assistenza agli anziani, andando ad alimentare il lavoro sommerso<sup>39</sup>. Ciò condiziona in misura significativa le reali opportunità dei bambini di accedere ai servizi, limitando le opportunità di inclusione sociale.

ii. *Sistema welfaristico*: infine, va segnalato che il sistema *welfaristico* italiano è tradizionalmente sbilanciato a livello generazionale, cioè tende a privilegiare le generazioni più anziane nell'erogazione della spesa pubblica (es., assistenza agli anziani), generando tuttavia un'esigenza di compensazione di tale discriminazione economico-finanziaria in termini di restituzione di servizi di cura ed affidamento a beneficio dell'infanzia<sup>40</sup>.

iii. *Condizioni di genere*: nel momento in cui si pone la questione dell'affidamento o meno ai servizi, qualora disponibili, va ricordato che è quasi sempre la donna a mettere in discussione la propria posizione occupazionale (ad esempio richiedendo un part-time o richiedendo un congedo parentale) per assolvere le mansioni di cura ed assistenza, spingendola spesso ad uscire, più o meno temporaneamente, dal mercato del lavoro.

---

(<sup>39</sup>) In base alle ricerche condotte dall'Istituto IARD per conto della Commissione Europea e della Regione Lombardia è stato possibile ricostruire le caratteristiche dell'inserimento lavorativo di quattro gruppi etnici di alcune importate città metropolitane, definendo alcuni risultati interessanti in materia di occupabilità dei genitori e inserimento dei figli in strutture prescolastiche e scolastiche (Berlino, Parigi, Barcellona, Milano). (Ambrosiani, M., Abbatecola, E. (a cura di) (2004). *Immigrazione e Metropoli. Un confronto europeo*, Milano: Franco Angeli).

(<sup>40</sup>) Boeri evidenzia il forte peso della spesa pubblica per le pensioni, certamente condizionata dal un forte peso generazionale sbilanciato sull'età pensionistica, fattore non generalizzabile a livello europeo. Ciò comporta che, essendo le risorse pubbliche limitate e definite, si assiste ad una concentrazione incrementale delle risorse verso una popolazione specifica a scapito di altre fasce d'età, come per esempio la prima infanzia. Si palesa una situazione non priva di conflittualità latenti in cui sembrerebbe che i nonni sottraggano risorse pubbliche ai figli e ai nipoti: tuttavia, da un'analisi più approfondita, ciò non corrisponde a realtà perché i nonni restituiscono le risorse "sottratte" sotto forma di servizi privati sia monetari che di cura ai loro figli quando essi formano una famiglia autonoma. Si pensi infatti al sostegno economico erogato dai genitori nei confronti delle giovani coppie per l'acquisto della casa di residenza e/o per il sostegno nella cura dei nipoti. (Boeri, T., (2002). *Il mercato del lavoro: Riforme per le nuove generazioni*, in: Calabrò, A.,  *Mercati Libertà e regole per la democrazia economica*, Milano: Il Sole 24Ore).

In Europa i regimi attuali di *welfare state* mostrano la loro inadeguatezza e incapacità a fronteggiare i nuovi rischi sociali, dimostrando una tendenza di riproduzione delle tradizionali forme assicurative- protezionistiche ed assistenziali. Tuttavia i bisogni sempre più articolati nella popolazione in regione dei processi di diversificazione e individualizzazione (Paci, 2005), ed i nuovi rischi di vulnerabilità sociale (Ranci, 2002) cui è esposta, hanno condotto i diversi paesi europei ad elaborare strategie differenti per rispondervi. Le forme di welfare di tipo familistico (Italia, Germania, Gran Bretagna) considerano la famiglia il responsabile principale delle scelte e dell'erogazione dei benefici rivolti ai propri membri, riducendo la spesa sociale ad essa rivolta. Al contrario, paesi tendenzialmente defamilizzanti (Francia, Paesi Scandinavi)<sup>41</sup> tendono a disporre misure di *welfare* specifiche, sia in termini di erogazioni dirette che di servizi dedicati, facendosi carico direttamente del benessere sociale nel suo complesso (Esping-Andersen, 2001)<sup>42</sup>.

Tuttavia i mutamenti nella struttura familiare e le trasformazioni socio-economiche e demografiche tendono a problematizzare e/o complessificare la tradizionale funzione familiare di assicurare la soddisfazione dei bisogni dei propri membri. Tra i cambiamenti più rilevanti notiamo la “caduta “ del mito della piena occupazione generalizzata riferita alla figura maschile del “*malebreadwinner*”<sup>43</sup>, l'emergere di una configurazione “composita” dell'esperienza

<sup>(41)</sup>Alcune ricerche indicano che le famiglie monogenitoriali sono presenti in proporzione maggiore nei Paesi Nordici mentre le famiglie con più di due adulti e bambini sono più frequenti nei Paesi Mediterranei; ciò sembra correlato al fatto che in questi paesi la separazione e il divorzio espongono in particolare la donna ed i minori al rischio di impoverimento molto più che nei Paesi Nordici. Queste situazioni vengono definite “familismo coatto” (Ranci, C. (2002). *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*, Bologna: Il Mulino) determinate dall'assenza di misure di sostegno alle famiglie monoparentali (“matri sole”) che risultano sostanzialmente sconosciute all'interno delle politiche sociali ed inclusive (Bimbi, F., (2002). *Le matri sole*, Roma: Carrocci). Verrebbe da applicare un'interpretazione forse indebita sul caso italiano, che suscita cioè l'interrogativo se la persistenza del modello familiare tradizionale non sia correlato più direttamente all'assenza di misure di protezione individuale che a scelte sostenute in piena libertà e volontà personale. Se tale ipotesi fosse comprovata, la mancanza di adeguate politiche sociali a sostegno monogenitoriale finirebbero per alimentare la permanenza soprattutto femminile in situazioni familiari non appaganti.

<sup>(42)</sup> Esping- Andersen definisce i regimi di tipo familistico e defamilizzante a seconda dell'intervento in termini di welfare che i paesi realizzano o meno a beneficio delle famiglie (Esping- Andersen, (2001). *I fondamenti sociali delle economie post-industriali*, Bologna: Il Mulino,). L'Italia sembra conservare un'impostazione tradizionale fortemente nuclearizzata della famiglia, che si traduce nella esplicitazione/polarizzazione della identità familiare come fatto eminentemente privato. Secondo tale sistema di valori ogni tipo di intervento dello Stato viene vissuto come un'indebita ingerenza. Saraceno a questo proposito parla di politiche implicite per la famiglia (Saraceno, C. (2003). *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna: Il Mulino,). Invece i paesi a welfare defamilizzante erogano sia misure di tipo monetario (assegni familiari, agevolazioni fiscali) che stimolando lo sviluppo di servizi sia pubblici che privati. Nonostante i benefici che tale regime può indubbiamente comportare, sembra tuttavia configurarsi una situazione ambigua in termini di definizione delle politiche come “pubbliche” e “di mercato” per il mix di attori coinvolti e di prestazioni differenti. Tale situazione rende difficile valutare le disuguaglianze di accesso e costo che ricadono sulla popolazione, e pongono dunque degli interrogativi plausibili sulla reale possibilità di tali politiche welfaristiche di contribuire concretamente al raggiungimento della piena inclusione sociale e dell'esercizio della cittadinanza attiva.

<sup>(43)</sup> In *Agency formativa per il nuovo learnfare* (2012) Costa evidenzia i cambiamenti che maggiormente segnano la società contemporanea e segnalano l'urgenza della ri-definizione del sistema di welfare: il mito della piena occupazione “promessa” dal welfare moderno riconosceva il malebreadwinner (identificato come lavoratore maschio, adulto, unico precettore di reddito del nucleo familiare) come figura familiare preminente di riferimento costante. “...*La crescente*



occupazionale e formativa nell'arco della vita<sup>44</sup>, l'instabilità dei legami famigliari, e l'allungamento della vita della popolazione associata al basso tasso di incremento demografico<sup>45</sup>.

Studi di orientamento ecologico (Bronfenbrenner & Morris, 1996) hanno evidenziato come la crescita avvenga in una pluralità di contesti che si influenzano vicendevolmente in un rapporto di interdipendenza reciproca pur non essendo tra loro intersecanti: lo dimostrano numerose ricerche sull'eventuale correlazione fra rendimento scolastico dei bambini e condizione lavorativa della madre, o quelle sulla correlazione tra atteggiamenti e comportamenti dei bambini e status professionale del padre.

Fra i mutamenti delle strutture e nelle relazioni familiari si sottolinea come i genitori scelgano sempre più frequentemente di avere figli (o sovente, *il figlio/a*) ad un'età sempre più avanzata e con un investimento economico ed affettivo sempre più elevato. Ciò provoca una divaricazione intergenerazionale in termini di conoscenze possedute a livello intergenerazionale tra genitori e figli (es., tecnologiche), e dei ritmi e degli stili di vita, che definiscono identità di genitori e figli estremamente diverse rispetto a quanto avveniva solo qualche decennio fa. Inoltre, gli adulti di oggi tendono a distanziarsi dalle identità genitoriali del passato, ma incontrano difficoltà nel definirne di nuove e più appropriate alla realtà attuale<sup>46</sup>, generando una

---

*pluralizzazione delle condizioni occupazionali, il diffondersi di percorsi di carriera discontinui, incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l'insicurezza, (...) la sfida della crescente occupazione delle donne*" (Costa, 2012) e quindi la messa in discussione del ruolo maschile tradizionale parrebbero concorrere all'instabilità delle relazioni famigliari segnando l'indebolimento dell'istituzione famigliare. Afferma Presenti che la famiglia post-moderna, nella sua situazione di crescente debolezza e precarietà, si trova inoltre a dover sopportare l'ulteriore peso della cura e dell'assistenza verso i membri più deboli, assumendo contorni di drammaticità in relazione ai processi di invecchiamento (Presenti, L. (2008). *Politiche sociali e sussidiarietà*, Roma: Lavoro).

<sup>(44)</sup> Sempre Costa segnala come si assista ad una riconfigurazione dell'idea stessa del lavoro, che assume sempre più la forma di un continuum ininterrotto *"...tra lavoro e non lavoro, tra formazione e lavoro, tra lavoro stesso e compresenza con altre attività, remunerate e non, che rendono composita la vita di un numero crescente di persone sia in entrata del mondo del lavoro (dati Cedefop, in: Costa, 2012), che nel corso della vita professionale, che in uscita dal lavoro"*.

<sup>(45)</sup> L'invecchiamento della popolazione pone crescenti problemi in termini di conciliazione tra l'allungamento della vita lavorativa con l'assistenza delle persone anziane non autosufficienti, che Costa riconosce come *"...problema reso ancor più urgente proprio dal lavoro femminile maggiormente utilizzato dal mercato che va così a comprimere la disponibilità in termini di tempi di cura familiari"*.

<sup>(46)</sup> Questa complessa ridefinizione generazionale investe i servizi educativi e scolastici provocando un aumento delle richieste di consulenza e di supporto da parte delle famiglie nei confronti degli insegnanti ed educatori, facendo emergere le reciproche rappresentazioni mentali e percezioni sociali. Una "micro-ricerca" condotta dall'Università Milano-Bicocca ha fatto emergere come le rappresentazioni degli insegnanti riguardo alla famiglia sono assai più omogenee e tradizionali della realtà: la maggioranza di loro ha espresso il desiderio di lavorare con famiglie "unite, non ricomposte, non divorziate" palesando un'immagine familiare non attuale. Al contrario i genitori, soprattutto di bambini frequentanti le scuole dell'infanzia, dimostrano di avere una rappresentazione dei servizi educativi molto più sfaccettata e multiforme di quanto accadeva in passato. Come molte ricerche ricordano, infatti, i genitori percepiscono oramai la scuola come un luogo dove è (o dovrebbe essere possibile) confrontare le proprie esperienze, costruire la propria identità, proporre i propri interrogativi riguardo alla cura dei figli. Ciò costringe inevitabilmente la scuola ad interrogarsi sulla propria identità e ruolo, mettendo in crisi il modello tradizionale che non sempre riesce a dimostrare capacità riflessiva e univocità di condivisione degli intenti. (Mantovani, S., Andreoli, S., Cambi, I. (1999). *Bambini e adulti insieme*, Bergamo: Junior).

forte richiesta di supporto e affiancamento dei servizi nell'identificazione della funzione genitoriale.

La riduzione e difficoltà concernenti la fruizione dei servizi educativi (asili nido) determina la delega della funzione custodialistico- assistenziale ed educativa ai nonni, provocando spesso tensioni dovute sia a modelli intergenerazionali contrastanti che all'incremento della domanda di benessere ed emancipazione dai pesi di cura familiare (invecchiamento attivo).

Sempre riferito all'identità parentale, assistiamo a cambiamenti connessi ai ruoli maschili e femminili che vedono il ruolo femminile a ricoprire ambiti prima esclusivamente maschili, a cui corrisponde la messa in crisi del ruolo paterno sbilanciato verso un codice materno all'interno della famiglia attuale.

Tali problematiche rendono cogente e quanto mai attuale l'affiancamento e il supporto dell'istituzione scolastica ed educativa nell'elaborazione e formulazione tanto di un piano progettuale di crescita e sviluppo del bambino, quanto nella definizione di norme e regole di vita.

La funzione dell'istituzione formale di farsi promotrice di gruppi informali consentono la condivisione/esplicitazione di problematiche ed esperienze, la messa in comune di interrogativi e competenze, rivelandosi quale strumento significativo di promozione e di attivazione sociale in relazione alla progettazione formativa e alla definizione delle modalità del suo perseguimento.

#### **1.2.2.1.2 La conciliazione tra occupazione ruolo materno**

Dalle indagini europee emerge come le famiglie affrontino quasi simultaneamente i dilemmi conciliativi di lavoro e cura che però vengono prevalentemente risolti con il “doppio carico” sulle spalle della popolazione femminile lavoratrice (Daly & Rake, 2003)<sup>47</sup> producendo l'inevitabile fragilimento dei legami familiari e delle carriere lavorative.

L'evoluzione storica dell'inserimento lavorativo femminile (OCSE- EAG, 2011) ha configurato una situazione attuale in cui viene meno la garanzia dell'assolvimento delle responsabilità di cura nei confronti dell'infanzia da parte delle madri. Un numero sempre maggiore di donne ha raggiunto livelli di educazione tali da porle in condizione di aspirare a posizioni apicali nella società, un tempo del tutto impensabili (OCSE, 2010). Sebbene tali prospettive rischino frequentemente di venir frustrate dalle responsabilità di cura culturalmente

<sup>(47)</sup> Daly, M., Rake, K. (2003). *Gender and the Welfare State*, Cambridge: Polity Press.

definite e socialmente riprodotte (e oggi più che mai, in relazione alla congiuntura economica attuale e alla loro debolezza nel mercato del lavoro, si richiede alle donne di rinunciare all'occupazione) le politiche e la società europea stanno sperimentando il ridisegno complessivo dell'identità femminile, di quella maschile e della dimensione domestica e socio-economica nel suo complesso (OCSE- Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008).

L'Unione Europe e l'OCSE riconoscono da tempo ai servizi educativi per l'infanzia la capacità di rispondere alle nuove esigenze emergenti, promuovendo condizioni di uguaglianza delle opportunità e di genere. Una diffusa percezione collettiva suggerisce tuttavia che le pratiche di esternalizzazione della cura dei bambini possa favorire il riequilibrio dei carichi domestici, consentendo la liberazione dell'occupazione femminile, seppur in riferimento al re-inserimento lavorativo, alla riqualificazione professionale e alla partecipazione sociale. Pertanto le politiche europee tendono a ri-affermare costantemente un modello tecnico- efficientistico in funzione economico-produttiva, dal momento che interpreta la liberazione dell'occupazione femminile nei termini di incremento del PIL, anziché riconoscere l'enorme portata personale e sociale rispetto all'emancipazione di genere dai ruoli tradizionali.

### **1.2.2.1.3 Sostegno alla crescita economica & riduzione della spesa pubblica**

Il cambiamento nella società contemporanea è guidato da pressioni economiche sui governi: un maggior numero di donne nella forza lavoro aumenta il PIL, aumenta le entrate da tassazione e riduce la spesa sociale per l'occupazione (UNICEF Report Card, 2008). Nella maggior parte dei Paesi, tuttavia, il tasso di attività delle donne europee dipende dall'età dei bambini della famiglia (OCSE-Eurydice, 2009)<sup>48</sup>, che in genere aumenta in misura direttamente proporzionale all'età anagrafica.

---

<sup>(48)</sup> Le ricerche europee segnalano come per gli uomini la presenza di un bambino e la sua età non hanno alcuna influenza sull'attività professionale, il che riporta ad una considerazione relativa all'uguaglianza delle opportunità di genere. Il tasso di attività delle donne, infatti, rallenta quando hanno almeno un bambino di età inferiore ai tre anni e diventa evidente nel caso di bambini dai 3 ai 6 anni, ma quando il più piccolo raggiunge i 6 anni la maggior parte delle donne europee cerca di rientrare nel mondo del lavoro. Infatti, quando il bambino più piccolo ha meno di tre anni, meno del 60% delle donne nella UE si dichiara occupato o disponibile per il mercato del lavoro, mentre quando il bambino arriva a 12 anni, il 75% delle donne è occupato o disponibile per il mercato del lavoro. Tale situazione può essere spiegata in parte dalla mancanza di disponibilità di servizi ECEC per i bambini piccoli (COMMISSIONE EUROPEA, Rapporto Eurydice (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, p. 12).

L'UNICEF Report Card (2008) considera tra gli indicatori di valutazione delle politiche prescolastiche lo strumento del congedo parentale<sup>49</sup>. Dai dati si rileva che, quando i genitori possono scegliere e hanno un sostegno concreto per operare tale scelta, generalmente evitano il ricorso ai servizi. Tale tendenza viene suffragata dalle evidenze in materia di rapporto esistente tra inserimento precoce in strutture prescolastiche e successo scolastico, che mostrano come in Svezia e Finlandia, da anni nelle posizioni più alte per risultati scolastici a 15 anni (dati OCSE-PISA), l'assistenza esterna all'infanzia nei primissimi anni di vita sia una rarità.

La ricerche condotte per il *report* dell' OCSE- Eurydice del 2009 tendono ad evidenziare come il sistema di assistenza sociale (congedi e sussidi parentali) talvolta possa agire da barriera indiretta ai servizi di cura ed educazione alla prima infanzia, anche laddove esiste l'offerta. Ovvero, l'esistenza di una politica di sussidi e congedi famigliari tenderebbe a indurre le famiglie a privilegiare questa soluzione, sottraendo occupazione femminile dal mercato del lavoro, anziché destinare i bambini ai servizi<sup>50</sup>. La questione va inquadrata nei termini della formulazione di una scelta politica tra opzioni che da un lato favoriscono un'assistenza prolungata da parte dei genitori, dall'altro promuovono la frequenza in un servizio educativo che dovrebbe rispettare criteri di qualità per risultare effettivamente ammissibile.

<sup>(49)</sup> L'illuminante UNICEF Report Card n.8 del 2008 realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze prende in considerazione dieci parametri comparativi (*benchmarks*) di valutazione e comparazione delle politiche di 24 Paesi OCSE in materia di servizi educativi e di cura per la prima infanzia nel momento in cui è in atto un cambiamento significativo nella cura infantile. L'UNICEF stabilisce degli standard minimi in base ai quali giudicare il rispetto o meno dei diritti dell'infanzia. Il primo parametro considera il "diritto a un periodo minimo di congedo parentale retribuito", stabilendo uno standard minimo che consiste nel "diritto di almeno uno dei genitori a un periodo minimo di congedo di un anno per la nascita di un figlio (compreso il congedo prenatale) al 50% del salario (soggetto a limiti superiori o inferiori). Almeno due settimane di congedo devono essere riservati ai padri. Tutti i Paesi OCSE (tranne Australia e USA) prevedono una forma di congedo parentale retribuito di circa un anno, ma in USA e Regno Unito la maggior parte dei bambini sotto un anno usufruisce di qualche forma di assistenza all'infanzia, cosa rara in Norvegia, Svezia e Finlandia. Numerose componenti contribuiscono a validare lo strumento dei congedi parentali: le neuroscienze hanno recentemente rilevato l'importanza del mantenimento di un rapporto esclusivo e responsivo adulto-bambino (cfr. paragrafo 1), la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia garantisce il rispetto delle libertà fondamentali di scelta individuale, mentre riflessioni più approfondite sull'esclusione sistematica dalla politica dei congedi di genitori con redditi bassi o con lavoro non regolamentato porta a rilevare l'esigenza di una programmazione più equa ed inclusiva della spesa pubblica.(UNICEF Report Card 8, 2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*, Firenze: Centro di Ricerca Innocenti).

<sup>(50)</sup> Il rapporto Eurydice sottolinea come i congedi parentali prolungati e i sussidi possano contribuire ad incoraggiare significativamente i genitori a rimanere a casa con i loro bambini fino ad un'età più avanzata, come accade in Estonia, Lituania, Austria e Romania. Ed il fenomeno viene incrementato da legislazioni concernenti una riduzione o soppressione della somma del sussidio se il bambino frequenta un servizio di ECEC, anche se a tempo parziale. In altri paesi l'erogazione del sussidio viene adeguato in relazione alle ore di frequenza del servizio. Tuttavia, le ricerche riportano con fermezza ed esaustività come tali misure comportino un effetto di dissuasione e scoraggiamento sui genitori rispetto all'utilizzo dei servizi educativi, particolarmente evidente in famiglie a basso reddito o con titoli di studio di basso livello. (COMMISSIONE EUROPEA, Rapporto Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles 2009, p. 13). A pag.84 il Report Eurydice arriva a dichiarare con estrema fermezza che "In alcuni paesi, nonostante la disponibilità di servizi ECEC, il sistema di sicurezza sociale rivolto ai genitori può risultare un ostacolo potenziale alla partecipazione".

Tale questione assume una duplice valenza: da una parte, l'investimento su una delle due opzioni consentirebbe la concentrazione delle risorse su uno solo dei due fronti, consentendo la riduzione della spesa pubblica, e la corrispettiva pianificazione socio-economica. La riduzione dei congedi/sussidi quindi, oltre ad indirizzare lo sviluppo di servizi per la prima infanzia, agevola il re-inserimento occupazionale femminile producendo benefici in termini di risultati economici. Tale conclusione viene ulteriormente supportata da alcuni dati italiani che mostrano come non ci sia correlazione diretta tra il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni e il tasso di occupazione delle madri con figli di 3 anni<sup>51</sup>, e che queste tenderebbero ad iscrivere i figli ai servizi educativi indipendentemente dagli impegni lavorativi, situazione che fa propendere verso un deciso investimento economico sui servizi educativi a scapito di forme che fanno permanere le madri fuori dal mercato del lavoro.

Pfau- Effinger (2010), rileva tuttavia come una scelta politica di riduzione della spesa pubblica a fronte di un incremento dei servizi educativi in funzione del re-inserimento occupazionale delle madri possa produrre risultati inattesi. La logica consequenziale- lineare secondo cui il mantenimento di politiche familiari protezionistiche e assicurative scoraggerebbe il ritorno al lavoro si scontra con la permanenza di schemi mentali e modalità/ stili di vita profondamente radicati, tali da far dipendere le scelte della famiglia dal contesto socio-culturale di riferimento<sup>52</sup>. L'elaborazione e pianificazione di *policy* deve dunque tener conto di diverse variabili in funzione dell'ottimizzazione dei risultati, che prescindono dal mero calcolo economico e da relazioni di causa-effetto, ma che andrebbero più correttamente individuate nei termini della capacità di garantire uno sviluppo infantile armonico ed equilibrato in accordo con le esigenze socio-economiche.

Permangono inoltre degli interrogativi rispetto ai benefici dell'inserimento precoce dei bambini in servizi educativi rivolti alla prima infanzia. Gli studi nel campo delle neuroscienze sull'importanza per lo sviluppo neuropsichico infantile della creazione/ mantenimento di

<sup>(51)</sup> Il caso del Belgio e dell'Italia non va certamente a favore del mantenimento di una politica di congedi e/o sussidi parentali: il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni è del 40% più alto rispetto al tasso di occupazione delle madri di bambini di questa età. Sembrerebbe che, i genitori tendano sempre più ad iscrivere i bambini a servizi di educazione preprimaria indipendentemente dalle condizioni lavorative. (COMMISSIONE EUROPEA, Rapporto Eurydice 2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, p. 60).

<sup>(52)</sup> Un'interessante riflessione di Pfau- Effinger chiarisce il rapporto tra razionalizzazione della spesa pubblica e i comportamenti soggettivi, non sempre ascrivibili ad una linearità di causa-effetto. Egli sostiene che «non trova conferma l'ipotesi in base alla quale il grado di generosità degli schemi di congedo familiare abbia un impatto negativo sul tasso di occupazione delle madri con figli di età minore ai 2 anni. Anzi, risulta che il tasso di occupazione delle madri con figli d'età compresa tra 3 e 6 anni sia considerevolmente più alto nei sistemi di welfare con schemi generosi di congedo familiare rispetto a quelli con schemi meno generosi. Una spiegazione di carattere generale è che le politiche di congedo familiare, come le altre politiche di welfare, NON determinano i comportamenti. L'esito di tali politiche differisce a seconda del contesto culturale, istituzionale, sociale ed economico in cui sono inserite» (Pfau-Effinger, B. (2010). *L'impatto dei congedi parentali sull'occupazione delle madri nelle società europee*, La rivista delle politiche sociali, 7(1), p.204).

condizioni di rapporto diretto, costante, intimo, affidabile e rassicurante tra genitore e bambino, ha contribuito a favorire l'allungamento dei periodi di congedo parentale.

Accanto al riconoscimento dell'insostituibilità di un rapporto diretto e responsivo tra adulto e bambino (cfr. paragrafo 1.2.2.4.1), si aggiungono altre evidenze a sostegno dell'educazione familiare: l'UNICEF (2008)<sup>53</sup>, accanto ai risultati incoraggianti sui benefici di un'istruzione prescolare per il miglioramento dei risultati scolastici e comportamentali a lungo termine (e soprattutto in condizioni di svantaggio socio-culturale), riporta anche risultati meno incoraggianti rispetto ad un inserimento "troppo precoce" dei bambini nei servizi collettivi. Esping Andersen & Mestres (2003)<sup>54</sup> confermano che uno sviluppo armonico del bambino sia il risultato di un buon equilibrio tra il tempo trascorso in famiglia (per esempio attraverso congedi parentali di entrambi i genitori) e servizi per l'infanzia di buona qualità.

Diventa quindi evidente che semplificazioni eccessive in funzione meramente economica rischiano di produrre danni sul piano dello sviluppo individuale e sociale, comportando paradossalmente un maggiore impiego di risorse economiche per compensare gli svantaggi derivati da uno sviluppo carente. I primi anni di vita del bambino costituiscono una fase complessa, nei confronti dei quali l'istituzione pubblica può approntare differenti strumenti di conciliazione, garantendo tuttavia alle famiglie la libertà di ricorrere o meno secondo opzioni di scelta personale. Tali politiche diverrebbero capaci di riflettere un buon compromesso tra le esigenze dei bambini e quelle dei genitori (occupazionali, personali ecc...) nella prospettiva del perseguimento di un soddisfacente equilibrio di gestione familiare e personale (OCSE, 2013)<sup>55</sup>.

Tuttavia, preoccupazioni sorgono circa l'evidenza di come famiglie in situazioni di svantaggio socio-culturale ed economico (famiglie a basso reddito, lavoro non regolamentato)

<sup>(53)</sup> Riferisce il Report Card dell'UNICEF (2008): "Attualmente, la migliore generalizzazione che si possa fare è che più piccolo è il bambino e più ore trascorre in strutture per l'infanzia, più elevati sono i rischi. In particolare, un orario di permanenza lungo è considerato inadeguato per i bambini che hanno meno di un anno. Un'assistenza inadeguata in questo periodo critico della vita può dar luogo a una fragilità di base e ad un precario apprendimento futuro; quello che riguarda l'acquisizione di abilità cognitive e linguistiche, interessa anche lo sviluppo psicologico e psico-emotivo. Nel complesso, è opinione diffusa che l'assistenza all'infanzia "troppo precoce e per troppo tempo" può essere dannosa". (UNICEF Report Card 8, (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*, Firenze: Centro di Ricerca Innocenti, p.19). Inoltre, lo stesso Rapporto rileva come ritardare la scolarizzazione non abbia effetti negativi sullo sviluppo del bambino, anzi: Finlandia e Svezia hanno rifiutato la "scolarizzazione" nei primi anni di vita (intesa come focalizzazione sull'apprendimento di competenze pre-scolastiche) e hanno ritardato l'inizio dell'istruzione preprimaria fino ai 7 anni (a 6 anni i bambini finlandesi e svedesi iniziano un "anno di transizione" o di preparazione alla scuola. Fino ad allora, l'istruzione si concentra principalmente sullo sviluppo sociale ed emozionale e sull'apprendimento basato sul gioco). Questi Paesi sono regolarmente in testa alle classifiche comparate internazionali per i risultati scolastici all'età di 15 anni (Risultati OCSE- Pisa, 2010).

<sup>(54)</sup> Esping- Andersen, & G., Mestres, J. (2003). *What Might Create more Equal Opportunity? Money, Cultural Capital, and Government.. Stato e Mercat*, n.67.

<sup>(55)</sup> OCSE (2013). *How's Life? Measuring Well-being*, Paris: OECD Publishing.

siano sistematicamente escluse dalle politiche dei congedi e sussidi pubblici (*cf.* paragrafo 1.2.2.1.1). Ciò è dovuto alla persistenza politica di una lettura prevalentemente economicista del sistema assistenziale e protezionistico, che fa dipendere la possibilità di ricevere benefici (es. congedi/ sussidi) dal posizionamento occupazionale/ lavorativo dei genitori, e quindi dalla loro capacità di contribuire efficacemente alla crescita economica dello Stato secondo il principio di *workfare*<sup>56</sup>. Appare quanto mai necessaria una riflessione su due aspetti da un lato, occorre svincolare la dimensione personale dalla sua traduzione occupazionale, che interpreta il valore individuale in funzione di parametri quali l'utilità socio-economica, per favorire un cambiamento di prospettiva e stabilire una nuova centralità dell'uomo e della sua realizzazione personale, in senso critico-emancipativo (Habermas, 1986) ed umanizzante<sup>57</sup>. Dall'altro lato, l'emergenza di bisogni individuali sempre più diversificati determina il ridisegno del tradizionale sistema assicurativo/protezionistico di assistenza sociale (*welfare state*) verso sistemi innovativi e flessibili di auto-soddisfazione dei bisogni: nella misura in cui un individuo persegue obiettivi di abilitazione individuale in senso agentivante (Sen, 2000), tanto più efficacemente sarà in grado di rispondere autonomamente e responsabilmente ai bisogni (*learnfare*)<sup>58</sup>, perseguendo una finalità ultima di realizzazione esistenziale in senso umanizzante.

(<sup>56</sup>) Il termine *workfare* interpreta alla perfezione il concetto di *work for welfare* in termini economicisti, accentuandone il carattere condizionato e "punitivo": l'assistenza sociale è garantita solo a fronte dell'impegno retribuito nel mercato del lavoro, anche in impieghi sussidiati, con effetti spesso stigmatizzanti e non emancipativi. Il concetto di *workfare*, cioè, enfatizza il ricorso a misure miste che erogano sussidi in cambio di lavoro e obbliga le persone che richiedono i benefici del *welfare* ad acquisire "requisiti occupazionali" accettando di partecipare a programmi di formazione o di re-inserimento lavorativo (Margiotta, U., (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in: Baldacci, M, Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Milano: Bruno Mondadori, p.154).

(<sup>57</sup>) Costa (2012), in *Agency Formativa per il nuovo welfare*, parte da una lettura del contesto socio-culturale ed economico per rilevare la situazione di stagnazione/regresso della formazione professionale: ciò gli consente di formulare una nuova teoria della formazione come transizione dal vecchio paradigma della formazione in funzione professionalizzante a favore di un riconoscimento del suo valore in senso esistenziale e realizzativo umanizzante, che si esplica poi in senso sociale attraverso la pratica dell'agency applicata ai contesti di democrazia deliberativa. Ciò consente il complessivo ridisegno delle policies in funzione di esplicazione di un *welfare* attivante di promozione individuale e sociale. Si può così azzardare un parallelismo tra la formazione professionale tradizionale di stampo tecnico-efficientistico e la visione tradizionale, politicamente promossa e sostenuta, dell'occupazione lavorativa come assolvimento di un preciso dovere sociale e valorizzazione dell'identità individuale. Oggi i mutamenti e le trasformazioni socio-culturali esigono una nuova definizione dei paradigmi su cui fondare le decisioni politiche e pianificare gli interventi: il riconoscimento della libertà di realizzazione individuale sottrae l'identità da logiche funzionalistiche e strumentali, per affermare il pieno diritto di disporre delle risorse disponibili per sviluppare disposizioni, attitudini e potenzialità in senso umanistico ed esistenziale, capace cioè di esprimere pienamente e compiutamente la propria singolarità ed originalità individuale. Ciò che emancipa l'uomo da logiche strumentali e è per Costa la "competenza ad agire" che "può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale." (Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*. Formazione & Insegnamento, vol. 2, pp. 83-107).

(<sup>58</sup>) Nel capitolo *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, Margiotta U. esamina le basi paradigmatiche su cui fondare un nuovo concetto di formazione. Egli ritiene come si resti in bilico tra una visione della

### 1.2.2.2 Un nuovo fronte d'investimento economico

La seconda invariante emergente dall'analisi comparativa delle politiche educative europee considera il forte accento che la Comunità Europea (OCSE-Eurydice, 2009; 2014) esprime, sia nei confronti dei governi che dei genitori, circa l'importanza dell'investimento prescolare in funzione del successo scolastico futuro e del miglioramento delle prospettive occupazionali (*cfr.* paragrafo 1.2.1 e 1.2.2.1.3).

Uno dei primi studi europei sugli effetti dei servizi a lungo termine fu condotto in Svezia all'inizio degli anni Novanta, proponendosi di esaminare le caratteristiche dei bambini di 128 famiglie a basso e medio reddito in due delle principali città svedesi. I risultati hanno dimostrato che l'educazione e l'assistenza nella prima infanzia erano associate a un miglioramento del rendimento scolastico all'età di 13 anni. Il direttore dello studio, Bengt-Erik Andersson (1999), ha concluso: *«l'ingresso precoce negli asili nido fa presagire un adolescente creativo, socialmente sicuro di sé, ben inserito, aperto e indipendente»*.

Nel 2005 gli stati Uniti avviarono una valutazione dell'efficacia del programma statunitense *Early Head Start (EHS)*<sup>59</sup>, mostrando come i bambini partecipanti dimostravano un migliore

---

formazione di tipo economicista e funzionalista ed una visione inclusiva, di investimento sociale sul potenziale e sui talenti delle persone, al di là della loro condizione occupazionale. Questo trasforma il diritto all'occupazione in diritto all'occupabilità, raggiunta attraverso il sostegno e la regolazione istituzionale del processo individuale di capacitazione (Sen A., 2000). Analogamente, nel discorso sulla permanenza del tradizionale impianto assicurativo e protezionistico dei congedi, l'eterogeneità e diversificazione sia in ordine alla domanda che all'offerta rendono pressante l'esigenza di perseguire la soddisfazione dei propri bisogni mettendo in atto modalità e stili di vita alternativi e/o integrativi a quelli tradizionali, progettando la propria vita secondo quanto ha valore per sé (Sen A., 2000). (Margiotta, U., (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in Baldacci, M, Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Milano: Bruno Mondadori, p.133-134).

<sup>(59)</sup> Il programma *Head Start* creato nel 1965 in seno al dipartimento federale USA per la Sanità e i Servizi sociali nasce nell'ambito del dibattito pedagogico che attribuisce all'ambiente sociale la responsabilità dell'insuccesso scolastico dei bambini. Può considerarsi una sorta di "macroesperienza" pionieristica di diffusione dell'educazione prescolastica a scopo preventivo e compensativo delle condizioni di svantaggio socio-culturale ed economico, ritenuto responsabile di situazioni di disagio e disadattamento sociale responsabili di provocare problemi nello sviluppo, capaci di compromettere il successo scolastico e la vita professionale futura. Lo scopo dichiarato del programma consisteva nell'aiutare le famiglie povere ad educare i propri figli. Lo studio del 2005 si basa su un campione casuale di oltre 3.000 famiglie coinvolte in 17 programmi EHS a partire dagli anni Sessanta. Sottoposte ad un intervento compensativo rivolto ai soggetti più svantaggiati (emarginati, minoranze linguistiche), gli obiettivi del Programma sottolineano l'importanza del miglioramento delle condizioni igieniche e ambientali nel processo di apprendimento e, quindi, di recupero. Il programma inoltre studia in modo individualizzato l'attività di reinserimento nell'ambiente sociale di ogni bambino, accogliendo una percentuale di handicappati e rivolgendo una particolare attenzione alle minoranze linguistiche, i due settori nei quali ha raggiunto i risultati migliori. I ricercatori canadesi Cleveland e Krashinsky, dopo aver esaminato questi e altri studi a lungo termine, concludono: *«La maggior parte di questi studi ha rivelato che un'assistenza all'infanzia adeguata può avere effetti molto positivi su questi bambini e questi vantaggi possono essere duraturi. In particolare, questi servizi possono compensare, almeno in parte, una vita familiare svantaggiata»* (Cleveland, G., Krashinsky, M. (2004). *Financing Early Learning and Child Care in Canada*, Canadian Council on Social Development, Winnipeg, 12-14 November 2004, (<http://www.ccsd.ca/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf>).



sviluppo cognitivo e del linguaggio, riuscivano a mantenere la concentrazione per periodi più lunghi e si comportavano in maniera meno aggressiva nei confronti degli altri.

Altri programmi, come l'*Abecedarian Project*<sup>60</sup>, hanno dimostrato come l'attenzione a certe variabili (rapporto numerico adulto/bambini, alti livelli di formazione professionale del personale, risorse finanziarie adeguate) contribuiva ad innalzare il livello di qualità dei programmi di educazione prescolastica determinando un impatto significativo sui risultati raggiunti dai bambini.

Il celeberrimo *Perry Pre-school Project* di Ypsilanti, nel Michigan dal 1962 al 1967<sup>61</sup>, rappresenta di fatto il primo programma statunitense ad interpretare l'educazione prescolastica

---

(<sup>60</sup>) Un analogo programma, l'*Abecedarian Project* della Carolina del Nord, ha previsto l'inserimento precoce (talvolta ad appena 3 mesi) di 112 bambini in condizione di svantaggio socio-culturale che correvano il rischio di incorrere in problemi di sviluppo, seguendoli per 5 anni a tempo pieno per cinque giorni alla settimana. Dalle valutazioni condotte in età adulta e rispetto a bambini simili che non hanno beneficiato del programma, quelli coinvolti presentavano livelli più alti di intelligenza, migliori risultati scolastici, redditi più elevati (143.000 dollari USA in più in base alle proiezioni per l'intera vita lavorativa), migliore salute e minor dipendenza dall'assistenza pubblica. Ma il fattore rilevante dal punto di vista strettamente socio-economico rileva come, con un rapporto numerico tra personale e bambini di 1:3 per i neonati, di 2:7 per i bambini più grandi e di 1:6 per quelli di 4 e 5 anni, i costi del progetto erano elevati (14.000 dollari USA per ciascun bambino nel 2002 – più del costo equivalente per l'istruzione secondaria). Tuttavia, si stima che l'esperimento abbia avuto un rendimento di 4 dollari USA per ogni dollaro pubblico investito. (Cleveland, G., Krashinsky, M. (2004). *Financing Early Learning and Child Care in Canada*, Canadian Council on Social Development, Winnipeg, 12-14 November 2004, (<http://www.ccsd.ca/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf>).

(<sup>61</sup>) Il *Perry-Pre-school Project*, probabilmente lo studio più noto del High Scope, prende il nome dalla scuola elementare Perry in cui fu insediata la prima scuola materna dello stato del Michigan. Il progetto ha inserito tra il 1962 e il 1967 un gruppo di 64 bambini afro-americani di 3 e 4 anni provenienti da famiglie povere nell'istruzione prescolare. La maggior parte dei bambini, considerati a rischio di insuccesso scolastico, ha partecipato al progetto per un anno con una frequenza mattutina di due ore e mezza ed ha contemporaneamente beneficiato di visite pomeridiane degli insegnanti a casa. Il High Scope Educational Research Foundation capitanato da David Weikard, nonché fondatore della scuola in cui fu realizzata la ricerca, ha condotto in 60 anni una valutazione a lungo termine mettendo a confronto i 64 bambini del progetto con 64 coetanei che non vi avevano preso parte, rilevando che i bambini del *Perry Project* disponevano di un migliore livello di QI, pari a una media di un anno in più di istruzione, il 44% di possibilità in più di conseguire un diploma di scuola superiore e avevano trascorso una media di 1,3 ore in meno presso i servizi di istruzione speciale. Un controllo successivo effettuato all'età di 27 anni ha rivelato che il campione aveva avuto il 50% in meno di gravidanze precoci e quasi il 50% di probabilità in meno di andare in prigione (con un tasso di arresti per reati violenti inferiore di un terzo). In seguito a un nuovo monitoraggio all'età di 40 anni, è risultato che il loro reddito mediano era superiore del 40% rispetto al gruppo di controllo. Avevano anche maggiori probabilità di avere una casa di proprietà e il 26% di probabilità in meno di avere ricevuto sussidi statali. (<http://www.highscope.org/content.asp?ContentId=219>)

Il *Perry Pre-school Project* era stato gestito intensivamente e aveva ricevuto ampi finanziamenti. Il rapporto medio tra personale e bambini era 1:6 e tutto il personale aveva un diploma universitario e la qualifica di insegnante di scuola pubblica. Il personale faceva regolari visite settimanali alle famiglie per fornire sostegno alle madri e per esortarle a rinforzare il programma prescolare a casa. Il costo totale è stato di circa 11,300 dollari USA l'anno per ciascun bambino (rapportato al valore del 2007). Una valutazione del 1995 ha indicato che il rendimento – soprattutto sotto forma di riduzione dell'assistenza pubblica e dei costi inerenti ai reati – è stato pari a circa 7 dollari USA per ogni dollaro investito nel progetto. Un'altra valutazione pubblicata nel 2006 ha calcolato che il rapporto tra costi e benefici (il rapporto tra i benefici aggregati del progetto durante tutta la vita del bambino e i costi di input) era superiore a 8 dollari USA per ogni dollaro investito. Secondo il rapporto del 2005 *The Economics of Investing in Universal Pre-school Education in California*, i bambini prescolarizzati avevano maggiori probabilità di conseguire un diploma superiore, da adulti percepivano salari più alti e avevano minori probabilità di commettere reati. Gli autori sostengono che anche se solo il 25% dei bambini californiani usufruisse dell'istruzione prescolare universale, lo Stato potrebbe comunque aspettarsi un rendimento di 2 dollari USA per ogni dollaro investito. (Olmsted, P.P., Montie, J. (Eds.) (2001). *Early Childhood Settings in 15 Countries. What are their structural characteristics?* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.)

in funzione della rimozione preventiva delle condizioni di svantaggio socio-culturale e per la preparazione agli apprendimenti scolastici, al fine di garantire parità nelle condizioni di partenza a tutti i bambini (Olmsted & Montie, 2001). L'IEA (2003) ha poi svolto analisi comparative internazionali sull'educazione scolastica, confermando che coloro che erano stati inseriti in programmi prescolastici dimostravano maggiori competenze socio-relazionali (Weikart *et al.*, 2003)<sup>62</sup>.

Il più recente rapporto *Effective Provision of Pre-school Education (EPPE)* del 2003<sup>63</sup>, basato su un campione casuale di popolazione infantile del Regno Unito, conclude che l'istruzione prescolare non solo migliora lo sviluppo cognitivo e sociale, ma evidenzia come gli effetti risultino maggiori per i bambini svantaggiati, soprattutto se il gruppo è formato da membri provenienti da ambienti sociali diversi, sottolineando ancora una volta l'esistenza di una correlazione positiva tra benefici, qualità del programma e qualifiche del personale.

---

(<sup>62</sup>) L'IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement conduce ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione educativa. Attraverso i suoi progetti la IEA mira a definire degli standard internazionali in funzione di sostegno alle decisioni politiche per la possibilità che fornisce di individuare, a livello comparativo, punti di forza e di debolezza dei rispettivi sistemi educativi nazionali (<http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intiea>). Tra il 1986 e il 2003 l'IEA ha svolto un'indagine longitudinale sull'educazione prescolastica, si ritiene su pressione dei militanti l'educazione prescolastica degli USA: il coinvolgimento delle organizzazioni internazionali nella valutazione dei benefici dell'educazione prescolastica avrebbe avuto il pregio di evidenziare il ritardo americano rispetto ad altri Paesi, permettendo parallelamente di denunciare la presunta ottusità della classe politica americana che rifiutava qualsiasi programma federale di generalizzazione dell'educazione prescolastica. Negli Stati Uniti infatti esiste un annoso dibattito tra conservatori e progressisti: i primi si oppongono a qualsiasi programma considerato come potenzialmente limitante la libertà di scelta delle famiglie americane, per cui programmi di istruzione prescolare generalizzata vengono vissuti come un'ingerenza nella vita privata e familiare. I secondi invece la propugnano come uno strumento efficace di lotta alla povertà sia per la rimozione dello svantaggio socio-culturale che per conseguire migliori risultati scolastici. Tuttavia, alcuni ritengono che l'IEA non sia riuscito pienamente nell'intento di convincere i conservatori dell'opportunità dell'educazione prescolastica: ciò è dovuto sia alle difficoltà incontrate di conduzione di un'indagine internazionale comparata longitudinale, che in merito all'obiettivo finale, erroneamente interpretato e sostenuto, secondo alcuni studiosi, rispetto allo scopo di dimostrare che la metamorfosi del bambino in allievo riesce meglio se preparata dall'educazione prescolastica. (Weikart, D. P., Olmsted, P.P., Montie, J. (Eds.) (2003). *A World of Preschool Experience. Observations in 15 countries: The IEA Preprimary Project Phase 2*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.)

(<sup>63</sup>) Questo studio longitudinale della durata di cinque anni ha inteso valutare lo sviluppo dei bambini tra i 3/4 e i 7 anni tramite l'utilizzo di metodi sia quantitativi che qualitativi (compresa la modellazione multilivello), utilizzati per esplorare gli effetti di istruzione prescolastica sul conseguimento di risultati in ordine allo sviluppo cognitivo e socio-comportamentale all'entrata a scuola e continuando a monitorare i risultati conseguiti fino alla valutazione complessiva finale, due anni dopo, alla fine del Key Stage 1 (7 anni).

Il team di EPPE ha raccolto una vasta gamma di informazioni su più di 3.000 bambini, i loro genitori, la loro casa e le impostazioni educative promosse dall'ambiente socio-culturale domestico che frequentavano.

Inoltre numerose informazioni sono state tratte da una serie di fornitori (asilo nido comunale, servizi integrativi, asili nido privati, centri diurni). Un campione di bambini prelevati dall'ambiente domestico (che non aveva nessuna o minima esperienza di pre-scuola) sono stati confrontati con il gruppo che ha beneficiato dell'educazione prescolastica, permettendo di effettuare generalizzazioni sulla sua efficacia. EPPE ha avuto in più il merito di aver indagato sulle caratteristiche costitutive una pratica educativa efficace in contesti multiculturali: infatti lo studio ha indagato numerosi aspetti di differenziazione socio-culturale che vanno dalle caratteristiche individuali e familiari alle differenze di sesso, etnia, lingua ed educazione parentale domestica. La ricerca ha dimostrato gli effetti positivi derivati da servizi di educazione prescolastica di alta qualità sullo sviluppo intellettuale e socio-comportamentale dei bambini (<http://www.education.gov.uk/a0068162/effective-provision-of-pre-school-education-eppe>).

Tali studi dimostrano che i servizi per la prima infanzia di qualità rappresentano un oculato investimento pubblico nel capitale umano dei cittadini del futuro, in ragione della loro capacità di favorire lo sviluppo di potenzialità e disposizioni personali, che risultano condizionati da processi di socializzazione e apprendimento precoce. Tale risultato assume una connotazione ancor più pervasiva in funzione delle prospettive di prevenzione/ rimozione dello svantaggio culturale derivato da condizioni di povertà infantile: tra il 1995 e il 2005 l'indice di povertà infantile (cioè la percentuale di bambini che vivono in famiglie con reddito equivalente inferiore al 50% della mediana nazionale) è aumentato in 17 dei 24 paesi dell'OCSE<sup>64</sup> e in molti di questi si attestano a valori superiori al 10% (Bennet, 2008). I dati internazionali suggeriscono quindi che la persistenza di condizioni di disagio e povertà domestica e familiare favoriscono fenomeni di svantaggio socio-culturale ed emarginazione sociale (*cf.* paragrafo 1.2.2.4 ).

Una delle questioni centrali nel sistema economico contemporaneo è la fragilità dei lavoratori *low-skill*, maggiormente a rischio di disoccupazione e dequalificazione professionale a lungo periodo, condizione destinata a generare degli effetti negativi, di tipo socio-economico, sui figli. L'assenza di servizi per la prima infanzia o la loro scarsa qualità costituiscono fattori di potenziale deterioramento delle condizioni di vita dei bambini "a rischio" (OCSE, *Starting Strong*, 2006, 34). Quindi i servizi per la cura della prima infanzia sono oggi individuati da molti settori, sia politico-economici che accademici, come lo strumento fondamentale per garantire uguaglianza delle opportunità tra i bambini nati in condizioni socio-economiche privilegiate e quelli che iniziano la loro esistenza sotto l'influenza di situazioni famigliari penalizzanti, destinate a riverberarsi sull'età adulta.

Tali considerazioni, tuttavia, si fondano sulla percezione diffusa che l'educazione prescolastica si ponga come una sorta di assicurazione sulla vita, capace di configurarsi come di per sè favorevole ad un'esistenza "riuscita" e suggerendo implicitamente che la carenza o mancanza di un'educazione prescolastica efficace risulterebbe pregiudizievole per l'avvenire personale. Tali correlazioni e/o estensioni improprie e semplicistiche, derivate da concatenazioni causali che provocano percezioni riduttiviste delle questioni in gioco, non tengono conto della complessità dei fattori che interagiscono nello sviluppo personale, mentre ad un numero limitato di componenti ed evidenze empiriche di valenza tecnico-efficientistica vengono assegnate proprietà predittive sul successo futuro e la crescita economica.

---

<sup>(64)</sup> Questi e altri studi sull'efficacia dell'educazione e dell'assistenza all'infanzia sono riassunti e riferiti nel capitolo III del documento preparatorio dell' UNICEF Report card del 2008 di: Bennett, J. (2008), *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*, Innocenti Working Paper No. 2008-01. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre, [www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org).

Inoltre, in relazione alla tendenza a "scolasticizzare" precocemente il segmento prescolastico in funzione accentuativa dei suoi aspetti propedeutici all'istruzione, basata su un'impropria generalizzazione di una logica consequenziale- lineare degli apprendimenti, contribuisce a definire anche nella percezione genitoriale il valore dell'educazione formale esterna, senza pertanto aver mai confermato a livello scientifico la bontà di un'educazione esternalizzata precoce. Sembrerebbe allora che il miglioramento delle condizioni dell'educazione (e del benessere) infantile sia legato all'elaborazione e formulazione progettuale di un nuovo modello di educazione prescolastica, anziché applicare modalità e prelevate dal segmento scolastico. Le politiche attuali tendono a promuovere l'idea secondo cui il successo scolastico verrebbe più efficacemente promosso non cambiando la scuola, ma anticipandola e generalizzando l'educazione prescolastica. Si rende pertanto quanto mai urgente e puntuale un approfondimento e ripensamento intorno alla riflessione del cambiamento del paradigma pedagogico ed epistemologico che rifiuta l'impostazione centrata sul successo scolastico come conformità del risultato, di matrice razionalista e tecnico-efficientista, per affermare la centralità dello sviluppo personale, la cui riuscita viene valutata nei termini del successo formativo individuale e sociale. In termini di *learnfare*, peraltro, l'accentuazione sull'educazione esterna a scapito della libertà di scelta dei genitori si scontra con la dimensione del potenziamento della responsabilità e autonomia individuale di attivazione capacitativa della scelta, che viene sottomessa alla logica efficientistica dell'acquisizione di competenze strumentali spendibili sul mercato del lavoro.

Uno spostamento dei termini della questione sulla qualificazione delle professionalità responsabili dell'educazione prescolastica come "gestori" dei contesti d'apprendimento integrati ed allargati permetterebbe, oltre a favorire il raggiungimento/ conseguimento di risultati formativi capacitanti, di neutralizzare le derive tecnico- efficientistiche e strumentali. L'investimento pubblico sulla capacitazione della professionalità permetterebbe di attivare un *learnfare* di garanzia rispetto al conseguimento degli obiettivi prescelti, basata sull'opportunità di scelta tra opzioni differenti in ordine alla realizzazione personale e professionale, rimuovendone gli ostacoli e i vincoli normativi ed istituzionali che s'interpongono alla capacitazione individuale.

### 1.2.2.2.1 Efficacia a lungo termine

Alcuni studi condividono argomenti secondo cui un approccio centrato sulla specializzazione disciplinare applicato all'educazione prescolastica consente, a breve termine, di raggiungere risultati efficaci, se non addirittura più efficaci, rispetto ad approcci e metodologie didattiche incentrate sulla valorizzazione pluridimensionale integrata. Ciò vale in particolare per risultati sul piano linguistico e cognitivo, il cui incremento si dimostra direttamente proporzionale al grado di intensità e pervasività dell'esperienza di apprendimento precoce (Schweinhart *et al.*, 2011, 2005).

In termini di efficacia a lungo termine, invece, recenti studi hanno confermato la rilevanza dell'approccio pluridimensionale integrato in relazione alla sua capacità di comprendere, nell'azione educativa, tutte le dimensioni dello sviluppo dell'individuo (come quella emotivo-affettiva e psicosociale) e valorizzare al suo interno predisposizioni ed attitudini personali. Schweinhart & Weikart (1997) hanno dimostrato già alla fine degli anni Settanta che i migliori risultati a lungo termine erano dimostrati da bambini coinvolti in programmi di educazione prescolastica che privilegiavano un approccio olistico e multidimensionale (*cfr.* paragrafo 1.2.2.4.2)<sup>65</sup>, mentre Marcon (1999, 2002) ha contribuito a precisare come tale approccio, unito ad un "modello misto" di contenuti curricolari, comporti benefici in termini di risultati scolastici futuri, accertabili tuttavia fino al quarto anno della scuola primaria<sup>66</sup>.

<sup>(65)</sup> Nei loro studi, Schweinhart & Weikart hanno confrontato il programma *High/Scope* con un Programma di acquisizione delle competenze di base incentrato su un approccio didattico tradizionale, che è stato associato dai ricercatori ad un modello *laissez-faire*. Entrambi si sono dimostrati efficaci dal punto di vista cognitivo se considerati a breve termine, mentre se considerati a lungo termine, accadeva che il primo superava il secondo, dimostrando la sua capacità di favorire la maturazione di un miglior livello di autoregolazione, di attitudine all'impegno e alla costanza, un rafforzamento/ potenziamento della motivazione e un miglior adattamento sociale e comportamentale. Tali risultati, protratti in termini longitudinali, hanno dimostrato che il primo tipo di programma aveva comportato benefici superiori in età adulta, che erano stati controllati in base alla verifica dell'indice di disagio sociale (che risultava minore) e migliori risultati in termini di indipendenza economica. Tali effetti sociali sono comparabili alle ricerche "pionieristiche" svolte sugli effetti dell'educazione prescolastica dal programma "*Perry Preschool project*", dal nome della scuola elementare americana (Perry) in cui fu insediata la scuola materna oggetto di ricerca, che aveva individuato alcuni risultati cruciali già negli anni Sessanta, costituendo di fatto il predecessore del programma *High/Scope*. (Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z. W., Barnett, S., Belfield, C. R., Nores, M., (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI: High/Scope Press).

<sup>(66)</sup> Marcon (1999) ha comparato tre diversi approcci educativi a livello pre-primario per valutare i loro effetti sulle competenze linguistiche e matematiche, arrivando a dimostrare che i bambini educati secondo il modello *centrato sullo sviluppo* hanno raggiunto competenze migliori rispetto a coloro che sono stati coinvolti in programmi centrati su un modello "tradizionale- accademico" e su un modello "misto" tra i due. Tuttavia, i benefici rilevati sono stati scarsi. Uno studio successivo di monitoraggio (Marcon, 2002) ha fatto emergere un quadro ancora più complesso, con variazioni significative correlate all'età anagrafica, che ha condotto tuttavia a concludere che i bambini sottoposti al programma "accademico" si trovavano relativamente svantaggiati di fronte a richieste di apprendimento autogestito, come accade nel sistema scolastico americano al momento del passaggio al ciclo scolastico successivo. (Marcon, R. A. (1999). *Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study*.

È possibile dunque confermare i benefici che un'educazione prescolastica perseguita secondo un modello di valorizzazione e potenziamento pluridimensionale integrato è in grado di procurare soprattutto a lungo termine. Tuttavia, i risultati a breve termine delle ricerche sono divenuti oggetto di interpretazione di tipo politico, producendo politiche di generalizzazione dei servizi educativi per la prima infanzia, miranti a promuovere programmi precoci di apprendimento scolastico, con l'intento di migliorare i risultati scolastici delle giovani generazioni, incrementare l'occupabilità (Becker, 1964) (cfr. paragrafo 1.2, 1.2.1 e 1.2.2.1.3)<sup>67</sup> e ridurre la spesa sociale destinata al recupero compensatorio di situazioni di disagio e svantaggio socio-culturale ed economico<sup>68</sup> (Schweinhart *et al.*, 2011, 2005).

I risultati delle ricerche considerate hanno il pregio di aver contribuito a favorire il riconoscimento dell'educazione prescolastica e la sua incidenza sul percorso scolastico complessivo. Tuttavia, la molteplicità ed eterogeneità di fattori in gioco nello sviluppo individuale non ammetterebbe l'esistenza di una correlazione sistematica tra introduzione precoce entro il sistema formale- intenzionale dell'educazione infantile e successo scolastico. L'approccio oggi più accreditato tende a considerare l'educazione prescolastica come fattore determinante ma non "unico" sia del successo scolastico che dello sviluppo complessivo del bambino: questo va sostenuto e favorito dalle altre agenzie educative coinvolte, capaci di

---

Developmental Psychology, 35(2), 358.; Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1).

<sup>(67)</sup> Linee politiche di questo tipo si fondano sulla razionalizzazione della spesa pubblica sul paradigma del capitale umano che prevede che gli investimenti realizzati in termini di istruzione vengano successivamente ricompensati e reintegrati attraverso l'incremento del Pil generato dall'inserimento occupazionale del destinatario. La teoria del "Capitale umano" espressa da Becker, destinata a diventare riferimento costante delle politiche economiche mondiali, considera il patrimonio di conoscenze ed abilità acquisite dal soggetto come una sorta di "capitale" da scambiare sul lavoro per ottenere una remunerazione. In questi termini, l'investimento di uno Stato sull'istruzione e formazione individuale è giustificata dal fatto che verranno ricompensati e reintegrati dall'incremento del PIL generato dall'inserimento occupazionale e lavorativo che l'investimento iniziale ha contribuito a determinare. Si produce pertanto un circuito autoalimentante di razionalizzazione economica della spesa pubblica, incremento della produttività ed aumento del Pil nazionale. (Becker G.S., (1964). *Human Capital*, New York: Columbia University Press). La funzione dell'istruzione e formazione individuale viene tuttavia subordinata alle logiche economiche che interpretano la sola funzione tecnico-strumentale della formazione in funzione dell' incremento economico, che mette in secondo piano il discorso dello sviluppo di attitudini e disposizioni personali per l'esclusiva realizzazione personale ed esistenziale, in senso cioè umanistico ed emancipativo (Margiotta, 2012).

<sup>(68)</sup> Gli studi che dimostrano una correlazione positiva tra frequenza presso strutture di educazione prescolastica e prospettive di successo personale e professionale in età adulta sono state prese a modello per la formulazione e la giustificazione di politiche sociali ed educative. Ad esempio, si cita a titolo esemplificativo la ricerca di Bengt-Erik Andersson in Svezia agli inizi degli anni 90, svolta su 123 famiglie disagiate, che ha delineato la correlazione esistente tra educazione prescolastica e miglioramento dei risultati scolastici a 13 anni. Lo stesso *Perry Preschool project* della *High/Scope Foundation* a Ypsilanti nel Michigan ha comparato due gruppi di 64 bambini di 3/4 anni di origine afroamericana, che si trovavano in "situazione di rischio" di insuccesso scolastico. I bambini di un gruppo ebbero l'opportunità di frequentare una scuola dell'infanzia per due ore e mezzo al mattino ed essere seguiti da personale educativo in ambiente domestico nel pomeriggio, mentre il secondo gruppo non ne ha beneficiato. I migliori risultati conseguiti a lungo termine dal primo gruppo, a livello personale, sociale e professionale dopo quarant'anni di osservazioni periodiche, ha portato alla conclusione dell'esistenza di una correlazione positiva con l'educazione prescolastica di cui hanno beneficiato, escludendo altri fattori (es. Sviluppo di consapevolezza a livello di educazione familiare).

ottimizzare il raggiungimento di risultati stabili e duraturi in termini di sviluppo della personalità e maturazione individuale, sia a breve che a lungo termine (OCSE- Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008).

E' possibile inoltre che la distinzione concettuale tra un approccio favorevole allo sviluppo pluridimensionale e uno di tipo tradizionale- disciplinarista finisca per rivelare la parzialità di una questione considerata in termini troppo semplicistici per fornire spiegazioni esaustive entro il panorama delle politiche dell'educazione prescolastica. I dati rispetto ai servizi prescolastici esistenti segnalano la prevalenza di approcci del primo tipo, soprattutto per i bambini più piccoli, che prevedono poi l'integrazione con altri progressivamente orientati agli apprendimenti scolastici, in relazione all'aumentare dell'età anagrafica (*ibidem*, 2009; 2008). Tali risultati tenderebbero comunque a confermare l'efficacia dell'educazione formale ed istituzionale in età infantile, indipendentemente dall'approccio privilegiato. Sembra tuttavia legittimo considerare un approccio formativo di valorizzazione e potenziamento dei risultati in termini di benefici generali sullo sviluppo complessivo (emotivo-affettivo, sociale e psicologico) del bambino, nella consapevolezza che sforzi e interventi educativi rivolti alla sola dimensione cognitiva rischierebbero di compromettere ciò che invece intendono favorire, se non correlati dallo sviluppo congiunto ed integrato delle altre.

Tali considerazioni trovando concordanza con le aspirazioni in termini di *Lll*, che interpreta una prospettiva di apprendimento permanente a partire dall'età infantile inteso come fondazione esistenziale ed autorealizzativa di competenze personali e sociali (quali l'autogestione e l'autoregolazione, le capacità di interazione sociale e collaborativa, la maturità emotiva ed affettiva) per promuovere l'esercizio di autonomia e responsabilità individuale in ordine al conseguimento/ raggiungimento degli obiettivi di realizzazione personale.

### **1.2.2.3 Sostegno all'incremento demografico**

La terza invariante individuata nell'ambito delle politiche europee segnala come i Paesi dell'OCSE tendano a considerare i servizi dell'infanzia come una misura di sostegno per contrastare il calo dei tassi di natalità. La Commissione Europea afferma che «*se l'Europa vuole invertire il calo demografico, le famiglie devono essere ulteriormente incoraggiate da politiche pubbliche che consentano a uomini e donne di conciliare la famiglia col lavoro*» (UNICEF Report Card n.8, 2008). In questo senso, valutazioni di tipo demografico segnalano il declino dei tassi di fertilità (in molti paesi al di sotto del *replacement rate*) si accompagna ad un

innalzamento dell'età della donna al primo figlio, con ovvie ricadute sui futuri equilibri intergenerazionali. Risulta opportuno sottolineare che gli Stati membri che presentano significativi tassi d'incremento demografico coincidono con quelli che più investono in strutture destinate alla prima infanzia (Esping- Andersen, 2009; OCSE, *Starting Strong*, 2006)<sup>69</sup>.

### **1.2.2.3.1 L'esternalizzazione dell'educazione**

In un periodo storico connotato da forte decremento demografico, la conciliazione nel ruolo femminile dei carichi domestici, di cura e lavorativi rappresenta un dispositivo privilegiato di sostegno alla natalità, che vede nella creazione di servizi prescolastici una delle misure più significative di conciliazione. Più lo sviluppo di servizi prescolastici viene interpretato come uno strumento che consente di armonizzare esigenze sociali e famigliari contrastanti, maggiore è la domanda, e accade che per riflesso, si trasferisce ad istituzioni specializzate una parte delle responsabilità genitoriali in materia di educazione.

Nella prospettiva della conciliazione tra lavoro e cura dell'infanzia, i congedi parentali (*cfr.* paragrafo 1.2.2.1.2) rappresentano l'istituto attraverso cui viene riconosciuto il valore sociale del tempo di cura impiegato dai genitori lavoratori nei confronti dei figli (Fasano, 2011; Zanatta, 2005). Nonostante durata, tipologia e trattamento economico varino notevolmente nei Paesi dell'OCSE, tutti riconoscono alla madre un congedo retribuito nelle settimane immediatamente precedenti e successive al parto (Naldini & Saraceno, 2011), ad eccezione di Stati Uniti ed Australia<sup>70</sup>. Molto diffuso appare tuttavia il ricorso a modalità informali di cura

<sup>(69)</sup> Dal Report *Starting Strong I* del 2001, che aveva portato definizione delle prime linee politiche in materia di educazione e cura per la prima infanzia (ECEC) a livello internazionale, si arriva alla seconda ricerca comparativa internazionale *Starting Strong II* promossa dall'OCSE nel 2006 in materia di ECEC in venti Paesi dell'OCSE descrive i fattori sociali, economici, concettuali e di ricerca che influenzano le politiche per la prima infanzia. Si tratta delle prime ricerche dell'OCSE a tener conto di numerosi fattori sociali come la crescente partecipazione delle donne sul mercato del lavoro, la conciliazione fra il lavoro e le responsabilità familiari in modo più equo per le donne, e fornisce un quadro sinottico delle sfide demografiche nei paesi dell'OCSE, focalizzandosi in particolare sull'analisi dei problemi di accesso, qualità, diversità, povertà infantile e disagi educativi. Il documento conclusivo gli autori identificano dieci settori politici per un focus più attento da parte dei governi. (OCSE, *Starting Strong II* (2006), *Early Childhood Education and Care*, Paris : OECD Publishing).

<sup>(70)</sup> Il congedo di maternità appare tutt'oggi lo strumento più diffuso di garanzia e tutela della salute e della crescita del bambino, in relazione alla fase del puerperio e dell'allattamento, mentre il congedo di paternità, di recente introduzione, copre un arco di tempo breve e variabile (dalle due settimane della Svezia ai due giorni dell'Olanda), mentre ancora quello parentale viene riconosciuto al padre alla madre ma secondo discipline variabili nei diversi Paesi sia in riferimento alla durata che alle caratteristiche del congedo, la sua distribuzione tra genitori ecc... (Canale L., *Il tramonto della famiglia fordista e la necessità di politiche di conciliazione tra lavoro e cura, in Il lavoro e la cura della prima infanzia: l'Italia al bivio*, [www.secondowelfare.it/.../il-lavoro-e-la-cura-della-prima-infanzia-italia](http://www.secondowelfare.it/.../il-lavoro-e-la-cura-della-prima-infanzia-italia)). Differiscono dal quadro generale Australia e Stati Uniti: Ai sensi del Workplace Relations Act (1996) dell'Australia, i lavoratori in pianta stabile con dodici mesi di servizio continuativo presso un datore di lavoro, hanno diritto a un minimo di 52 settimane di congedo parentale condiviso non retribuito in seguito alla nascita o adozione di un bambino. In pratica,



(OCSE, 2010)<sup>71</sup> come attesta il frequente affidamento delle attività di cura ai nonni o alle baby-sitter (cfr. paragrafo 1.1.1), dovuto a carenze di servizi pubblici o a modelli socio-culturali tradizionali persistenti<sup>72</sup>, mentre il ricorso a soluzioni formali venga privilegiato sulla base dell'idea dei benefici della socializzazione precoce (cfr. paragrafo 1.2.2.4.3) (IRER- Piemonte, 2004)<sup>73</sup>. Il bilanciamento tra soluzioni formali e informali, ovvero tra la scelta dell'accudimento domestico e l'inserimento/ socializzazione precoce del bambino in contesti educativi formalizzati sta conoscendo una nuova transizione nella cura della prima infanzia nei paesi socio-economicamente avanzati dell'area OCSE. L'UNICEF tende a sottolineare come si stia realizzando un cambiamento significativo nel modo in cui i bambini vengono cresciuti nei paesi economicamente avanzati, in quanto l'aspetto della cura infantile, dopo esser stato per secoli un questione prevalentemente privata e familiare, si sta traducendo in forme di esternalizzazione, coinvolgendo i governi e le imprese private nella definizione/ erogazione dei servizi. Si legge infatti che «...la maggioranza dei Paesi dell'OCSE adesso in fase di crescita è la prima a trascorrere gran parte della prima infanzia non nella propria casa, in famiglia, ma in strutture esterne» (UNICEF Report Card, 2008, 3).

#### 1.2.2.4 Prevenzione dello svantaggio socio-culturale

Una delle invarianti che emergono più nettamente dall'analisi comparativa delle politiche (COM, 2009; COM, 2010) (cfr. paragrafo 1.1.) riguarda la presunta capacità dell'educazione prescolastica di prevenire lo svantaggio educativo derivato da condizioni socio-culturali ed economiche disagiate (bambini provenienti da famiglie povere e/o immigrate) (OCSE-Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008). La strategia Europa 2020

---

molti genitori che lavorano, sia in Australia che negli Stati Uniti, hanno diritto al congedo parentale retribuito in base alle condizioni di impiego. Inoltre, tutti i neo-genitori in Australia, hanno diritto a un compenso una tantum per la nascita di un bambino, compenso che ,attualmente, è tra i più generosi di tutti i Paesi dell' area OCSE (UNICEF Report Card 8, (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*, Firenze: Centro di ricerca Innocenti, p.15).

<sup>(71)</sup> OECD Family database, OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs, PF3.3: *Informal childcare arrangements*, [www.oecd.org/els/social/family/database](http://www.oecd.org/els/social/family/database).

<sup>(72)</sup> Va inoltre rilevato, come ha efficacemente discusso Pfau Effinger, che la decisione di molte donne di uscire dal mercato del lavoro (soprattutto in alcuni Paesi come l'Italia) non rispecchiano unicamente vincoli ed opportunità offerte dalle politiche pubbliche in tema di servizi e conciliazione lavoro/famiglia, ma rappresenta frequentemente una "sedimentazione culturale" diffusa e pervicace di ciò che una determinata società intende per "buona infanzia" e per "buona genitorialità" (Pfau- Effinger B., *L'impatto dei congedi parentali sull'occupazione delle madri nelle società europee*, in "La rivista delle politiche sociali", 7(1), p.189-208.

<sup>(73)</sup> Il rapporto dell'IRER del 2004 sui servizi per l'infanzia rileva come, in relazione al crescente impegno delle donne nel mercato del lavoro e alla conseguente necessità di esternalizzare i servizi di cura prima gestiti all'interno della famiglia, le soluzioni formali vengano privilegiate in relazione alla diffusione dell'idea che sia positivo per i bambini iniziare a frequentare una struttura collettiva fin dalla tenera età, prima dell'inserimento nella scuola dell'infanzia.

I dati statistici mostrano che i bambini di nazionalità straniera rappresentano il 3% della popolazione totale dei bambini europei con meno di 6 anni, e circa una famiglia europea su sei con un bambino di meno 6 anni vive al di sotto della soglia di povertà (17% del totale) (OCSE, 2009)<sup>74</sup>.

Alcune ricerche condotte in Germania sui contesti socio-culturali ed educativi dei bambini stranieri (CLAUSS & NAUCK, 2008) rilevano che in media i figli degli immigrati hanno meno disponibilità di spazi adeguati allo studio<sup>75</sup>, ricevono in media voti più bassi e hanno minori probabilità rispetto ai bambini tedeschi di proseguire gli studi<sup>76</sup>, e dimostrano generalmente di incorrere in maggiori difficoltà relazionali, ed infine dimostrano una minore probabilità, rispetto ai bambini tedeschi, di essere inseriti in programmi di educazione prescolare<sup>77</sup>.

Già nel 2006 nell'ambito del monitoraggio della Commissione Europea "*Efficienza ed Equità dei Sistemi Europei d'Istruzione e Formazione*", l'educazione preprimaria era promossa e sostenuta quale "mezzo efficace per creare le basi di ulteriore apprendimento, prevenendo l'abbandono scolastico, rendendo più equi i risultati ed elaborando livelli successivi di capacità"<sup>78</sup>.

L'impatto dell'ECEC sullo svantaggio educativo legato a fattori socio-economici e culturali ha costituito un tema centrale nello studio dell'Agenzia Europea Eurydice per conto dell'OCSE

<sup>(74)</sup> Il rapporto OCSE del 2009 "*Doing better for Children*" dedica una nota all'Italia sottolineando come, seppur la spesa per i bambini italiani sia vicina alla media globale dell'OCSE, la situazione cambia non poco quando si affrontano i dati sulla spesa per l'infanzia, dove l'Italia spende l'80% della media OCSE. Inoltre i bambini italiani dimostrano una situazione peggiore dei loro coetanei di altri Paesi in molte aree di rilievo per la misura del benessere. Il reddito familiare medio è relativamente basso secondo gli standard dell'OCSE, e i tassi di povertà infantile in Italia sono del 15,5%, a fronte di una media OCSE del 12,4%.

<sup>(75)</sup> I bambini di famiglie immigrate in Germania hanno generalmente meno spazio a disposizione all'interno dell'ambiente domestico e più persone appartenenti al nucleo familiare con cui dividerlo, e quindi hanno meno probabilità di trovare un posto in cui studiare senza essere disturbati. Tuttavia alcuni dati indicano che il divario con i bambini non immigrati non risulterebbe così netto, in relazione alla percezione individuale e culturale di ciò che si intende per "benessere" nelle condizioni di studio: quando è stato chiesto di dare un voto da 1 a 7 alla loro situazione abitativa, classificandola da "molto cattiva" a "molto buona", il voto medio dei bambini immigrati è stato 6,1, di poco inferiore al voto medio di 6,5 dato dai bambini non immigrati. (Clauss, S., Nauck, B. (2008). *The Situation of Immigrant Children in Germany. A Literature Review*, un rapporto preparato dal Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF per il Report: *Children in Immigrant Families in Rich Countries*).

<sup>(76)</sup> I bambini immigrati in Germania hanno maggiori probabilità dei bambini tedeschi di essere raccomandati per le *Hauptschule* all'età di 10 anni e meno probabilità di accedere al *Gymnasium* o al *Realschule* (a 10 anni gli alunni del sistema educativo tedesco sono selezionati per uno di questi tre tipi diversi di scuola secondaria di II grado: il *Gymnasium* fornisce un'istruzione accademica di orientamento universitario, il *Realschule* ha un'impostazione professionalizzante e tradizionalmente dà accesso a una formazione impiegatizia, mentre l'*Hauptschule* è la scuola di livello più basso e generalmente prepara a lavori manuali. Nel sistema scolastico tedesco, pochi bambini cambiano direzione dopo la scelta iniziale. (*ibidem*, testo sopra).

<sup>(77)</sup> Fattori quali la scarsa conoscenza della lingua tedesca, i voti in media più bassi rispetto ai coetanei tedeschi, la probabilità doppia rispetto ai coetanei tedeschi di esser vittime di fenomeni di bullismo e soprusi, o di essere tiranneggiati dai compagni di scuola, la probabilità di quattro volte superiore di ripetere la prima e la terza classe sono solo alcuni dei dati che emergono dal Rapporto di Clauss S. e Nauck B. del 2008 per l'UNICEF.

<sup>(78)</sup> Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo, *Efficienza ed Equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, COM (2006) 481 definitivo, 8 settembre 2006.

(2009)<sup>79</sup> intitolato "Educazione e cura della prima infanzia: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali". Il rapporto segnala che di fronte alla persistenza del divario educativo, la maggior parte dei paesi industrializzati prevede programmi di educazione preprimaria rivolti ai gruppi con basso reddito e ai gruppi appartenenti a minoranze etniche o socio-linguistiche (OCSE, 2001)<sup>80</sup>, al fine di sostenere lo sviluppo di competenze di tipo cognitivo, linguistico e socio-affettivo in termini di prerequisiti all'apprendimento scolastico, per facilitare l'inserimento nella scuola primaria. Tuttavia, la qualità dell'offerta e le possibilità concrete di accesso differiscono in misura significativa tra i diversi Paesi, creando una situazione disomogenea nei termini di uguaglianza dell'accesso alle opportunità, rischiando di accentuare quelle stesse condizioni di disuguaglianza di partenza che si intendeva, nelle intenzioni, rimuovere. Il rapporto Eurydice segnala come "l'accumulo" di rischi socio-economici e psicologici, la mancanza di interazioni familiari di stimolo sullo sviluppo cognitivo e linguistico, le diverse concezioni culturali circa la funzione parentale, il bilinguismo e le pratiche di socializzazione di derivazione culturale sono alcune delle cause che possono determinare condizioni di svantaggio all'interno dell'educazione prescolastica.

L'indagine dell'UNICEF (2008) sulle politiche educative prescolastiche promosse dai principali Paesi europei rileva tuttavia che solo pochi di questi sviluppano strategie mirate e realmente efficaci e coerenti a livello di servizi per la prima infanzia, tali cioè da garantire una generalizzazione in termini di accesso dei bambini svantaggiati<sup>81</sup>.

<sup>(79)</sup> Nell'indagine sono coinvolti i 30 Paesi europei ed extra-europei membri della rete Eurydice. Lo studio analizza solamente l'educazione e cura della prima infanzia offerta da strutture formalizzate, accreditate e sovvenzionate che comprendono sia servizi pubblici che semi-privati rivolti ai bambini dalla nascita all'età in cui accedono alla scuola primaria (di norma 0-5/6). Vengono prese in esame tutte le misure introdotte da autorità pubbliche nei confronti dell'infanzia indipendentemente dal Ministero responsabile della loro emanazione.

<sup>(80)</sup> Il rapporto OCSE 2001 dimostra la stretta correlazione esistente tra rendimento degli studenti e livello d'istruzione dei genitori.

<sup>(81)</sup> L'indagine dell'Unicef, tra i diversi parametri considerati, chiede ai paesi coinvolti nella ricerca se hanno condotto ricerche e pubblicato un piano nazionale sui servizi per la prima infanzia, e se il piano comprende una strategia per garantire che i vantaggi ad essa associati siano accessibili ai bambini svantaggiati. Probabilmente non sorprende che 19 paesi OCSE su 25 siano in grado di rispondere positivamente a questa domanda, eccetto Australia, Canada, Irlanda, Spagna, Svizzera e Stati Uniti. (UNICEF Report Card 8, (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*, Centro di ricerca Innocenti, Firenze.)

Il Rapporto OCSE del 2009 "*Doing better for children*" valuta la spesa pubblica per i bambini in relazione ad indicatori di benessere quali istruzione, sanità, alloggio, reddito familiare e qualità della vita scolastica. Emerge che i Paesi che dimostrano tassi di spesa pubblica più elevati sono Finlandia, Francia, Ungheria, Islanda e Norvegia, mentre spendono meno Irlanda, Giappone, Paesi Bassi, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Questi ultimi, in particolare, spendono 20.000 dollari per i bambini sotto i sei anni, a fronte di una media OCSE di 30.000 dollari. Emerge inoltre che gli USA, pur destinando una spesa pubblica per i bambini in età prescolare e scolare sensibilmente elevata (140.000 dollari contro poco più di 125.000 della media OCSE), non dimostrano corrispettivi standard di adeguatezza in termini di salute e istruzione scolastica.

L'investimento sui servizi per l'infanzia e sui programmi ECEC<sup>82</sup> rileva come l'educazione prescolastica costituisca potenzialmente una strategia decisiva di miglioramento della situazione socio-culturale dei gruppi a basso reddito e dei gruppi minoritari, promuovendo un migliore inserimento occupazionale e l'integrazione sociale. Tali considerazioni evidenziano tuttavia che non solo la concezione prevalente dell'educazione, ma anche la qualità strutturale ed organizzativa, e il curriculum formativo e scolastico si rivelino fattori essenziali per la buona riuscita dei programmi ECEC. Magnuson *et al.* (2007) affermano che solo un'educazione preprimaria di alta qualità, capace di predisporre interventi integrativi e/o compensativi per i soggetti a rischio possa contribuire efficacemente a ridurre le disuguaglianze educative dei bambini e le disparità nei termini di opportunità formative. Tuttavia, solo la regolazione di standard rigorosi di alta qualità relativi a: dimensione dei gruppi (per i bambini più piccoli); rapporto bambini/personale (più bassi per i più piccoli, di poco superiori per i più grandi in età prescolare); livello di educazione e formazione professionale degli insegnanti/operatori, costituiscono fattori di predittività rispetto alla qualificazione dell'educazione infantile e al miglioramento in termini di benessere generale.

In Italia, una ricerca condotta dall'Università Milano-Bicocca (2012)<sup>83</sup> di analisi dei modelli educativi prevalenti nelle scuole dell'infanzia e nei genitori autoctoni ed immigrati contribuisce a descrivere la tendenza di ogni comunità culturale ad organizzarsi secondo precisi riferimenti e modelli simbolico-culturali, che influenzano le prassi educative e lo sviluppo dei servizi correlati. L'inserimento dei bambini immigrati nei servizi educativi prescolastici consentirebbe la creazione di contesti comunicativi e dialogici fondati sulla conoscenza reciproca, mirante all'approfondimento ed esplicitazione dei modelli sottesi, facilitando la condivisione di metodologie didattiche ed educative. La scuola dell'infanzia assume dunque un ruolo essenziale di elaborazione condivisa e partecipata, tra insegnanti e genitori, dei percorsi curricolari individuali, rimuovendo le possibili incomprensioni e/o i fraintendimenti derivati da quegli "impliciti educativi" radicati in culture differenti, per influire in modo positivo sulla percezione dell'educazione scolastica e dunque sugli apprendimenti futuri. Risulta pertanto essenziale,

<sup>(82)</sup> Lo afferma Eurydice: per l'analisi di tali affermazioni si rimanda al capitolo successivo e all'analisi dell'impatto di tali politiche sul reale miglioramento delle condizioni dei bambini svantaggiati (UNICEF Report 8).

<sup>(83)</sup> La ricerca dell'Università Milano-Bicocca diretta dalla Prof.ssa Mantovani si concentra analisi dei differenti modelli educativi applicati all'educazione infantile e nella scuola dell'infanzia, da parte di insegnanti e genitori sia autoctoni che immigrati, partendo dall'analisi di una giornata -tipo in contesto scolastico. Lo studio intendeva dimostrare che la creazione di occasioni comunicative e dialogiche controllate, tali da consentire approfondimenti interpretativi, possa promuovere da un lato processi di conoscenza e comprensione reciproca dei modelli educativi e delle rappresentazioni sociali dell'infanzia, e dall'altro contribuire ad una progettazione rigorosa e fondata dei contesti educativi interculturali. (Mantovani, S. (a cura di) (2012). *Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia: modelli educativi e questioni di metodo*, Milano: Università Milano-Bicocca).

all'interno di un quadro globale di programmazione e pianificazione delle politiche educative prescolastiche, riconoscere il ruolo dei servizi per l'infanzia per la creazione di un sistema formativo integrato, capace non solo di far dialogare impostazioni e culture educative differenti, ma anche di fondare e legittimare un nuovo paradigma pedagogico-educativo di partecipazione interculturale e di responsabilizzazione reciproca in ordine alla costruzione del progetto educativo.

In relazione ai risultati sull'efficacia a lungo termine dell'educazione prescolastica centrata sullo sviluppo pluridimensionale integrato, il rapporto dell'Agenzia OCSE-Eurydice (2009) intende sottolineare che *“gli approcci precoci, intensivi e multisistemici, che includono l'educazione nei centri e il coinvolgimento di professionisti, hanno un'efficacia superiore e danno risultati a lungo termine eccezionali e un ritorno molto positivo sull'investimento. Probabilmente è positivo, dal punto di vista sociale ed economico, investire nei servizi di ECEC accessibili, di grande qualità, intensivi e che prevedono un'accoglienza precoce”*.

#### **1.2.2.4.1 Lo sviluppo psicologico**

Mentre si discute sulla necessità di politiche educative prescolastiche coerenti e lungimiranti, la ricerca nell'ambito delle neuroscienze offre risultati capaci di stimolare e favorire l'interpretazione politica e la giustificazione pedagogica del recente interesse attribuito all'educazione infantile.

Alcuni risultati scientifici (*NSC on the Developing Child*, 2007) dimostrano la sostanziale insostituibilità, nello sviluppo infantile, dell'interazione "servizio- risposta" con la persona che interagisce con il bambino. Le modalità di risposta al bambino utilizzate di consueto dagli adulti (la riproposizione del linguaggio infantile, i sorrisi, la ripetizione di suoni, parole e gesti) vengono elaborate terminologicamente secondo i concetti scientifici di “mutualità” e “reciprocità”, e tradotte secondo l'accezione di “danza della mutua responsività”. La ricerca *The Science of Early Childhood Development* del Centro sul bambino in età evolutiva dell'Università di Harvard precisa che *“Il servizio e la risposta si verificano quando i bambini piccoli interagiscono naturalmente attraverso la lallazione, le espressioni facciali, le parole, i gesti e le grida e gli adulti rispondono entrando in sincronia con il bambino, emettendo gli stessi suoni e facendo gli stessi gesti, e il processo continua avanti e indietro. Un altro aspetto importante del concetto di interazione del servizio e della risposta è il fatto che funziona meglio quando è radicato in un rapporto in atto tra un bambino e un adulto, che è sensibile*

*all'individualità peculiare del bambino. Decenni di ricerche ci dicono che le interazioni reciprocamente gratificanti sono requisiti essenziali per lo sviluppo sano dei circuiti cerebrali e di abilità sempre più complesse*"<sup>84</sup>.

Altri ambiti di ricerca nel campo delle neuroscienze identificano nei cosiddetti "periodi sensibili" (Heckman, 2006) lo sviluppo sequenziale del cervello umano, ciascuno dei quali è associato ad aree specifiche dei circuiti neurologici a cui si fanno corrispondere le abilità umane, che si basano a loro volta su circuiti ed abilità maturate nel periodo precedente. Tale processo può essere interpretato in termini di predittività dello sviluppo cognitivo ed emotivo, che si sviluppa in maniera tanto più efficace quanto più significative e qualificanti risultano le interazioni sociali a cui il bambino viene introdotto fin dalla più tenera età (UNICEF Report card, 2008).

Ne deriva l'assunto per cui la cura e l'educazione in età infantile non costituiscono processi tra loro separati, come affermano anche Contini & Manini (2007)<sup>85</sup>, e che il rapporto che si crea tra adulto e bambino è essenziale tanto per lo sviluppo intellettuale che per quello emotivo.

Ne consegue che approcci riduttivistici o funzionalisti (come quelli centrati sulla focalizzazione tecnico-strumentale della *performance* scolastica in funzione del successo futuro) che non considerano la stretta interdipendenza delle diverse dimensioni dello sviluppo infantile risulterebbero non solo poco accreditati a livello psico-pedagogico ma anche scarsamente efficaci rispetto alla maturazione e formazione individuale. Impostazioni didattico-metodologiche e pedagogiche focalizzate sulla compartimentazione e accentuazione delle singole dimensioni di sviluppo (es., cognitive) a scapito delle altre, risulterebbero capaci di

<sup>(84)</sup> (National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the gap between what we know and what we do*, National Scientific Council on the Developing Child, Cambridge, MA: Center on the Developing Child, Harvard University, 6).

<sup>(85)</sup> Una ricerca promossa e finanziata dal Dip.to di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, iniziata nell'anno 2005 e terminata nel 2007 ha previsto una prima fase di ricerca intitolata "La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia" condotta sulle educatrici del nido e le insegnanti della scuola dell'infanzia, tesa ad indagare il tema del rapporto tra educazione e cura, rilevando l'identificazione pressoché totale tra cura ed educazione, individuata principalmente sui seguenti aspetti:

- La cura si costruisce nella reciprocità: cura ed educazione si costruiscono nelle relazioni plurime di cui sono protagonisti i soggetti/individui, gli altri, il mondo della vita.
- La cura è un'attenzione specifica che può essere rivolta al singolo bambino e/o al gruppo; le differenti modalità corrispondono a modelli educativi diversi, pertanto diviene interessante comprendere le implicazioni educative che ne conseguono per i piccoli, anche in relazione all'organizzazione del lavoro delle adulte.
- La cura si manifesta come complesso di segni di attenzione nei confronti dei diversi interlocutori delle relazioni educative: le colleghe di lavoro, i bambini, i genitori, i coordinatori, i dirigenti scolastici.
- La cura è da intendere soprattutto come metodo: non sono specialmente importanti le cose che si fanno, ma il modo con cui si fanno.

L'ambito specifico relativo al personale docente e alle sue convinzioni rispetto all'idea di cura e alle procedure concrete della sua realizzazione è stato investigato dalle ricercatrici Balduzzi, Gherardi e Manini, nei seguenti saggi pubblicati all'interno del testo citato a fondo nota: Balduzzi, L. *Pensieri e azioni di cura*, pp. 86-97; Gherardi, V., *La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia*, pp. 73-86; Manini, M., *Relazioni di cura, tempi, contesti*, pp. 16-25. (Contini, M., Manini, M. (a cura di) (2007). *La cura in Educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci).

influenzare negativamente uno sviluppo armonico ed equilibrato, rischiando paradossalmente di compromettere ciò che gli intenti funzionalistici intenderebbero, in linea teorica, favorire. Lo studio *Eager to Learn: Educating our preschoolers* (Bowman *et al.*, 2001, 2)<sup>86</sup> conclude a tal proposito che: «*La cura e l'educazione non possono essere considerate entità separate quando si tratta di bambini piccoli... Amare o insegnare ai bambini non sono sufficienti presi singolarmente per stimolare uno sviluppo ottimale*». Ad esempio, è confermato che situazioni prolungate ed eccessive di stress influiscono sullo sviluppo infantile in misura tale da condurre i ricercatori del Centro sul bambino in età evolutiva dell'Università di Harvard ad affermare con decisione che livelli eccessivi di ormoni dello stress «*sconvolgono letteralmente l'architettura del cervello*» (UNICEF Report card, 2008, 6).

Un altro fattore che legittima un'azione educativa di tipo omnilaterale in età infantile concerne lo sviluppo del "sé emergente" o "sé agente", che riferisce alla sensazione sviluppata dal bambino di percepire sé stesso come soggetto agente, capace di influenzare gli eventi e le situazioni esterne, che costituisce la base per lo sviluppo della motivazione personale e del senso di autostima e fiducia di sé (Bowman *et al.*, 2001).

Per tutti questi motivi il rapporto tra bambini e adulti risultano essenziali ai fini dello sviluppo emozionale, cognitivo e psicologico. I problemi dello sviluppo e comportamentali che spesso si manifestano in età più avanzata, tali da compromettere i risultati scolastici e formativi, nella maggior parte dei casi sono correlati al turbamento di questo rapporto (Shonkoff & Phillips, 2000, 28)<sup>87</sup>.

Pertanto, la definitiva conferma dell'insostituibilità di una relazione educativa positiva e stabile negli anni dell'infanzia acquista maggiore rilevanza se pensata non solo in termini di prevenzione di comportamenti devianti e compensazione educativa, secondo cioè un'ottica meramente tecnico-strumentale e funzionalista, ma al fine di favorire la piena espressione delle potenzialità di sviluppo individuale e promuovere l'autodeterminazione e l'emancipazione personale. Alla luce dei risultati scientifici di cui sopra, e in funzione dell'ammissibilità pedagogica e della percorribilità di un'educazione pluridimensionale integrata, acquista valore il ripensamento in senso progettuale ed organizzativo del segmento dell'educazione prescolastica nella convinzione che «*l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente*» (UNICEF, Convenzione sui diritti dell'infanzia, art.3, 2007).

<sup>(86)</sup> Bowman, B. T., Donovan, M. S. & Burns, M. S. (a cura di) (2001). *Eager to Learn: Educating our preschoolers*, National Research Council, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, Washington, D.C.: National Academy Press, p. 2.

<sup>(87)</sup> Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (a cura di) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, Washington, D.C.: National Academy Press, p. 28.

Inoltre, il riconoscimento dell'importanza della relazione adulto- bambino investe l'ambito della relazione educativa, producendo una serie di implicazioni sulla qualificazione professionale degli insegnanti prescolastici e degli operatori dei servizi. All'interno di un complesso quadro politico-istituzionale e sistemico-educativo come quello attuale, emerge l'esigenza di percorrere l'evoluzione e trasformazione del sistema formativo nel suo complesso attraverso la valorizzazione di nuovi paradigmi concettuali di sistematicità e integrazione, che oltre a delineare la praticabilità una nuova progettualità politica e sociale, contribuiscono parallelamente alla ridefinizione e tematizzazione della professionalità prescolastica.

#### **1.2.2.4.2 Lo sviluppo pluridimensionale integrato**

In accordo con l'approccio dinamico della costruzione della conoscenza che emerge dall'impostazione sistemica curricolare, le ricerche svolte dall'agenzia OCSE- Eurydice (2009) tendono a confermare i benefici dell'educazione prescolastica in particolare per compensare lo svantaggio socio- culturale e ottenere benefici di ordine generale sullo sviluppo della personalità. Infatti, i programmi educativi prescolastici impostati su un orientamento didattico disciplinarista di potenziamento dei prerequisiti agli apprendimenti scolastici si sono dimostrati relativamente efficaci sul piano cognitivo (Schweinhart *et al.*, 2011, 2005; Schweinhart & Weikart, 1997; Gersten *et al.*, 1988), ma carenti sulle dimensioni socio-relazionali ed emotivo-affettive, rivelandosi incapaci di perseguire uno sviluppo armonico e coerente dal punto di vista dell'*integrazione pluridimensionale* (Stipek *et al.*, 1995; Haskins, 1985). L'importanza di legami socio-affettivi sicuri e stabili nell'età infantile sono ampiamente riconosciuti come elemento essenziale per uno sviluppo armonioso e un apprendimento efficace (Pianta *Et Al.*, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Rimm-Kaufman *et al.*, 2002) e come sviluppo dell'autoregolazione e del controllo emotivo (McClelland *et al.*, 2006), scaturente da interazioni sociali positive (Kochanska *et al.*, 2000).



### 1.2.2.4.3 La socializzazione precoce

L'educazione prescolastica si qualifica quale percorso formativo di inclusione sociale non solo in relazione alla partecipazione e condivisione interculturale, ma anche a livello di *governance* locale, coinvolgendo i contesti d'apprendimento allargati e gli *stakeholders* educativi della comunità, al fine di condividere ed elaborare strategie educative coerenti dall'importante ricaduta sociale.

Il MIUR, nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012)<sup>88</sup>, e ripreso nella Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (Ddl 20 maggio 2015, n.1934), definisce l'ambito di sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva, segnalando come i contesti educativi rivolti alla prima infanzia rappresentino il contesto privilegiato per favorire la partecipazione e collaborazione allargata delle agenzie educative per obiettivi di coesione sociale e crescita collettiva, stimolando la maturazione di modalità cooperative ed atteggiamenti proattivi.

Al fine di progettare adeguatamente percorsi ed esperienze educative, va indagata la correlazione esistente tra l'inserimento del bambino in un contesto educativo di tipo scolastico e la dimensione della socializzazione con norme, valori e stili di vita che lo contraddistinguono. La formulazione educativa dei contesti scolastici in virtù dell'integrazione con i contesti d'apprendimento allargati non formali ed informali (Urbani, 2013b, 2015) esige un ripensamento pedagogico ed epistemologico del paradigma educativo e formativo attuale, per riformulare in senso finalistico un orizzonte di senso condiviso entro cui inscrivere obiettivi, azioni ed interventi educativi mirati e congruenti. Tale prospettiva non intende negare il valore della discontinuità tra contesti d'apprendimento differenti in funzione della stimolazione e mobilitazione personale in senso proattivo e costruttivo, la cui variabilità dei risultati dipende tanto dal dato personale che contestuale e culturale allargato, che dalla convergenza in senso umanistico ed esistenziale del progetto formativo allargato.

Alcune ricerche empiriche (Coates & Bromberg, 1973; Gunnarson *et al.*, 1999; OECD, 2001; Leseman, 2002; Esping-Andersen & Mestres, 2003; Anderson & Minke 2007)

---

<sup>(88)</sup>Le indicazioni nazionali definiscono nell'ambito della socializzazione come promozione di comportamenti favorevoli alla costruzione della cittadinanza attiva: la scoperta dell'alterità e l'attribuzione di bisogni, la percezione della necessità di stabilire e condividere regole comuni e una prima introduzione al dialogo intersoggettivo come riconoscimento/accettazione della diversità pur nel rispetto dell'uguaglianza dei diritti e dei doveri, al fine di produrre un comportamento eticamente orientato. Il documento esplicita come "*tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità*". (MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma, 4 settembre 2012).

dimostrano l'utilità dell'inserimento precoce del bambino entro un sistema di "cura" e "pre-educazione collettiva" sullo sviluppo di abilità cognitive, linguistiche e comportamentali, correlate a maggiori competenze sociali e relazionali. La ricerca di Coates & Bromberg, (1973), svolta su un campione longitudinale di ragazzi svedesi, ha evidenziato già negli anni Settanta come i bambini che frequentavano "servizi di cura collettivi" ottenevano, al momento dell'inserimento alla scuola dell'obbligo, migliori risultati in termini di apprendimento e di capacità socio-relazionali rispetto ai loro coetanei educati esclusivamente dai genitori in contesto domestico. Risultati analoghi vengono riportati da ricerche condotte in Francia (Jeantheau & Murat, 1998) e nei contesti della *nursery-school education* in Gran Bretagna (Feinstein, Robertson & Symons, 1999).

Si può pertanto ipotizzare che l'inserimento prescolastico in servizi per la prima infanzia di tipo universalistico può contribuire efficacemente a neutralizzare l'irregolare distribuzione di capitale culturale Bourdieu, 1989)<sup>89</sup> tra studenti e famiglie. Esping- Andersen & Mestres (2003) affermano che il beneficio dell'educazione prescolare consta nella sua capacità di "spostare" la stimolazione cognitiva dalla sola responsabilità familiare e sociale ai "centri collettivi" (asili nido) che non riproducono (o almeno non totalmente) le differenze tra classi sociali. I programmi di cura per l'infanzia di natura intensiva che intervengono precocemente e promuovono elevati standard pedagogici contribuiscono in misura significativa ad accrescere il rendimento cognitivo dei bambini che provengono da differenti contesti socio-culturali. I bambini riuscirebbero così a raggiungere una posizione quasi di parità al momento dell'inserimento nel segmento dell'istruzione formale, con minore probabilità che il rendimento scolastico rifletta le condizioni socio-economiche o culturali delle famiglie d'origine (Fraisie *et al.*, 2004).

L'indagine dell'Istituto di Ricerca Regionale della Lombardia (IRER, 2004) segnala come nella realtà italiana la famiglia costituisca la risorsa principale in termini cura ed educazione per la prima infanzia, pur rilevando una tendenza incrementale a preferire i servizi collettivi tradizionali o integrativi per permettere al bambino di socializzare con i coetanei, che di fatto

---

(<sup>89</sup>) Pierre Bourdieu (1989) ha fornito la spiegazione sociologica più efficace ed ampiamente accettata degli effetti primari, intesi come "differenziali di abilità scolastiche", come le chiama Boudon (1979), tra studenti che appartengono a classi socio-culturali differenti e i risultati scolastici conseguiti. Bourdieu ritiene che gli studenti provenienti da classi socio-culturalmente "elevate" conseguano mediamente migliori risultati scolastici dal momento che il contesto familiare trasmette loro un insieme di conoscenze, valori e atteggiamenti nei confronti della cultura (*capitale culturale*) che favoriscono il loro rendimento scolastico, e determinano il cosiddetto "livello culturale" dell'individuo. Questo, pertanto, finisce per essere un prodotto dell'appartenenza a un determinato gruppo o classe sociale. Questa eredità culturale viene tramandata attraverso le consuetudini familiari e domestiche, ed in parte da agenzie educative esterne (anche la scuola e la cultura "libera" vi contribuiscono) ed è pertanto ritenuta un processo "spontaneo" di socializzazione primaria dell'individuo. (Bourdieu, P. (1989). *Social space and symbolic power*. Sociological theory, 7(1), 14-25) (Di Nuoscio, E. (1996). *Le ragioni degli individui. L'individualismo metodologico di Raymond Boudon*. Catanzaro: Rubbettino).

risultano sempre meno presenti all'interno della rete parentale o sociale. A conferma del fatto che l'aspetto della socializzazione in ambiente extrafamiliare stia assumendo sempre più rilevanza nella percezione educativa familiare, i dati indicano che gli "spazi gioco" costituiscono la realtà dei servizi non tradizionali che presentano maggior interesse anche in termini di *start-up* d'impresa, "il che indica una maggiore attenzione ai servizi di socializzazione rispetto a quelli che garantiscono la cura" (IRER, 2004, 17). Lo sviluppo di servizi innovativi, integrativi e/o alternativi a quelli tradizionali segnala come, in una strategia complessiva di promozione di una rete di servizi per la prima infanzia dotata di standard qualitativi elevati e diffusi sul territorio, il coinvolgimento di più attori sociali per la costruzione di ambienti d'apprendimento di tipo socio-relazionale costituisce un elemento cardine per la personalizzazione e diversificazione dei bisogni educativi.

Tuttavia, la tematizzazione della relazione tra educazione prescolastica e socializzazione non si limita a indagare le ricadute sullo sviluppo infantile, bensì approfondisce la rilevanza dei contesti parentali e intergenerazionali in termini di coinvolgimento e partecipazione all'educazione prescolastica: alcune ricerche<sup>90</sup> svolte dagli esperti in servizi per l'infanzia delle Università Milano-Bicocca e dell'Università di Pavia segnalano la centralità della dimensione gestionale ed organizzativa nella strutturazione di una progettazione didattico-pedagogica di qualità. Infantino (2008) descrive l'esperienza dei nidi famiglia (*nif*) in Lombardia soffermandosi ad ipotizzare un percorso di riqualificazione del servizio capace di combinare la sua natura flessibile con l'istanza partecipativa dei genitori, escludendo al contempo sia derive personalistiche che indebite ingerenze familiari di tipo pedagogico- educativo. Attraverso una disamina capace di coniugare istanze pedagogiche con quelle più prettamente gestionali l'autrice suggerisce una ri-considerazione della struttura organizzativa capace di far leva su nuove opzioni gestionali e su una nuova strategia formativa volta all'acquisizione di competenze specifiche delle operatrici. Le competenze professionali del responsabile dell'educazione prescolastica travalicano quelle tradizionali centrate sulla relazione educativa con il bambino per accogliere nuove istanze di coinvolgimento e partecipazione parentale ed intergenerazionale, valorizzata sia in funzione dell'educazione scolastica che di apprendimento allargato in termini di socializzazione e interazione costruttiva, in funzione dell'incremento di cooperazione sociale e responsabilizzazione collettiva.

<sup>90</sup> Infantino, A. (a cura di) (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia*. Parma: Junior.

Mantovani, S. (a cura di) (2012). *Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia: modelli educativi e questioni di metodo*, Milano: Università Milano-Bicocca.

Bondioli, A., Savio, D. (2012). *Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia*, Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica, n. 8, Giugno 2012, 25-39.

Ricerche svolte nell'ambito del Centro per la Famiglia della Regione Veneto (Miele, 2011) evidenziano come la riconfigurazione del contesto parentale in qualità di co-produttore e co-gestore dei servizi esprima la transizione in atto dalla sua tradizionale identità di mero fruitore di servizi a quello di contributore attivo, riconoscendo di fatto la famiglia come soggetto politicamente rilevante. Dalla ricerca si rileva la priorità affidata ai servizi di garantire un luogo adatto alla socialità infantile, ma che allo stesso tempo offra spazi ed occasioni per incontrarsi e confrontarsi con altri genitori. Il quadro variegato dei servizi integrativi ed alternativi esistenti, pur incontrando la domanda di personalizzazione delle famiglie rispetto alla socializzazione dei bambini<sup>91</sup>, dimostra differenze notevoli in ordine alle idee sulle forme da realizzare e sul grado di coinvolgimento e partecipazione sociale dei genitori. Risulta decisiva per questi servizi la capacità di offrire risposte differenti alle famiglie, non solo rispetto alle esigenze di sostegno e supporto della crescita del bambino, ma anche di arricchimento in termini di offerta formativa e di orientamento pedagogico grazie al coinvolgimento delle competenze e disponibilità di madri e padri (Catarsi, 2010; Galardini, 2003; Bondioli & Savio, 2012). La focalizzazione sulla personalizzazione dei servizi nei termini di una mobilitazione/ attivazione personale (parentale, intergenerazionale) per l'elaborazione progettuale e l'implementazione dell'offerta determina un miglioramento in termini di qualificazione educativa e sociale dei servizi educativi prescolastici. Il coinvolgimento delle famiglie e la possibilità di rispondere ai bisogni su un piano di collaborazione reciproca permette non solo di valorizzare competenze e potenzialità relazionali presenti nel tessuto sociale, ma anche di configurare nuove modalità d'intervento che coinvolgono le dimensioni di attivazione e mobilitazione individuale e collettiva per la risoluzione dei problemi educativi e sociali. Tale riflessione investe anche il piano delle professionalità educative: in tutti i servizi integrativi frequentati dalle famiglie intervistate, il coinvolgimento dei genitori sembra dipendere non solo dal tipo di relazioni che si instaurano con gli altri genitori presenti, ma anche dalle capacità del personale di coinvolgerli e renderli realmente partecipi: in alcuni casi sono questi fattori a costituire l'elemento decisivo, facendo passare in secondo piano la qualità delle attività proposte dagli operatori (MIELE, 2011, 78)<sup>92</sup>.

---

<sup>(91)</sup> Dalle interviste realizzate nell'ambito della Ricerca della Provincia di Verona presso il Centro per la Famiglia della Regione Veneto emerge un quadro variegato di richieste espresse dalle famiglie: dalla prima intervista emerge una richiesta di costruzione di un luogo di aggregazione per le famiglie che offra delle attività specifiche per bambini di età differenti, mentre nella seconda intervista si propone un servizio di attivazione e potenziamento delle risorse dei genitori per stimolarli ad acquisire competenze relazionali e di gioco con i propri figli, ed infine la terza intervista evidenzia il bisogno di uno spazio in cui i bambini possano socializzare liberamente, non necessariamente in presenza dei genitori (in: Miele F., *La cura e l'educazione dei bambini in età prescolare nel territorio del Comune di Verona*, Associazione Le Fate Onlus, Verona 2011, p.115).

<sup>(92)</sup> Nonostante l'asilo nido sia fondato su un contratto esplicito che prevede la delega temporanea del bambino dalla famiglia al personale educativo, in questo tipo di servizio vi è stata un crescente attenzione al coinvolgimento dei genitori (Catarsi, E.( 2010). *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*, Firenze: Istituto degli

Osserva Bondioli (2003)<sup>93</sup> che un servizio qualificato di educazione infantile dovrebbe perseguire un'ottica di gestione sociale della crescita infantile fondata sulla socializzazione e corresponsabilità delle diverse figure educative e sulla condivisione di pratiche facilitanti l'elaborazione e formulazione progettuale ed organizzativa.

Altre esperienze (IRER, 2004) mostrano come i servizi innovativi, alternativi e/o integrativi a quelli tradizionali stiano sviluppando esperienze di sostegno alla genitorialità<sup>94</sup> per migliorare l'interazione educativa familiare e la sua corrispondenza con quella formale, evidenziando la crescente rilevanza assegnata alle reti informali<sup>95</sup> per il sostegno e l'aiuto reciproco.

Tali iniziative si collocano nel filone dell'innovazione sociale<sup>96</sup> (Murray *et al.*, 2008) che valorizza la cooperazione sociale in senso propulsivo sulla strutturazione di reti relazionali di

Innocenti). Dalle interviste effettuate nell'ambito delle ricerche presso il Centro per la Famiglia del Comune di Verona emerge con evidenza lo sforzo compiuto entro i servizi tradizionali (asili nido) per render partecipi i genitori sia delle esperienze compiute dai figli all'interno del servizio, sia alla costruzione del progetto educativo. I momenti di inclusione dei genitori alla vita dell'asilo nido sono: l'interazione quotidiana tra genitori ed educatrici (per lo più concentrata al momento del "ritiro" in relazione alla maggiore disponibilità di tempo dei genitori a fermarsi a ricevere informazioni sulla giornata appena trascorsa); le riunioni collettive dell'asilo nido; gli incontri individuali dei genitori con il personale educativo e/o con le figure dirigenziali responsabili del servizio (possibilità menzionata ma poco sfruttata dai genitori per mancanza di tempo o di un'esigenza specifica che la giustifichi); le attività dei genitori dentro l'asilo. Quest'ultima, in particolare, riguarda sia attività di costruzione/realizzazione di piccoli manufatti in occasione di festività o per allestire degli spazi, o facendo partecipare i genitori ad attività ludiche o manuali svolte quotidianamente all'interno del servizio (in: Miele, F.(2011). *La cura e l'educazione dei bambini in età prescolare nel territorio del Comune di Verona*, Verona: Associazione Le Fate Onlus, p.78).

(<sup>93</sup>) Bondioli sottolinea come un nido riesca a garantire un servizio di qualità se soddisfa le seguenti condizioni: fornire un servizio extrascolastico full-time, regolare e continuativo; disporre ed organizzare locali e spazi progettati per ospitare gruppi di bambini ed offrire loro ricche e stimolanti occasioni di sviluppo motorio, intellettuale e sociale; garantire del personale esperto e specializzato, responsabile stabilmente e continuativamente di un gruppo infantile, in quantità tale da garantire momenti di interazione individualizzata col singolo bambino e la possibilità di compiere esperienze complesse; condurre una gestione sociale della crescita infantile, in cui sia dato ampio spazio ai tempi e agli incontri tra educatori e famiglie, facilitando la loro partecipazione alla definizione e all'attuazione del progetto formativo (Bondioli, A. (2003). *Contenuti della qualità del nido e dei servizi integrativi*, in: Fortunati, A. ( a cura di) (2003). *Pratiche di qualità, identità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi*. Azzano S.Paolo: Junior).

(<sup>94</sup>) Le ricerche svolte dall'IRER- Lombardia dimostrano la crescente sensibilità rivolta alla condivisione degli interventi e modalità educative scuola-famiglia, da implementare attraverso la progettazione e costruzione di interventi mirati, quali: cicli di incontri formativi per i genitori con esperti dell'età infantile; disposizione di gruppi di auto-aiuto e iniziative di animazione- socializzazione per genitori e bambini. Tali interventi svolgono anche una funzione di promozione della corresponsabilità nella coppia genitoriale (Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia, (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*, Milano: Consiglio Regionale della Lombardia, p.35).

(<sup>95</sup>) Le configurazioni attuali nell'ambito del *welfare state*, all'interno del caso lombardo, privilegiano lo sviluppo del Terzo Settore e dell'Associazione in funzione di valorizzazione e potenziamento delle reti di mutuo aiuto e solidarietà informale costituite dalle interazioni tra famiglie e della loro funzione educativa. L'obiettivo del legislatore nel supporto e implementazione/ stabilizzazione delle reti informali (considerate anche nella loro valenza di promozione/ valorizzazione del capitale sociale e relazionale) va inteso entro un quadro differenziato di esigenze e richieste particolaristiche emergenti, cui il sistema istituzionale e burocratico non riesce a rispondere adeguatamente, e favorisce la costituzione di servizi autogestiti rispondenti alle istanze di personalizzazione dei servizi e più adatti in termini di individualizzazione dell'offerta formativa. Risulta tuttavia essenziale rilevare che le relazioni informali non necessariamente prefigurano e soddisfano il quadro tanto auspicato di sostegno/ solidarietà/ aiuto reciproco, ma tendono talvolta a veicolare tensioni e bisogni inespressi o insoddisfatti dalle istituzioni, generando un sovraccarico delle relazioni interessate. (Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*, Milano: Consiglio Regionale della Lombardia, p.110).

(<sup>96</sup>) L'innovazione sociale, come si vedrà più avanti, può avere sensi molteplici, sia di creazione di nuovi assetti conoscitivi ed organizzativi che non modificano l'impianto di base, ma anche un approccio pragmatico ai problemi

auto-protezione ed assicurazione sociale: la condivisione progettuale e gestionale dei servizi educativi rivolti all'infanzia da parte dell'istituzione familiare e del contesto intergenerazionale e sociale allargato (comunità locale, enti pubblici e privati, associazionismo e al Terzo Settore) permettono di qualificare un'offerta formativa corrispondente ai bisogni rilevati ed effettivamente capace di soddisfare le richieste sociali. Ciò suggerisce un'interpretazione rispetto alla centralità delle esperienze innovative in senso fondativo sul concetto di *learnfare*<sup>97</sup>: la condivisione di valori e finalità costruite all'interno di dinamiche relazionali e partecipative, e quindi inclusive, innescano dinamiche di attivazione in senso abilitante delle potenzialità, attitudini e disposizioni personali in ordine alla soddisfazione di bisogni individuali e sociali, in relazione all'autenticità personale della loro scelta e di perseguimento degli obiettivi.

#### 1.2.2.4.4 Una prospettiva sistemica integrata

Nel panorama delle politiche formative europee il tema dell'educazione prescolastica rientra nel quadro della pianificazione/progettazione di un curriculum sistemico globale dei sistemi d'istruzione e formazione. Dalla definitiva legittimazione pedagogica ed istituzionale dell'ECEC in Svezia del 2011<sup>98</sup> fino all'esperienza italiana di Orsi (2006)<sup>99</sup> sul *curricolo formativo globale*

---

sociali senza tuttavia preoccuparsi dell'orizzonte ideologico e/o della correttezza politica. Il senso che vogliamo qui intendere, all'interno della trattazione dei servizi dedicati alla prima infanzia, considera l'innovazione sociale come produttrice di nuove forme organizzative provenienti "dal basso" o *bottom up*, ad esempio da esperimenti quotidiani ed esperienze locali, che risultano fondate su reti sociali, che diventano non solo lo strumento di mobilitazione dell'attività educativa ma assumono una valenza fondativa rispetto al significato stesso di cura ed educazione. L'innovazione sociale rientra nella ri-definizione politica e concettuale dell'educazione prescolastica in quanto focalizza le proprie caratteristiche distintive sia sulla finalizzazione rispetto ai risultati pedagogico-educativi e sociali, sia sulla valorizzazione delle relazioni e delle forme di collaborazione e cooperazione che essa produce. (Murray, R., Mulgan, J., Caulier-Grice, J. (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*, London: The Young Foundation, 2008).

(<sup>97</sup>) Per *learnfare* si indica il nuovo paradigma formativo di evoluzione trasformativa del modello sociale attuale, centrato sul *welfare state* assistenziale ed assicurativo rispetto ai bisogni individuali. Il *learnfare*, come "diritto all'apprendimento", prevede l'attivazione e mobilitazione personale in ordine alla realizzazione autonoma e responsabile degli obiettivi individuali, siano essi sia formativi che personali ed esistenziali (Margiotta, 2012). Il modello del *learnfare* si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione: anche questo concetto conosce una profonda trasformazione dal diritto istituzionalizzato per qualificare le competenze, verso un nuovo concetto di sviluppo delle risorse personali (*empowerment*) di aggiornamento continuo delle competenze per collocarle più proficuamente e quindi potenziandole in senso capacitativo (*learnfare delle capacitazioni*) (Costa, 2012).

(<sup>98</sup>) Le esperienze più recenti dimostrano la percezione oramai matura dell'importanza educativo-formativa dell'educazione prescolastica: il primo luglio 2011 è entrata in vigore la nuova legge della scuola in Svezia approvata dal Parlamento (Riksdag) il 22 giugno 2010 (Ministry of Sweden, 2011), che riconosce l'educazione prescolastica come parte integrante del sistema scolastico, che fino a quel momento risultava ambito di competenza dei Servizi sociali. E' dal 1998 che i pedagogisti svedesi combattono per legittimare politicamente la funzione formativa dell'educazione prescolastica, difendendone la specificità pedagogica e curricolare. La definizione di competenze linguistiche, matematiche, della cultura scientifica e tecnologica nell'educazione prescolastica, uniti alla formulazione di percorsi di formazione professionale degli insegnanti e alla precisazione delle responsabilità di dirigenti ed educatori

*individuale*, si è inaugurato un approccio dell'educazione scolastica e prescolastica centrato sulla valorizzazione della totalità dell'esperienza educativa nella sua capacità intrinseca di produrre nuovi apprendimenti per affrontare adeguatamente le sfide esistenziali. Secondo tale prospettiva, la maturazione di abilità (*Life Skills*)<sup>100</sup> per la vita, competenze, capacità riflessive, rielaborative, comunicative e critico-emancipative (Habermas, 1986)<sup>101</sup> acquisiscono una valenza formativa che intende superare il solo significato strumentale e funzionalista della spendibilità degli apprendimenti in senso economico-produttivo, per assumerne uno nuovo di potenziamento e valorizzazione in senso *empowerizzante* delle capacità personali, abilitandole alla produzione di nuovi apprendimenti e comportamenti adattivi per meglio adattarsi alle mutate condizioni del contesto socio-culturali.

L'approccio sistemico del curriculum<sup>102</sup> investe le politiche prescolastiche nell'«*accentuazione formalizzante della dinamicità costruttiva delle potenzialità individuali*» (Margiotta, 2010). Un

testimoniano l'intenzione di sostenere un investimento politico ed economico sui servizi rivolti all'infanzia, contribuendo all'ottimizzazione organizzativa e alla qualificazione pedagogica ed educativa.

(<sup>99</sup>) Si fa riferimento al curriculum in quanto progettazione funzionale ed estensiva del percorso educativo e formativo, che interessa lo sviluppo individuale in prospettiva sia longitudinale e diacronica che sincronica- trasversale. Con l'accezione "globale" si indica la dimensione di pervasività ed unitarietà che caratterizza l'esperienza formativa, che non può essere "compartimentizzata" nella separazione concettuale dei tradizionali segmenti scolastici. Tale prospettiva viene espressa compiutamente dall'approccio metodologico di creazione di ambienti formativi e comunità educative tra loro continui ed integrati come quelli proposti al Curriculum Globale, applicato nei numerosi progetti "Senza Zaino" in sperimentazione in tutt'Italia: questi costituiscono un'innovazione nell'approccio progettuale ed organizzativo dell'ambiente scolastico in prospettiva ecologica di coinvolgimento dei "mondi vitali" anche extrascolastici che caratterizzano l'esperienza infantile, in quanto "*la progettazione è progettazione dell'ambiente formativo*" (Orsi M., (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Trento: Erickson, , p.19).

(<sup>100</sup>) Il termine Life Skills (LF) viene generalmente riferito ad una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che sociale: vengono individuate così, tra le altre, le capacità di prendere decisioni, esercitare pensiero critico, realizzare una comunicazione efficace, saper gestire le emozioni, praticare autoconsapevolezza e pensiero creativo. L'approccio generale delle LF supera l'attuale formulazione didattico- metodologica in virtù della sua inadeguatezza a sostenere la rapidità dei cambiamenti sociali contemporanei, affermando la necessità di sviluppare nei soggetti capacità di rispondere come individui e orientarsi in modo attivo in un contesto complesso di valori e pressioni spesso contraddittorie: da qui deriva il modello anglosassone pensato per l'ambiente scolastico "*Skills for life!*" (Braibanti, P., Zunino, A., (a cura di) (2005). *Lo sguardo d'Igea*, Milano: Franco Angeli, 2005).

(<sup>101</sup>) Habermas applica la sua riflessione sullo sviluppo delle capacità individuali fornendo una prospettiva di rinsaldamento della tradizionale dicotomia tra dimensione prassica e dimensione epistemica della formazione: egli spiega come non basti rendere una persona più capace in un determinato contesto tramite l'integrazione di pensiero e azione, es. Mediante l'acquisizione di conoscenze e competenze di utilità tecnico-strumentale, ma che sia necessario coltivare lo sviluppo di forme di razionalità critico- emancipativa che rendano i soggetti agenti di trasformazione e cambiamento. Il principale dispositivo viene ricercato nell'ambito della razionalità comunicativa intesa come applicazione e condivisione di norme e criteri di orientamento, negoziazione e interpretazione di significati, costruzione di consenso e partecipazione democratica (Habermas, J., (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino).

(<sup>102</sup>) Margiotta auspica un'evoluzione della formazione scolastica attraverso una riforma del curriculum attraverso l'adozione di un approccio sistemico. Ciò comporta la centralità posta sulla flessibilità, la coerenza curricolare in senso orizzontale e verticale, la modularità della programmazione degli apprendimenti e della didattica, al fine di realizzare apprendimenti esperti anziché specialistici, veicolati da metodologie congruenti di tipo processuale-sperimentale, tese al raggiungimento/conseguimento del fine ultimo in ordine allo sviluppo del ragionamento pratico e di abilità sociali e civiche (Margiotta, U. (2010). *How develop intercultural curriculum in learning process. Some issues and considerations*, in *Intercultural Values influencing. Teaching and Learning. A Case Study on Secondary Education*, *Formazione & Insegnamento*, VIII (3),107-119.) Tutto questo contribuisce a favorire un'interpretazione del sistema

tempo alla scuola veniva richiesto di preparare i giovani ad eseguire in modo soddisfacente i compiti loro assegnati, privilegiando i contenuti disciplinari tipici dell'istruzione scolastica in ordine a specializzazione e distinzione funzionale, disciplina, senso del dovere e responsabilità personale. Il mutamento dei contesti sociali e occupazionali configurano invece un'esigenza attuale di coltivare negli allievi capacità di attivazione e mobilitazione personale in ordine a: risoluzione dei problemi; capacità di giudizio; capacità decisionali; autonomia personale; pensiero divergente.<sup>103</sup> Un nuovo modello sistemico ed integrato, che coinvolge pienamente l'educazione prescolastica nei sistemi d'istruzione e formazione (COM; 2010, 2011), che favorisce il superamento e l'affrancamento dalla tradizionale rigidità e specializzazione disciplinare del sapere, che richiede “...una scuola che contribuisca alla equità e alla coesione sociale, trasformandosi in una comunità pienamente inclusiva, con un “core curriculum” che sia comune ad accessibile a tutti, e allo sviluppo del quale tutti gli insegnanti contribuiscono lavorando insieme” (Margiotta, 2010).

### 1.2.3 Verso una prospettiva di formazione attivante

Il cambiamento nella cura dell'infanzia corre il rischio di seguire un modello di sviluppo determinato dalle esigenze e dalle spinte del momento anziché da una *vision* a lungo termine. Le scelte educative sulla cura dei figli rappresentano un fattore relevantissimo nella prospettiva di ripensamento dei sistemi di protezione e assicurazione sociale, che insieme ad altre problematiche (*trend* demografico, squilibri intergenerazionali, competitività e pari opportunità) rendono quanto mai urgente la definizione e progettazione di un sistema educativo esteso, capace di conciliare le istanze formali con quelle informali, e fondato su una visione che guardi al benessere dei bambini, degli uomini e delle donne valorizzandone la sempre più frequente eterogeneità delle biografie.

---

d'istruzione- formazione in cui l'educazione prescolastica sia finalmente compresa ed integrata a pieno diritto, quale contesto educativo privilegiato di prima formazione e formalizzazione delle potenzialità, attitudini e disposizioni individuali attraverso esperienze capaci di coinvolgere tali dimensioni per intraprendere un percorso di costruzione di competenze ad agire nella realtà.

<sup>(103)</sup> Sottolinea Margiotta come le scuole e gli insegnanti devono “focalizzare il loro lavoro nel costruire personalità e fiducia del sé in ogni allievo; devono in particolare sviluppare in senso inter-personale e collaborativo le loro abilità e i loro talenti; devono motivarli a sviluppare e ad imparare a riflettere sulla giustezza e sulla bontà degli scopi o degli interessi al cui servizio ogni allievo decide di porre il patrimonio delle proprie competenze (Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente; esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.)



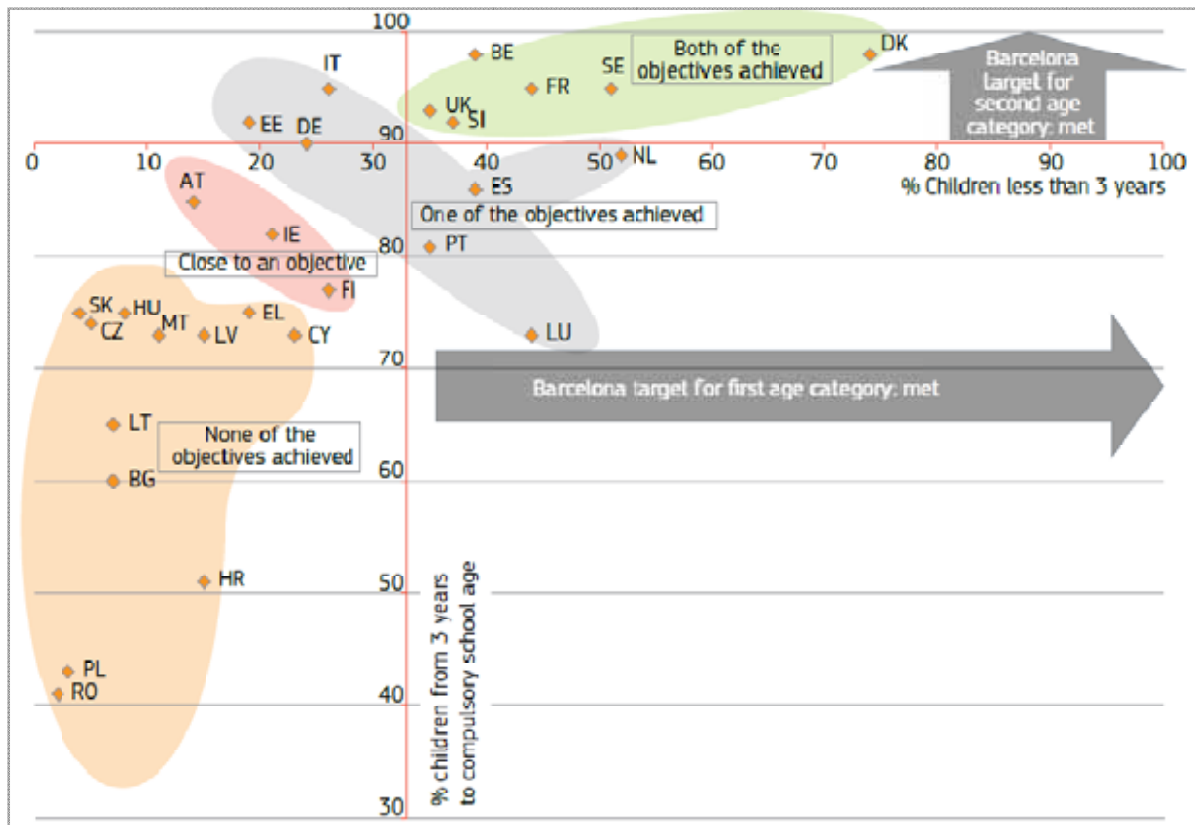
A distanza di circa 10 anni dal consiglio europeo di Barcellona del 2002<sup>104</sup>, solo 6 paesi hanno raggiunto gli obiettivi di universalizzazione dell'educazione prescolastica (OCSE, 2010) (Fig. 13). Tutti i Paesi dimostrano di aver investito, seppur relativamente, sull'educazione della fascia d'età 3-6 anziché su quella 0-3. Dei Paesi europei considerati, solo la Danimarca (DK) ha raggiunto livelli di crescita importanti nell'educazione sia della prima che della seconda infanzia, seguita da Paesi Bassi (NL) e dalla Svezia (SE). L'Italia, confermando ulteriormente i risultati di ricerche e report di rilevanza internazionale (OCSE, *Education at a Glance*, 2005, 2014), dimostra alti livelli raggiunti per il segmento 3-6 corrispondente alla scuola dell'infanzia, mentre non raggiunge risultati soddisfacenti per il segmento 0-3 (asili nido), coerentemente con quanto dimostrato da ricerche italiane sulla situazione dei servizi di asilo-nido (Becchi *Et Al.*, 2002; Bondioli, 2002; 2003; Contini & Manini, 2007).

I problemi di tipo socio-culturale che impediscono un accesso generalizzato all'educazione infantile indicano chiaramente la necessità di superamento di un approccio meramente quantitativo dell'espansione dell'offerta di servizi per concentrarsi invece sullo sviluppo di politiche educative efficaci e di qualità, all'interno di una visione di lungo periodo.

L'approccio che intendiamo promuovere considera l'educazione infantile come parte integrante di una concezione della formazione che perdura e si rinnova lungo tutto l'arco della vita umana in prospettiva *Lif*, all'interno di un quadro di *learnfare* che intende promuovere il diritto all'apprendimento attraverso la sua attivazione in senso capacitativo (Costa, 2012), coinvolgendo cioè attitudini e disposizioni personali in un processo di abilitazione e potenziamento della capacità effettiva di realizzarle compiutamente.

---

<sup>(104)</sup> CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA - CONSIGLIO EUROPEO di Barcellona 15 e 16 marzo 2002 - SN 100/1/02 REV 1.



**Fig. 13:** Evoluzione in termini di obiettivi raggiunti in materia di ECEC dai Paesi dell'OCSE riferiti agli standard del Consiglio Europeo di Barcellona (2002), in relazione alla fascia 0-3 (asse orizzontale) e 3-6 (asse verticale).

La capacità di valorizzare le disposizioni personali nei processi di apprendimento costituisce un prerequisito imprescindibile per lo sviluppo della capacità di affrontare le situazioni e i problemi contingenti (secondo un'interpretazione statica e puntuale della realtà) e in relazione al mutamento delle condizioni ambientali (secondo una prospettiva di attivazione personale in senso diacronico, trasversale, e sistemico-funzionale), che riferisce ad una logica permanente che investe l'intero arco dell'esistenza umana.

La concezione di *Lifelong learning* e la sua accentuazione sull'apprendimento permanente si coniuga agevolmente con il paradigma della *Lifelong education* (Frabboni, 2012)<sup>105</sup> interpretato secondo un concetto della formazione che lega tra loro tutte le stagioni della vita: infanzia, adolescenza, gioventù, età adulta e senile.

<sup>(105)</sup> Nel suo contributo al saggio *Per un trattato europeo della formazione*, Frabboni indica entro il paradigma del *Lifelong education* l'esigenza di concretizzare una formazione iniziale (maturata in una scuola e in un'extrascuola ricche di stimoli intellettuali e di pluralismo culturale) come garanzia di partenza per tutte le età generazionali, capace di assicurare "una navigazione sicura lungo le rotte dell'istruzione per tutta la vita." (Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012) *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo per la formazione*, Milano: Bruno Mondadori.

Il riconoscimento/ valorizzazione dell'educazione prescolastica in funzione della formazione *Lll* interpreta la i contesti di apprendimento e la loro variabilità di socializzazione infantile come dispiegamento di una molteplicità di opportunità formative. Le diverse dimensioni d'interazione comunicativa e relazionale con cui il bambino interagisce rappresentano concrete opportunità di conoscenza e comprensione della realtà che superano la tradizionale impostazione centralistica della scuola come centro di apprendimenti per comprendere i contesti extrascolastici di *networking* e *governance* come agenti d'innovazione delle pratiche e attivazione sociale.

I contesti d'apprendimento di tipo non formale e informale<sup>106</sup> affiancano progressivamente i contesti formali dell'educazione istituzionalizzata per dare vita ad un sistema policentrico di interconnessione e integrazione degli apprendimenti: la costituzione del sistema formativo integrato implica l'estensione in senso *Lifewide learning* sull'ampiezza e polisemanticità dei contesti di apprendimento allargati (Urbani, 2013b). Dai contesti parentali e intergenerazionali di tipo familiare, intesi come primarie agenzie di funzione educativa, la partecipazione va estesa a tutti i *partners* che, in qualità di *stakeholders* educativi, esprimono una funzione o un interesse educativo e sono capaci di produrre contributi efficaci, come enti locali, istituzioni, gruppi e associazioni, il settore del no-profit e del volontariato sociale.

La costruzione di un sistema formativo integrato esige la strutturazione e programmazione sistematica di azioni e responsabilità specifiche e condivise, procura un "guadagno formativo" tanto nel sistema scolastico che per gli agenti familiari e sociali estendendo linee di complementarietà ed interdipendenza delle reciproche risorse, grazie alla loro riconducibilità e legittimazione in senso pedagogico ed epistemologico, a garanzia di intenzionalità e validità formativa dei percorsi progettati. E questo processo risulta tanto più auspicabile e perseguibile a livello di educazione prescolastica, grazie alla sua natura intrinseca di esperienza polivalente che fa convergere diversi attori educativi e sociali.

L'educazione prescolastica assume una nuova centralità e valore strategico nell'elaborazione ed esplicitazione di politiche educative lungimiranti, fondate su paradigmi teorico-epistemologici e pedagogici puntuali, capaci di riconoscere all'educazione prescolastica il valore generativo e propulsivo di stimolazione ed attivazione delle risorse personali. Negare la validità e pervasività dell'educazione infantile sullo sviluppo individuale e collettivo

---

<sup>(106)</sup> La più diffusa classificazione sui contesti di apprendimento individua tre tipologie: a) *formale*: quello che avviene in organizzazioni deputate all'insegnamento (scuola, università, ecc.) quindi mantengono un carattere di formazione istituzionale ed intenzionale; b) *non formale*: quello che avviene in organizzazioni non deputate all'insegnamento (aziende, ecc.), ovvero istituzioni non ufficialmente riconosciute come formative, pur con intenzionalità formativa; c) *informale*: quello che avviene al di fuori di qualunque situazione organizzata (apprendimenti autonomi, hobby, passioni, ecc.) in contesti che non conservano nulla di istituzionale e intenzionalmente formativo, ma afferiscono piuttosto ad elementi di spontaneismo, occasionalità, temporaneità.

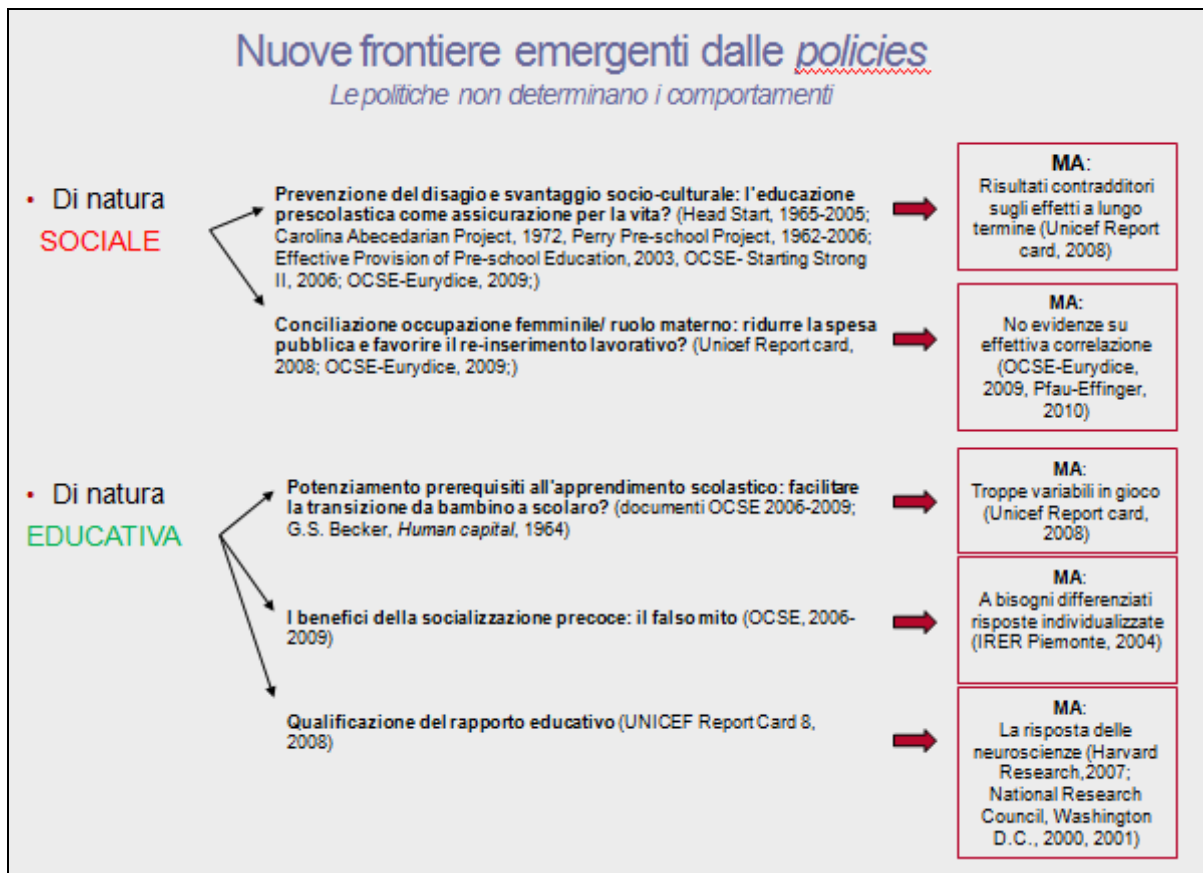
significherebbe negare il suo valore politico: la programmazione di strategie prive di fondamento concettuale, di intenzionalità e visione di sistema (in logica di *learnfare*), risulterebbero incapaci di produrre reale cambiamento, livellandosi su un concetto welfaristico ed assicurativo che, anziché «*configurare la formazione e l'apprendimento permanente come reali fattori di conversione, di potenziamento delle capacità produttive e di partecipazione attiva in senso lato, al contrario li rendono fattori di stratificazione sociale e perfino di discriminazione*» (Margiotta, 2012, 145). Viceversa, una programmazione politica efficace dei servizi di educazione prescolastica centrata sull'attivazione capacitativa di risorse e disponibilità può contribuire all'abilitazione e attivazione di uno sviluppo tanto personale che sociale, per raggiungere traguardi di realizzazione ed emancipazione dai tradizionali vincoli normativi, sociali ed istituzionali.

#### **1.2.4 Soluzioni espansive, inclusive, *bottom-up***

La ri-definizione delle politiche di sostegno economico può rappresentare un dispositivo decisivo per promuovere soluzioni innovative che investono le questioni della conciliazione tra occupazione e ruolo materno (ad es., tramite la flessibilizzazione dell'organizzazione lavorativa), la qualificazione dei servizi educativi, i tempi e ritmi del vissuto personale e sociale, fino all'inclusione scolastica degli *stakeholders* esterni. Il ruolo dell'ente politico può promuovere soluzioni conciliative adottando misure quali l'abbattimento delle rette di frequenza dei nidi, o tramite la legislazione sui congedi e sul lavoro a tempo parziale (*part-time*), per sostenere adeguatamente i bisogni familiari ed educativi.

Tuttavia, i risultati dell'analisi comparativa delle politiche confermano che spesso la presenza o meno di investimenti economici in certi servizi non risulta direttamente correlata ad una loro maggiore desiderabilità sociale e personale (*cfr.* paragrafo 1.2.2.1.3 e 1.2.2.2.1): la presenza di generosi congedi e/o sussidi nei primi anni di vita del bambino non determina necessariamente la scelta della donna di permanere al di fuori del mercato del lavoro (Pfau-Effinger, 2010), così come l'incremento quantitativo di servizi educativi non determina un aumento in termini di scelta da parte dei genitori circa l'esternalizzazione dell'educazione familiare. Dal momento che le politiche *NON* sembrano in grado di determinare i comportamenti (Fig. 14), è opportuno, nell'ottica della formulazione e programmazione politico-economica, considerare adeguatamente diverse variabili sociali, culturali e personali che influiscono sulla scelta

individuale, dal momento che il solo beneficio economico non sembra di per sé in grado di orientare le scelte individuali.



**Fig. 14:** Questioni emergenti dalle politiche educative europee.

Risulta pertanto indispensabile prevedere una pianificazione/ programmazione della spesa pubblica vincolata al raggiungimento di obiettivi di ritorno economico a *lungo termine* (cfr. paragrafo 1.2.2.2.1), da perseguire attraverso l'attenzione al conseguimento puntuale di obiettivi pedagogico- educativi significativi in termini di educazione infantile, e di sviluppo ed attivazione delle risorse degli *stakeholders*. Ad esempio, nella formazione professionale dei responsabili educativi, l'incremento di risorse finanziarie secondo ottiche funzionaliste o tecnico-strumentali di tipo incrementale non appaiono capaci di capacitare una professionalità che possa affrontare le sfide attuali e promuovere approcci e soluzioni innovative. E' necessario che tali politiche siano accompagnate da altre capaci di promuovere la libertà di scegliere il

modo di progettare e sviluppare il proprio percorso professionale, arricchirlo e potenziarlo in senso responsabile, trovando adeguato sostegno per il perseguimento efficace dei propri obiettivi. La garanzia di raggiungimento di qualità professionale ed educativa appare strettamente correlata all'esistenza di una politica centrata sul miglioramento delle condizioni professionali e lavorative, sull'incentivazione dei percorsi, sulla predisposizione e apprestamento delle opportunità di attivazione capacitativa delle scelte personali.

- Dal punto di vista *politico*, appare essenziale agire nel senso di una programmazione/ integrazione sistematica ed interdependente dei servizi preposti all'istruzione, la salute, l'occupazione e la politica sociale, in modo da proporre una visione coerente, entro un quadro politico comune di obiettivi realistici e condivisi tra gli *stakeholders*, esprimendo ruoli e responsabilità a livello centrale e locale di *governance* territoriale (COM, 2011). Una politica sociale rivolta in tal senso esprime una concordanza pedagogica con un'impostazione sistemico- integrata di tipo ecologico, a livello progettuale ed organizzativo: solamente la conoscenza e l'analisi accurata delle tendenze e dei cambiamenti sociali sviluppa una lettura puntuale della realtà sociale, favorendo l'elaborazione/ formulazione di soluzioni efficaci, in accordo con una concezione di interdipendenza e complementarità delle dimensioni e dei fattori sociali che influiscono sull'ambiente e sullo sviluppo del bambino, in accordo col modello ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1996)<sup>107</sup>. In riferimento ai risultati delle neuroscienze, pare opportuno investire sui congedi parentali nei primi anni di vita del bambino con lo sviluppo parallelo di forme di flessibilizzazione lavorativa ed occupazionali più decise e pervicaci. Quindi, un investimento efficace nella qualificazione educativa dei servizi educativi esterni (a partire dai 2 anni- 2 e 1/2) e di quelli sociali prevede il coinvolgimento delle famiglie straniere o in situazioni di svantaggio per intraprendere forme di dialogo sulle rappresentazioni culturali dell'educazione e dell'infanzia, al fine di condividere scelte ed impostazioni educative e promuovere integrazione sociale e pratiche di cittadinanza attiva. La qualificazione professionale e scolastica, inoltre, prevede modalità didattico- educative efficaci e sistematiche mirate allo sviluppo

---

<sup>(107)</sup> Bronfenbrenner già alla fine degli anni Settanta esprimeva come la conoscenza e l'analisi accurata della politica sociale, e quindi delle tendenze e dei cambiamenti in atto nell'ambiente di sviluppo permette di orientare l'attenzione del ricercatore su quegli aspetti dell'ambiente potenzialmente più significativi e critici per lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dell'individuo. L'orientamento ecologico dell'autore si focalizza non solo sull'interesse tra il progressivo adattamento del bambino al suo ambiente (*microsistema*) ma anche sulla sua determinazione in base alle relazioni esistenti tra diverse situazioni ambientali e contesti più ampi (*mesosistema*, *esosistema* e *macrosistema*), che provocano interconnessioni, interdipendenze tali da influenzare il microsistema stesso (Bronfenbrenner, U. (1996). *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino).

pluridimensionale integrato del bambino, percorsi di formazione e sviluppo professionali in senso capacitante, uniti a una nuova definizione progettuale ed organizzativo- gestionale capace di rispondere a esigenze e bisogni diversificati.

- Dal punto di vista *sociale*, la programmazione/ articolazione di proposte educative diversificate in accordo con le particolarità situazionali dei bambini consente di promuovere l'inclusione dei soggetti in condizione di disabilità, disagio e svantaggio socio-culturale ed economico. A tal fine vanno previste misure coerenti a livello di politiche fiscali, sociali ed occupazionali a sostegno delle famiglie in condizione di debolezza e precarietà economica, associate a politiche educative capaci di sostenere e motivare l'apprendimento, tramite l'elaborazione/ predisposizione di curricula individualizzati e rispondenti a bisogni particolari. L'affermazione della centralità dell'azione individuale sullo sviluppo personale, infatti, non significa de-responsabilizzare le politiche pubbliche della loro funzione di assicurazione e protezione sociale: solamente esse si ridisegnano in funzione di tale paradigma concentrandosi sulla promozione/erogazione di *policy* attivanti ed abilitanti (anziché compensatorie e/o riparatorie) delle risorse personali. La promozione della responsabilità personale in senso assicurativo ed auto-realizzativo risulta praticabile solo disponendo mezzi ed opportunità concrete e realisticamente percorribili da tutti, indipendentemente dalla situazione soggettiva di partenza<sup>108</sup>.

- Dal punto di vista *professionale*, riferito ai responsabili dell'educazione infantile, permangono situazioni di fragilità professionale determinate da condizioni di precarietà lavorativa e da bassi livelli di retribuzione, unita ad un'eccessiva femminilizzazione della professione, che produce una ridotta diversificazione in termini di rappresentatività sociale. Per indirizzare in senso convergente le disposizioni in ordine alle *professionalità educative* risulta essenziale fare riferimento costante ad una struttura di governo stabile, capace di assumere una logica di responsabilità a tutela della qualità dell'offerta formativa.

Ciò implica, a livello di ri-definizione di *policy* educativa, un riconoscimento e valorizzazione dei dispositivi che qualificano l'educazione prescolastica come promotrice di un nuovo *learnfare* capace di cogliere ed attivare *bottom-up* i bisogni sociali ed individuali, riposizionarli entro un quadro sistemico ed integrato di sviluppo e gestire l'implementazione di

<sup>(108)</sup> Precisa Margiotta che ciò si realizza, a livello di misure di *policy*, "...attivando delle responsabilità collettive (istituzionali) nello sviluppo delle condizioni in base alle quali i soggetti possono esercitare tale responsabilità, essere attivati, esercitare la propria libertà sostanziale" (Margiotta, 2012, 22).

azioni condivise. Questo esige sia l'esplicitazione di un nuovo modello organizzativo-amministrativo e gestionale dei servizi responsabili dell'educazione prescolastica in senso di *quality assurance*<sup>109</sup>, che la progettazione di una nuova qualificazione delle professionalità coinvolte.

La recente focalizzazione sul tema dell'inserimento nelle reti sociali, amicali e di scambio di aiuti in funzione della soddisfazione dei bisogni viene affrontato dalle politiche regionali e locali nell'ambito dell'innovazione sociale<sup>110</sup>: tematiche quali l'inserimento all'interno delle reti sociali e la partecipazione sociale<sup>111</sup> si fondano sull'interpretazione dell'inclusione e della promozione della cittadinanza attiva come fattori di promozione dello sviluppo e del benessere socio-economico. Ciò comporta la decentralizzazione delle strutture attorno a sistemi distribuiti<sup>112</sup> centrati sull'accentuazione della dimensione umana e relazionale, e quindi sulla

<sup>(109)</sup> Con il Concetto di *Quality Assurance* (o Assicurazione Qualità) non ci si riferisce a procedure specifiche (es. progettuali) per raggiungere obiettivi di qualità, ma solo ai processi utilizzati per gestire o risolvere un problema, nei termini di "Prevenzione" in funzione della qualificazione (es. dei servizi, professionale...). Il tema dell'Assicurazione Qualità (QA= *Quality Assurance*) deriva da una matrice aziendalistica e manageriale centrata sul TQM (*Total Quality Management*) che ha poi "contaminato" la questione della valutazione dei sistemi scolastici ed educativi. Focalizzato sulla complessiva "gestione della qualità", la QA esprime una dimensione preventiva, segnalando i processi da utilizzare per gestire e rilasciare una soluzione. (Kells, H.R. (1999). *Self-Regulation in Higher Education. A Multi-National Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control*. Higher Education Policy Series 15, ERIC-IES.)

<sup>(110)</sup> Esistono diversi approcci con cui definire il concetto di innovazione sociale: alcuni ricercatori utilizzano il termine per indicare processi di innovazione che sono "sociali" per loro natura, come gli strumenti dell'open source, network, reti...anche se non necessariamente a fini sociali. Altri utilizzano l'accezione terminologica enfatizzando la dimensione sociale dei processi di cambiamento economico, mentre altri si riferiscono solo ai processi auto-organizzati di persone ed attori che li ideano e li condividono. La definizione operativa più confacente ai fini del riconoscimento e dell'efficacia delle relazioni di supporto e solidarietà sociale in funzione dello sviluppo capacitante è proposta da alcuni ricercatori di Stanford: «L'innovazione sociale è una nuova soluzione a un problema sociale che è più efficace, efficiente e sostenibile rispetto alle soluzioni esistenti e che è di valore più per la società nel suo complesso che per i singoli individui. L'innovazione sociale può essere un prodotto, un processo di produzione, una tecnologia (proprio come l'innovazione in generale), ma può anche essere un principio, un'idea, una norma legislativa, un movimento sociale, un intervento, o una combinazione di tali fattori» (Phils, J.A. Jr, Deiglmeier, K., Miller, D.T. (2008), *Rediscovering social innovation*, Stanford Social Innovation Review, Fall, 34-43).

<sup>(111)</sup> Il rapporto sull'innovazione sociale dell'IRES Piemonte considera la transizione effettuata nella realtà socio-economica in direzione di una centralizzazione su un consumatore attivo e responsabile nelle scelte consumistiche, definendo la progressiva personalizzazione e individualizzazione dell'offerta in relazione al grado di consapevolezza ed empowerment conseguita dal consumatore stesso, definite dalle reti sociali e relazionali con cui si trova ad interagire. Tale processo ha determinato non solo l'adeguamento del mercato e delle strutture economiche, ma ha prodotto la nascita di una stretta interconnessione ed interdipendenza reciproca tra le diverse sfere dell'economia in senso sociale, che ha portato alla ri-definizione e formulazione di nuove articolazioni economiche diverse da quelle tradizionali delle imprese di mercato (istituzioni, terzo settore ed associazioni, individui/famiglie). Uno dei paradigmi fondanti il nuovo concetto di innovazione (sociale) è l'inclusione, intesa come il grado di accesso delle persone alle differenti relazioni sociali che costituiscono la vita quotidiana. In questo senso la SISREG (Sistema degli Indicatori Regionali dell'IRES Piemonte) ha individuato degli indicatori su cui fondare l'indagine sulla qualità dello sviluppo sociale regionale, che ha condotto a formulare un progetto di fattibilità per un Rapporto sull'innovazione sociale provinciale; gli indicatori individuati sono: l'accesso alle risorse; l'accesso all'istruzione; la disponibilità di servizi; l'inserimento all'interno delle reti sociali; la partecipazione alla società. (Abbrà, L., Borrione, P., Cagno, R., Landini, S. (a cura di), (2009). *Progetto di fattibilità per un Rapporto sull'innovazione sociale in Provincia di Cuneo*, IRES Piemonte).

<sup>(112)</sup> L'innovazione come economia sociale emergente si caratterizza per l'uso di sistemi di comunicazione e di networks ramificati per sostenere e gestire le relazioni, dai confini citati tra produzione e consumo, dall'enfasi accordata alle dimensioni di collaborazione e cooperazione, cura e sostenibilità ambientale, accentuando il ruolo dei valori e degli



produzione di servizi come quelli rivolti alla prima infanzia, che favoriscono la prospettiva del percorso di vita (in senso, quindi, *LII*) attraverso la valorizzazione e il potenziamento delle reti di cooperazione interpersonale. All'interno del contesto educativo prescolastico la costituzione/strutturazione di reti informali e di rapporti a solidarietà reciproca in prospettiva di ottimizzazione progettuale ed educativa, rappresenta una nuova opportunità praticabile di tipo *bottom-up* di rispondere ai problemi generati dai limiti *welfaristici* di soddisfazione dei bisogni, per diventare essa stessa un fattore propulsivo e generativo di innovazione sociale. La dimensione dell'educazione infantile, finora trascurata nella sua valenza sociale e formativa, esige una definizione sistemica e puntuale di criteri e indicatori capaci di garantire la qualità del servizio, in funzione della crescita e dello sviluppo di tutti coloro che sono coinvolti nell'azione educativa, in funzione della promozione esistenziale e realizzativa in senso capacitativo di tutti i soggetti coinvolti.

La ridefinizione della professionalità educativa, coinvolta dai cambiamenti sociali ed educativi attuali, s'interseca con una riformulazione più ampia ed umanizzante del significato di sviluppo (Costa, 2012) all'interno della professione. Il tema rappresenta una sfida in funzione del superamento e distanziamento da una lettura monodimensionale ed economicistica del lavoro, che attribuisce valore alla persona in relazione alla conformità delle sue prestazioni<sup>113</sup> alle esigenze del mercato. Il lavoro va interpretato in senso promozionale e realizzativo sulla persona, al fine di ricalibrare in senso umanizzante quel paradigma a lungo riprodotto e perpetuato da politiche europee "miopi", centrate sull'esclusivo riferimento alla crescita economico-produttiva, al fine di promuovere politiche di visione a lungo termine. E' all'interno di tale quadro prospettico che l'educazione prescolastica e le politiche ad essa connesse assumono nuova rilevanza, in relazione alla loro capacità di valorizzare la libertà personale e

---

obiettivi. Nell'educazione prescolastica tale prospettiva porta al ridefinizione del sistema e della gestione della complessità, non più praticata attraverso semplificazioni e standardizzazioni imposte a livello centrale ma distribuendo la complessità verso i margini, sia fisiche e territoriali che professionali. Il ruolo del cliente/ consumatore si converte in attore attivante dei processi, rendendolo creatore dei propri diritti e responsabile della soddisfazione autonoma dei bisogni personali, in senso agentivante e abilitante. Nella realtà economica attuale, l'emergere di ramificazioni di network altamente distribuiti ottimizzati alla soddisfazione di bisogni individualizzati ha spinto al riconoscimento e accentuazione sulla qualità delle relazioni (nell'accezione di *support economy*) definenti la dimensione personale ed umana, portando innovazioni concernenti la personalizzazione dei servizi: diverse esperienze possono essere interpretate nell'ambito della *social innovation*: la creazione di spazi-gioco, nidi aziendali e nidi famiglia in Italia (IRER, 2009), l'adozione del *time-banking* nelle attività di cura, la creazione di valute per l'assistenza sociale solidale e la sfera del *prosumption* e del mutualismo informale. (Murray, R., Mulgan, J., Caulier-Grice, J. (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*, London: The Young Foundation. Trad. It. A. Giordano, A. Arvidsson, *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing, 2011).

(<sup>113</sup>) Secondo l'autore è necessario ri-calibrare in senso umanizzante ed emancipativo l'azione competente dell'individuo, passando da «...una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercando di raggiungere convertendo le proprie risorse in realizzazioni di "funzionamenti" della propria vita»(Costa, 2012).

sostenere la sua capacitazione in senso umanizzante, in relazione alle ricadute di tipo economico e sociale che tale approccio finisce col favorire.

### **1.3 Le politiche educative e professionali extraeuropee**

A livello di politiche formative extraeuropee, troviamo diversi studi tesi ad approfondire le prospettive politico-economiche prevalenti e la loro traduzione sulla definizione del profilo professionale dell'insegnante e sulla sua formazione (Attard Tonna, 2007). Le posizioni politiche nazionali a livello globale influiscono sulle politiche educative e sulle pratiche formative (Hagger & McIntyre, 2006), determinando la visione del ruolo docente, delle sue funzioni e della posizione che egli detiene nel contesto socio-politico e culturale di appartenenza. Crossley & Watson (2003) forniscono un modello di integrazione delle principali prospettive politico-economiche globali con le prospettive educative che ne derivano (Attard Tonna, 2007). Il primo fenomeno, di tipo acritico-positivo, contraddistingue i Paesi del Nord America, dal prevalente approccio neo-liberista e competitivo, che tende a far corrispondere obiettivi formativo- educativi alle tendenze e istanze economiche globali.<sup>114</sup> La principale tendenza, osservabile anche in contesto europeo e tanto più affermata in quello extraeuropeo, di ricondurre l'efficacia degli insegnanti ai risultati conseguiti dagli studenti determina il collegamento diretto tra qualificazione professionale e livelli di performance raggiunti. Segnala Caena (2010) che le principali critiche rivolte agli Stati Uniti rivelano come, contrariamente alle intenzioni, la professionalità insegnante incorra in processi di impoverimento e disconoscimento, generati dall'indebita semplificazione dei processi di insegnamento-apprendimento, e dal conseguente approccio unilaterale e riduttivo attribuito alla formazione degli insegnanti, spesso privatizzata e/o deregolamentata (Hinchey & Cadiero-Kaplan, 2005)<sup>115</sup>.

---

<sup>(114)</sup> Nel suo interessante lavoro, Caena (2010) riporta la riflessione di Attard Tonna (2007) che associa le tre posizioni rispetto ai fenomeni globali in campo educativo (acritica positiva, riformista, pessimista) con le prospettive della globalizzazione: la prima, detta iperglobalista, fa corrispondere ai processi di globalizzazione economica la nascita di nuove forme di organizzazione sociale che sostituiscono le forme tradizionali del passato, caratteristiche degli stati-Nazione. La seconda posizione, detta "scettica", ribadisce la capacità di tenuta delle potenze internazionali e delle organizzazioni multilaterali, data dalla continuità storica e dalla sostanziale prevalenza dei processi e delle influenze neo-liberiste che questi hanno contribuito storicamente ad affermare. La terza prospettiva di tipo trasformazionista riconosce l'irriducibilità della spinta al cambiamento e all'adattamento a dinamiche globali dove le nette distinzioni del passato assumono contorni più imprecisi e sfumati (Caena, F. (2010). Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparativo con punti di vista molteplici in contesti francesi, inglesi, italiani e spagnoli.)

<sup>(115)</sup> Secondo Hinchey e Cadiero-Kaplan, adottando una politica di accountability che misura l'efficacia della professionalità docente in base ai risultati di tests standardizzati applicati ai curricoli, gli insegnanti vedono affermare la prevalenza di un "gioco dei numeri" su approcci qualitativi e di approfondimento pedagogico-educativo. (Hinchey e

L'approccio neo-liberista applicato alla formazione professionale esprimerebbe pertanto il suo asservimento a logiche politico-economiche unilaterali e puntuali, in cui prevalgono aspetti ed interessi privati, segnalando l'assenza di una visione omogenea centrale che funga da riferimento culturale generale.

Il secondo tipo cosiddetto riformista- dialogico vede nell'incontro interculturale la possibilità di sviluppare nuovi approcci congiunti alle sfide globali, interpretando la professionalità docente nella sua capacità dialogica di stabilire interazioni positive con insegnanti ed approcci educativi di nazioni differenti, valorizzando al contempo le proprie peculiarità locali e contestuali.

Il terzo ordine di fenomeni, ascrivibili alla definizione pessimista, caratterizza di più i Paesi dell'America Latina, che con lo sviluppo, storicamente determinato, del filone della pedagogia critica, mantengono una prospettiva dell'educazione come strumento di emancipazione individuale, tramite l'acquisizione di consapevolezza circa la propria condizione e le proprie opportunità di cambiamento e di rivendicazione di giustizia ed equità sociale (Freire, 1993). Attard Tonna (2007) nella sua analisi indica la persistenza in questi Paesi di visioni prevalenti, ancorate a contesti e condizioni storico-sociali specifiche. La difficile applicazione di tali visioni e prospettive storicamente determinate ai contesti globali attuali influenza la definizione dell'identità e della professionalità dell'insegnante, che è chiamato a confrontarsi con sfide e modelli contemporanei di natura diversa. Paradossalmente, potremmo dire che una cultura all'emancipazione crea difficoltà ad emanciparsi dall'idea stessa di emancipazione.

Nel caso del Brasile, che esamineremo successivamente, la rincorsa alla professionalizzazione degli insegnanti tramite il conseguimento di titoli di formazione di livello superiore, (che può essere interpretata anche come il retaggio di una prospettiva politica del passato di emancipazione delle masse tramite la spinta all'istruzione generalizzata), rischierebbe di opacizzare la questione della definizione puntuale e correttamente situata di quali contenuti e a quali obiettivi la formazione degli insegnanti debba tendere.

Come già visto nella prospettiva acritico-positiva, la questione degli esiti formativi degli studenti ha definito la centralità, nella formazione professionale degli insegnanti, dell'obiettivo di migliorare l'apprendimento degli studenti. Tale prospettiva, prevalente nelle politiche educative e formative statunitensi, viene oggi ribadita in ambito europeo, come già visto, riaffermando impostazioni culturali derivate dalle logiche del capitale umano (Becker, 1964). La pretesa esausitività del modello lineare che collega formazione degli insegnanti al

---

Cadiero-Kaplan, 2005). La tendenza ad associare questi requisiti a livelli di carriera e stipendiali risulta prevalente nei Paesi extraeuropei, come vedremo nei paragrafi successivi nel caso del Brasile.

miglioramento delle pratiche didattiche e agli apprendimenti degli studenti ripropone tuttavia la questione della misurabilità di tali apprendimenti in termini di esiti formativi (conoscenze; abilità; competenze) e del loro collegamento all'incremento della professionalità docente. Come vedremo da numerose ricerche statunitensi nell'ambito prescolastico, l'attenzione va spostandosi verso i risultati a lungo termine della formazione degli alunni, sempre all'interno di un quadro economico di stampo neo-liberista che valuta la corrispondenza costi-benefici quantificando l'entità dell'investimento iniziale in funzione dei risultati formativi e di incremento economico-produttivo conseguiti. Pertanto, le politiche di formazione degli insegnanti vengono associate alla capacità di produrre risultati *evidence-based*, caratteristici delle logiche di *accountability* prevalenti nelle politiche statunitensi in particolare, che vanno rapidamente affermandosi anche in contesto europeo.

Negli Stati Uniti l'educazione scolastica e prescolastica viene gestita in maniera indipendente dai singoli Stati, secondo l'orientamento politico definito a livello federale dalla legge del 2002 "NCLB- *No Child Left Behind*". Il governo federale incide sulle decisioni erogando il 10% dei finanziamenti totali per l'istruzione, indirizzati principalmente a supportare l'educazione in condizioni di disagio e/o svantaggio socio-culturale, indirizzati a migliorare le prestazioni degli studenti nelle valutazioni dei test di profitto, per raccogliere risultati in termini di *accountability* dei risultati d'istruzione e dei rispettivi sistemi scolastici. La formazione professionale e valutazione dei docenti rimane invece prerogativa dei singoli Stati, anche se ha suscitato recente attenzione in collegamento alle politiche di rendicontazione prevalenti. Il sistema tuttavia ha incontrato delle difficoltà sia a raggiungere gli obiettivi di uniformità stabiliti a livello centrale nel 2013 (il che potrebbe fungere da monito alle politiche europee che si ostinano a fissare obiettivi di miglioramento decennale che vengono poi puntualmente disattesi), che nell'attendibilità dei risultati dei test, richiamando la necessità di deroghe e modifiche legislative. Nel seminario dell'associazione TreLLLe, Hanushek (2013) infatti conferma la recente introduzione di prospettive politiche tese giudicare gli studenti in base ai risultati di crescita invece che sulla base dei livelli da raggiungere, lasciando maggiore libertà di applicazione politica ai contesti locali. Tuttavia, sul piano della qualificazione della professionalità insegnante, Hanushek (2013) ribadisce ancora una logica di *accountability* dichiarando che «forse il modo migliore per vedere queste differenze è quella di calcolare l'impatto che gli insegnanti competenti hanno sui futuri salari degli studenti. Un insegnante che riesce a migliorare i risultati di uno studente tenderà, a parità di condizioni, a far innalzare anche il futuro salario dello studente in questione.» (TreeLLLe, 2014, p.26). Nonostante queste affermazioni afferibili a logiche strettamente economiche e tecnico-efficientistiche, la

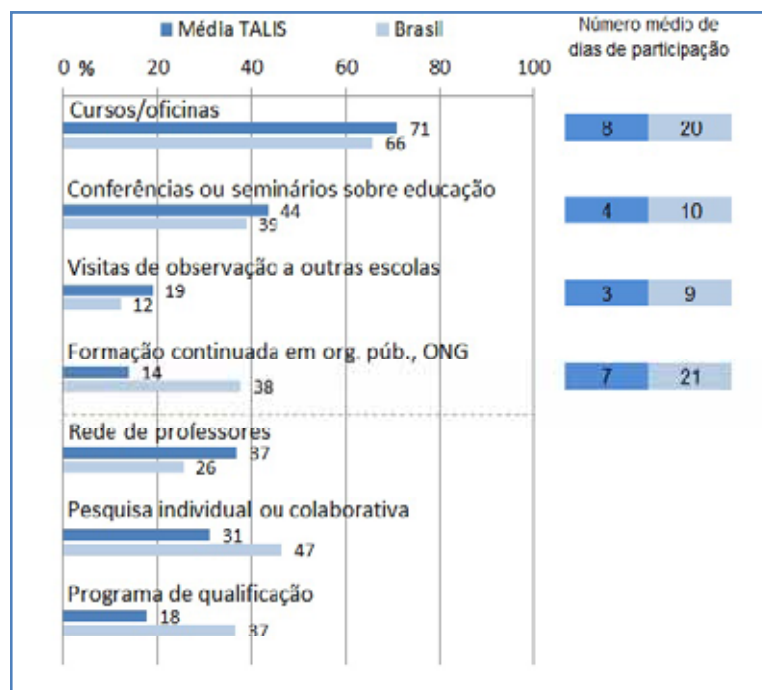
valutazione degli insegnanti e le politiche di qualificazione professionale statunitensi stanno sviluppando nuove direttrici in relazione a studi recenti che rilevano l'incidenza di incentivi retributivi e stipendiali sul miglioramento della professionalità docente, e la conseguente sperimentazione di forme di valutazione a supporto del riconoscimento della professionalità.

Altri Paesi dell'America Latina segnalando l'incidenza delle variabili contestuali e socio-culturali che intervengono nella definizione della razionalità lineare del rapporto costi-benefici tra la qualificazione professionale docente e le prestazioni scolastiche. I dati OCSE-TALIS del 2013 segnalano che gli insegnanti brasiliani sono quelli che più di altri lamentano di dover faticare a mantenere l'ordine in classe (17,8% del tempo passato in classe). Gli insegnanti brasiliani si dimostrano inoltre un minor grado di soddisfazione rispetto al loro lavoro, in relazione ai colleghi degli altri Paesi coinvolti nello studio. I messicani segnalano più di altri il peso degli adempimenti burocratici con un carico di pratiche pari al 16,5% del tempo, quasi il doppio rispetto alla grande maggioranza degli altri paesi. Tuttavia, sono coloro che registrano il tasso più alto di coinvolgimento in attività di formazione continua e sviluppo professionale con una media di 34 giorni annuali a fronte di una media OCSE di 18 giorni circa. La situazione nei Paesi considerati mostra che a livello internazionale risulta ancora basso il numero di insegnanti coinvolti in attività di sviluppo professionale, tuttavia emerge come coloro che vi partecipano lo fanno per una durata media superiore a quella del dato medio degli altri Paesi.

Il *country-note* dell'OCSE sul Brasile (2013) contribuisce ad approfondire la questione delle variabili contestuali, sottolineando come in Brasile più del 90% degli insegnanti di scuola di base posseggono un titolo di formazione superiore, ma circa il 25% di loro non ha conseguito alcun titolo di formazione professionalizzante per l'insegnamento. A confronto, in Cile 9 insegnanti su 10 concludono un corso di formazione iniziale che prevede contenuti pedagogico-educativi e di didattica disciplinare. All'opposto, solo la metà degli insegnanti brasiliani riferisce di contenuti pedagogico- didattici specifici della disciplina insegnata che risultavano parte integrante della preparazione iniziale ricevuta. E solo il 60% dichiara di aver ricevuto una formazione pratica specifica. Questa situazione tenderebbe a confermare la tendenza del Brasile a sostenere politiche di sviluppo professionale centrate sull'adeguamento della formazione iniziale a livello pedagogico ed educativo di tipo formale, che contrasta in qualche modo con la netta prevalenza dichiarata dagli insegnanti a partecipare ad attività di Professional Development di carattere non formale e/o informale (Fig.15 ). Il grafico in figura mostra come gli insegnanti dichiarino in media un'alta percentuale di partecipazione ad attività di ricerca individuale o collaborativa (47%), formazione in organizzazioni esterne (38%) e programmi di qualificazione (37%), a scapito della frequenza di corsi di formazione, seminari o conferenze,

così come della partecipazione a reti professionali, che invece costituiscono la maggioranza delle attività di formazione continua perseguite dalla maggioranza dei Paesi OCSE.

**Participação em desenvolvimento profissional (DP) no Brasil**  
**As taxas de participação e número médio de dias para cada tipo de desenvolvimento**  
**profissional nos 12 meses anteriores à pesquisa.**



**Fig. 15:** Il grafico illustra la partecipazione degli insegnanti brasiliani ad attività di sviluppo professionale in relazione alla media dei Paesi OCSE.

Secondo i documenti di lavoro del “Programma Regionale di Politiche per la professione Docente” (UNESCO, Red docente América Latina y el Caribe, 2008), il rafforzamento del protagonismo docente per il miglioramento degli esiti formativi in America Latina e nel Caribe richiede una comprensione preliminare della complessità della professionalità docente in relazione ai fattori ambientali, contestuali e socio-culturali in cui si trova ad operare. Le politiche professionali puntano pertanto, nei contesti contemporanei, ad un ripensamento della professionalità docente secondo una visione allargata e prospettica, che contempra uno sviluppo integrato di competenze tanto professionali che umane e personali. Per Raffaghelli (2012), tale prospettiva comprende: a) La formulazione di politiche integrali, b) il riconoscimento sociale alla professione docente, c) la formazione permanente articolata a tutti i livelli, d) una carriera professionale, e) politiche di remunerazioni, f) valutazione della performance professionale, g)

programmi di sviluppo umano e sociale. In particolare, un aspetto spesso affrontato in America Latina riguarda le condizioni retributive e di lavoro, che rendono la professione insegnante socialmente poco attraente (UNESCO, Red docente América Latina y el Caribe, 2008 ).

Pertanto, le politiche educative e formative professionali a livello extraeuropeo concordano nell'affermare che il miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione sia necessariamente correlato alla qualificazione della professionalità docente, che va sostenuta in tutte le sue fasi, dalla formazione iniziale a quella di sviluppo permanente. Tali processi implicano un investimento massiccio e lungimirante sulla valutazione della formazione e delle professionalità, che appare tuttavia ancora lontano dal trovare un suo sviluppo significativo, nonostante gli sforzi compiuti nella qualificazione della formazione professionale. Le condizioni dell'esercizio della professionalità, l'influenza degli assetti normativo-istituzionali e delle condizioni di contesto, nonché l'esistenza di determinati fenomeni (disomogeneità culturale e territoriale; aspetti ideologici) si affiancano a carenze generalizzate di risorse e di pratiche realmente capaci di incidere sul miglioramento della qualità educativa.

### **1.3.1 Il caso del Brasile: tra politiche educative e professionali**

Dopo aver affrontato il tema delle politiche europee sull'educazione prescolastica, si è avvertita l'esigenza di ampliare lo sfondo di ricerca e considerare le politiche educative e professionali a livello extraeuropeo. L'indagine, svolta da settembre 2014 a dicembre 2014 presso la *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*, Belo Horizonte, sotto la supervisione della Prof.a Rosemary Dore, si è concentrata sull'analisi ed interpretazione delle politiche educative prescolastiche e professionali brasiliane e americane. E' seguita una collaborazione con il CAEd (*Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação de Universidade Federal de Juiz de Fora*) dell'Università federale Juiz de Fora (Ufjf) del Minas Gerais, grazie alla disponibilità del Prof. Tufi Machado Soares e Neimar Fernandes, per l'elaborazione di dati quantitativi della ricerca empirica, illustrata nel capitolo 4.

### 1.3.1.1 Il sistema scolastico brasiliano

Il sistema scolastico brasiliano è regolato dal MEC (*Ministério da Educação e Cultura*), il Ministero federale brasiliano che regola la struttura e il funzionamento complessivo del sistema d'educazione e istruzione a livello nazionale. La vastità del Paese e la sua profonda complessità socio-culturale esigono tuttavia un regime nazionale flessibile, che lascia ai 27 Stati brasiliani un certo margine di autonomia nell'applicazione e adattamento sia legislativo che esecutivo. Gli Stati mantengono una Costituzione propria (*Constituições estaduais*) che legifera in materia di educazione (*Legislações estaduais*), sviluppando proprie politiche di educazione e formazione professionale dei docenti, oltre che definire le risorse finanziarie e strutturali.

Il sistema scolastico brasiliano dell'Educazione Basica (*Educação Básica*) è suddiviso in quattro livelli: educazione pre-scolastica (*Educação infantil*), primaria e secondaria di primo grado (*Ensino Fundamental*), secondaria di secondo grado (*Ensino Medio*). La formazione superiore/ universitaria (*Ensino Superior*) non appartiene all'educazione basica: si divide in ulteriori due livelli: laurea (*Graduação*) e post-laurea (*Post-Graduação*) (Fig.16).

L' *Educação infantil* è finalizzata allo sviluppo psicomotorio, cognitivo, socio-affettivo e linguistico in prospettiva di creazione delle condizioni e dei prerequisiti all'apprendimento per l'acquisizione delle conoscenze e la sua progressiva sistematizzazione. Si divide in *crèche* (0-4 anni) e in Pre-escola (4-5), quest'ultima con un'impostazione che privilegia la preparazione agli apprendimenti scolastici futuri.

L' *Ensino Fundamental* prevede una sotto-articolazione in cicli di *anos iniciais* dai 5 ai 9 anni, corrispondente alla durata della scuola primaria italiana, e *anos finais*, analoghi alla durata curricolare della scuola secondaria di secondo grado, che termina con un esame di licenza di *Ensino fundamental (Licenciatura)* a 14 anni d'età.

L' *Ensino medio* corrisponde alla scuola superiore di secondo grado italiana e prevede diverse articolazioni suddivise per struttura disciplinare specifica. Ad esempio, l'*Ensino medio di Magistero* è strutturato come una scuola tecnico-professionale di formazione per l'introduzione alla professione dell'insegnante e prevede una *Licenciatura* finale.

L' *Ensino superior* non rientra nell'educazione basica obbligatoria e gratuita e comprende i percorsi universitari e post-universitari.

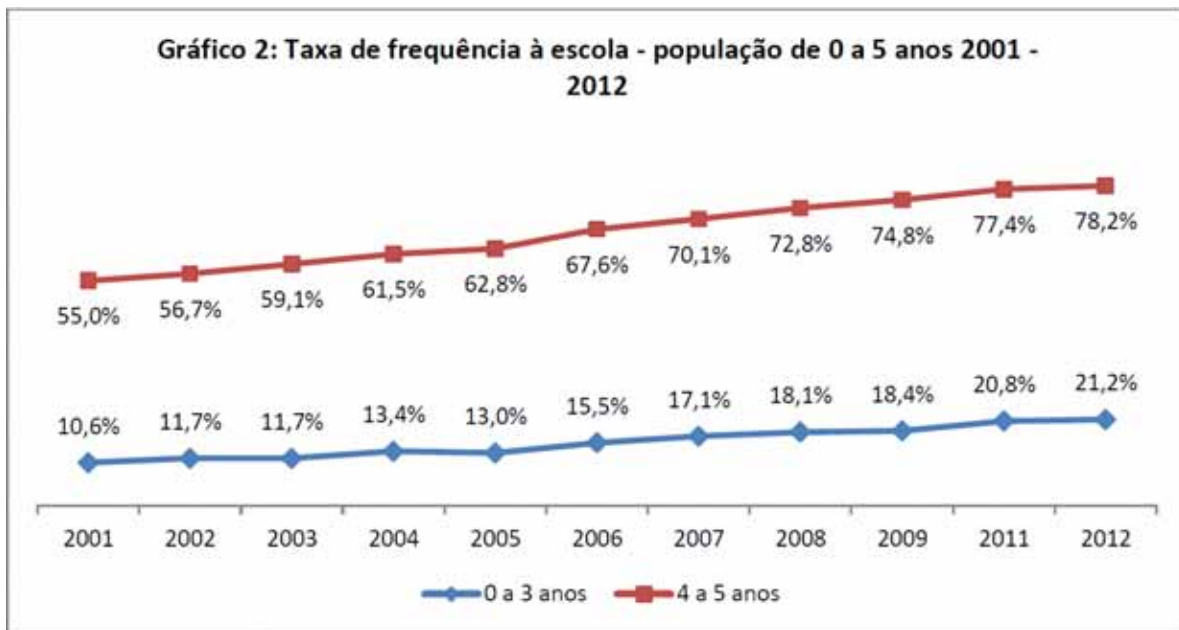


Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos	
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos	
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos	
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

**Fig. 16:** Struttura del sistema Educativo brasiliano sancito dalla Lei n° 9394/96 (Fonte: Educação Para Todos No Brasil, 2000- 2015).

L'Educação infantil prevede una distinzione in: *crèche*, strutture di educazione per la prima infanzia che erogano un servizio di educazione e di cura dal carattere prevalentemente custodialistico-assistenziale di servizio alla famiglia, che ospitano bambini dai zero ai 3 anni d'età; *pre-escola*, strutture dall'orientamento più marcatamente didattico- educativo di sviluppo dei pre-requisiti agli apprendimenti scolastici fondamentali, che ospitano i bambini dai 4 ai 5 anni.

La *Lei as diretrizes e bases da Educação Nacional* n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 comprende formalmente l'educazione infantile entro il Sistema Nazionale di educazione pubblica gratuita ed obbligatoria. Essa comprende l'età dai 4 ai 17 anni e si articola nella Pre-escola o Educação infantil (educazione infantile), nell'Ensino fundamental (scuola primaria e secondaria di primo grado) e nell'Ensino medio (scuola superiore di secondo grado). Si legge infatti: «Art. 4º. *O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade*» (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), (Lei n. 9.394 de 1996, Título III, Art.4, comma I). Si enfatizza in tal modo il ruolo fondamentale rivestito dall'educazione prescolare in funzione del raggiungimento degli obiettivi educativi stabiliti dal Piano dell'Educazione Nazionale, dal momento che l'educazione pre-scolare acquista il valore formativo di sviluppo personale e preparazione agli apprendimenti futuri, ed è garantita dai tre (3) fino a cinque (5) anni d'età.



**Fig. 17:** Tassi di frequenza ai servizi educativi prescolastici della popolazione infantile dai 0 ai 5 anni d'età in Brasile. Elaborato dall' INEP con i dati dell' IBGE/Pnad. (Fonte: *Educação Para Todos NoBrasil*, 2000- 2015).

Quest'impostazione pare confermata dall'indicazione circa la frequenza dei bambini iscritti nelle strutture prescolastiche, che deve corrispondere almeno al 60% del monte ore annuale. Si stabilisce inoltre di adottare sistemi di valutazione e monitoraggio dello sviluppo infantile per favorire le pratiche più efficaci in funzione dell'accesso all'istruzione di base, come specificato nell'articolo seguente: «*Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental*» (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), (Lei n. 9.394 de 1996 Título III, Art.31, comma I). La successiva Lei nº 11.700, de 2008 raccomanda la predisposizione e l'apprestamento da parte degli Stati, delle Prefetture e dei Comuni, delle misure necessarie a garantire l'accoglienza e l'inserimento dei bambini nella scuola dell'infanzia pubblica più vicina al luogo di residenza a partire dai quattro (4) anni d'età .

L'istituzione federale nazionale brasiliana assume il compito dell'elaborazione legislativa e normativa in materia di educazione, prevedendo la definizione di un sostegno sia tecnico che finanziario all' educazione infantile, e demandando alle Municipalità di ciascuno Stato federale la responsabilità dell'attuazione e implementazione dell'offerta e della gestione amministrativa, burocratica e finanziaria su base locale e territoriale dei servizi pre-scolastici.

Lo Statuto dei bambini e degli adolescenti del 1990, *l'Estatuto da Criança e do Adolescente*, dispone di un specifico capitolo dedicato al diritto all'Educazione, che sancisce il diritto per i bambini dai 0 ai 5 anni d'età di essere accolti nei servizi educativi prescolastici. Si noti, al fine di meglio comprendere le politiche di protezione dell'infanzia, come nel Capitolo IV del Titolo II della legge si faccia esplicito riferimento alla responsabilità dei Dirigenti dei servizi scolastici ed educativi di segnalare e/o prendere i provvedimenti opportuni a rimuovere le condizioni di disagio dei bambini nel caso osservino condizioni di maltrattamento, reiterazione di assenze ingiustificate o di mancanza di una dotazione scolastica adeguata, ed elevati livelli di ripetenza. La presenza di contesti di violenza familiare e generalizzata viene confermata dal Titolo III, in cui si raccomanda un investimento nello sviluppo professionale di diverse figure e degli insegnanti in funzione della promozione, prevenzione e protezione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, facendo specifico riferimento alla formazione di competenze professionali adeguate per l'identificazione precoce di situazioni di disagio. Il riferimento alla professionalità insegnante viene riportata anche nella disposizione in merito alla costruzione di "spazi intersettoriali" di collaborazione interprofessionale per la progettazione e formulazione congiunta di azioni efficaci a contrastare la violenza domestica e/o familiare.

### 1.3.1.2 Le politiche educative scolastiche e prescolastiche

La *Lei as diretrizes e bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) costituisce una disposizione legislativa di orientamento generale sui principi di base dell'educazione nazionale considerata punto di riferimento fondamentale per l'organizzazione del sistema scolastico. Nello stabilire i principi le finalità dell'educazione nazionale, esprime l'intento inclusivo di coinvolgimento e partecipazione di famiglie, istituzioni e comunità locale nella progettazione ed attivazione di un sistema educativo integrato, ispirato ai principi costituzionalmente garantiti di libertà e solidarietà, al fine di favorire uno sviluppo armonico ed equilibrato del bambino/ studente e la sua preparazione, sia intellettuale che strumentale, alla pratica di una cittadinanza attiva e alla sua qualificazione professionale. All'interno di questo quadro generale, si rileva l'attribuzione all'educazione scolastica di una funzione formativa orientata allo sviluppo e al pieno esercizio delle capacità di ordine professionale e sociale, sottolineando l'obiettivo del miglioramento e della qualificazione della formazione professionale, e del riconoscimento e valorizzazione dell'esperienza extra-scolastica. La generalizzazione dell'accessibilità e obbligatorietà dell'educazione prescolastica (*Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei n° 12.796, de 2013, Lei n° 11.700, de 2008*) conferma l'importanza assegnata alla formazione scolastica in funzione di uno sviluppo armonico ed integrato e della rimozione e/o prevenzione dello svantaggio socio-educativo.

L'integrazione dell'educazione infantile nel sistema d'istruzione e formazione viene confermata dal riferimento all'esistenza di un curriculum nazionale comune a tutte le scuole dell'infanzia, a garanzia di omogeneità nazionale degli apprendimenti, e di un curriculum opzionale, diversificato in base all'identità socio-culturale e territoriale. Contenuti relativi ai diritti umani e alla prevenzione di ogni forma di violenza contro l'infanzia e l'adolescenza vanno inclusi nella progettazione curricolare (*Lei n.8069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Crianca e do Adolescente)*).

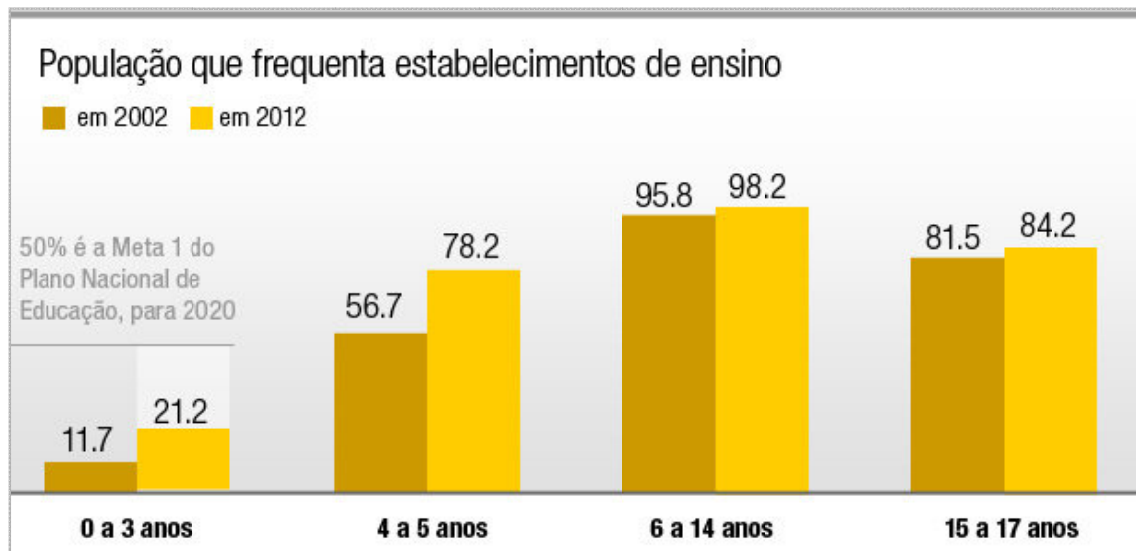
Gli obiettivi d'inclusione sociale e di generalizzazione dell'accesso all'educazione prescolastica viene perseguita attraverso le indicazioni del PNE (*Piano decennale Nazionale di Educazione*), che dispone obiettivi di articolazione e distribuzione territoriale adeguate alle esigenze specifiche (es. comunità indigene), la programmazione di piani di sostegno e tutoraggio per le famiglie per favorire l'accesso dei bambini ai servizi educativi, assicurare la qualità e la continuità con i livelli scolastici successivi (*Ensino Fundamental*). A tal fine, il PNE sottolinea obiettivi di potenziamento del controllo e monitoraggio dell'accesso e della frequenza

ai servizi educativi soprattutto di quelle famiglie che beneficiano di sussidi statali e/o trasferimento di reddito. Allo stesso modo, si prevede il rafforzamento di misure di ricerca attiva di bambini in età di accesso alla scuola dell'infanzia, in collaborazione con gli enti ed i servizi pubblici.

Entrambe le raccomandazioni del PNE sembrano confermare dunque una logica di investimento politico ed economico nei termini di capitale umano (Becker, 1964), (*cfr.* paragrafo 1.2.1). L'ulteriore raccomandazione contenuta nella legge di promuovere la frequenza a tempo pieno nei servizi educativi per l'infanzia può essere interpretata come un'ulteriore conferma della volontà di adottare ogni tipo di misura funzionale a rimuovere e/o evitare ogni tipo di ostacolo posto allo sviluppo "lineare" del capitale umano, prevedendo misure puntuali ed adeguate di rimozione e prevenzione delle forme di disagio e svantaggio socio-culturale ed educativo, passibile di compromettere il raggiungimento e la qualificazione degli apprendimenti scolastici.

La valutazione ed il monitoraggio dell'andamento generale del Piano nazionale in relazione allo sviluppo dell'educazione infantile prevede scadenze biennali e parametri di valutazione nazionale basati su indicatori rilevanti quali l'infrastruttura fisica, l'assunzione di personale, le condizioni di gestione, le risorse pedagogiche, la situazione di accessibilità. Un ruolo importante assume, in tal senso, l'investimento sulla formazione iniziale e continua dei professionisti dell'educazione infantile raccomandando il raggiungimento di un livello di istruzione superiore (es., universitaria) (*Lei n ° 13.005 del 2014, Annexo: Metas e Estrategias, Meta 1, Estrategia 1.8*).

Questo elemento desunto dalle politiche educative conferma la nuova rilevanza assunta dall'educazione infantile in funzione di preparazione all'inserimento nella scuola di base, indirizzata al raggiungimento e conseguimento di apprendimenti formali. La costruzione, nell'educazione pre-scolastica, dei prerequisiti agli apprendimenti scolastici presuppone la creazione di tutte le condizioni favorevoli al suo realizzarsi, e, in funzione di questo obiettivo, il perseguimento della rimozione e prevenzione dello svantaggio educativo va interpretata ai fini di evitare e contrastare il disagio scolastico, e la sua capacità di influire negativamente sugli apprendimenti formali (*cfr.* paragrafo 1.2.2.4). Tali politiche vanno interpretate secondo una logica di tipo funzional-strumentale, che riconosce all'educazione infantile il compito di apprestare le condizioni più favorevoli agli apprendimenti successivi, in funzione di ottimizzazione e qualificazione dei risultati scolastici.



**Fig. 18:** Popolazione studentesca e loro frequenza nei sistemi d'istruzione e formazione in Brasile (Fonte IPEA, con dati del PNAD 2009).

L'investimento politico sull'educazione infantile presuppone, infatti, obiettivi di generalizzazione della fruizione dei servizi educativi, come si evince dagli obiettivi di universalizzazione dell'accesso alle scuole dell'infanzia dei bambini dai 4 ai 5 anni d'età entro il 2016 (*Lei n ° 13.005 del 2014*) e di ampliamento ed espansione dell'offerta municipale di servizi educativi per la prima infanzia (*crèches*), in modo da soddisfare almeno il 50% della domanda entro la fine del Piano di Educazione Nazionale (PNE). A tal fine il Piano stabilisce una serie di strumenti statistici per la valutazione degli obiettivi, oltre che della costruzione di appositi indicatori per verificare la soddisfazione della domanda.

#### 1.3.1.2.1 La centralità dell'educazione infantile

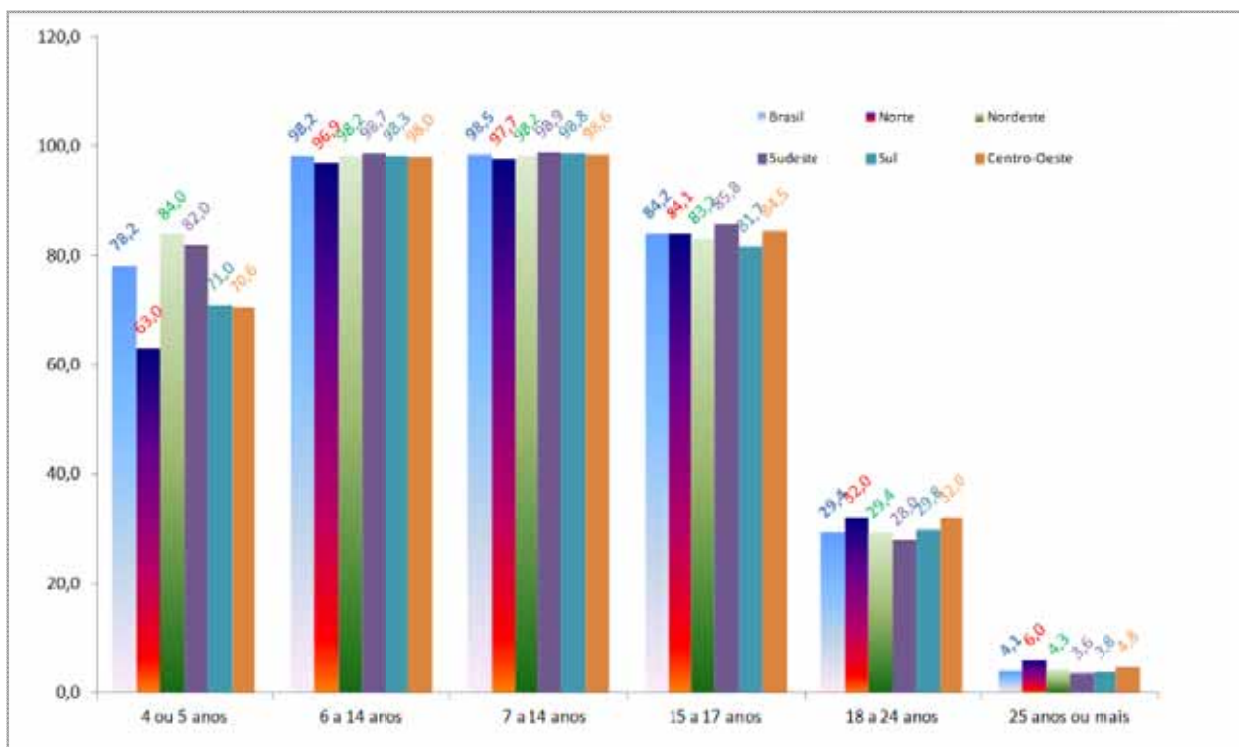
Diversi studi e ricerche in ambito americano evidenziano la centralità assunta dall'educazione infantile al fine del conseguimento e raggiungimento di uno sviluppo infantile armonico e integrato (*cfr.* paragrafo 1.2.2.4.2), configurando al contempo l'esigenza di una definizione politica puntuale e rigorosa delle finalità dell'educazione prescolastica e del tipo di investimento necessario.

L'opportunità, dal punto di vista politico, di definire le direttrici e i lineamenti della formazione e dell'educazione scolastica/ prescolastica trova i suoi presupposti in alcuni studi di matrice biologica.

Knudesen *et al.* (2006) confermano, alla stregua di numerose ricerche statunitensi, che le abilità umane vengono progressivamente acquisite attraverso una sequenza di periodi sensibili, all'interno dei quali lo sviluppo dei circuiti neuronali beneficerebbe di una condizione di maggior plasticità. Tali periodi sono organizzati in una sequenza gerarchica che prevede i tempi ottimali per ricevere determinate influenze ambientali. Quindi, non solo la formazione delle competenze di tipo cognitivo, linguistico, socio-relazionale ed emotivo-affettivo sono fortemente correlate alle prime esperienze di vita infantile, contribuendo in maniera determinante allo sviluppo delle competenze adulte, ma devono soprattutto essere situate in relazione ai periodi considerati più proficui e favorevoli al loro sviluppo. Gli autori sottolineano infatti che i tentativi di rimediare al mancato sviluppo di una di queste "tappe" (che pregiudica o inibisce la formazione degli apprendimenti successivi), attraverso aggiustamenti e interventi compensativi, non solo risultano estremamente costosi in termini di risorse, ma si rivelano soprattutto poco efficaci in termini generali.

Ritornando alle premesse neuro- scientifiche del discorso politico, il modello elaborato da Cuhna & Heckman (2007) sottolinea come l'investimento su tappe differenti della vita del bambino possano produrre un ritorno differente in termini di efficacia. Questa prospettiva permette, analogamente agli studi di Knudesen *et al.* (2006), di osservare come l'esistenza di periodi ottimali per lo sviluppo di alcune abilità vadano opportunamente assecondati e sollecitati: secondo questi autori è possibile identificare un "periodo sensibile", in cui l'investimento sullo sviluppo di determinate competenze risulta efficace, e un "periodo critico", che rappresenta l' unico momento favorevole in cui determinate abilità possono essere sviluppate. L'interpretazione dello sviluppo individuale basata sull'articolazione in periodi rimanda a una concezione cumulativa secondo cui l'investimento prodotto su uno di questi stimolerebbe l'auto-produttività (in riferimento al presupposto secondo cui l'acquisizione di una determinata abilità amplifica gli effetti delle precedenti), ma anche la complementarità, (poiché le abilità già acquisite favoriscono l'assimilazione di altre in un momento successivo), contribuendo ad intensificare l'efficacia dell'investimento iniziale. Tali conclusioni risultano significative in funzione del ripensamento e della formulazione di politiche pubbliche realmente capaci di influenzare la qualità dell'esperienza educativa infantile, soprattutto se collocata entro una logica come quella espressa sopra, che suggerisce come l'investimento sullo sviluppo delle competenze scolastiche risulterebbe molto meno efficace (o meglio, "miope") se non adeguatamente integrata ad una politica di investimento sull'educazione nell'età prescolastica.

- Appare pertanto necessario l'urgenza di una *definizione dell'investimento politico* che si intende realizzare nei confronti dell'educazione prescolastica. Nonostante le raccomandazioni e i numerosi risultati scientifiche, lo stanziamento delle risorse destinate all'educazione infantile in Brasile resta esiguo, soprattutto se confrontato con gli altri gradi scolastici. Oltre alla carenza di risorse economico-finanziarie, si constata soprattutto l'assenza di politiche organiche di programmazione e valutazione delle condizioni organizzative, amministrativo-gestionali e didattico-educative che caratterizzano contesti così differenziati come quelli brasiliani, e per questo difficilmente riconducibili a riferimenti comuni se non adeguatamente progettati e sostenuti. In Brasile la parte di risorse finanziarie destinate all'investimento in educazione infantile appare ancora minima di fronte alla disponibilità complessiva, nonostante diverse ricerche compiute nel campo delle neuroscienze (*cf.* capitolo 1, paragrafo 1.2.2.4.2) indichino chiaramente come l'educazione infantile rappresenti una condizione irrinunciabile allo sviluppo di alcune abilità personali ed intellettive, che possono essere difficilmente recuperate successivamente, se non a costo di investimenti maggiori e difficilmente quantificabili in termini di efficacia.



**Fig. 19:** Grafico sulla percentuale di iscrizioni dei bambini brasiliani alle scuole dell'infanzia dai 4 ai 5 anni d'età, che risulta disomogenea a livello territoriale, soprattutto se confrontata con i livelli scolastici successivi, che dimostrano maggiore omogeneità. (Fonte: IBGE/PNAD 2012. Elaboração: MF/SPE).



Le politiche educative prescolastiche, in Brasile come altrove, esprimono motivazioni e argomentazioni legittime, tuttavia l'attuazione di politiche di universalizzazione della qualità e dell'efficacia sono ancora lontane dal trovare un esito compiuto, in relazione all'investimento reale che risulta carente sia in termini economico-finanziari (investimento *materiale*) che di sviluppo di approcci e discorsi pedagogico-educativi di qualità (investimento *immateriale*).

Barreto (2008) descrive la situazione dell'educazione prescolastica brasiliana sottolineando che la sua espansione e diffusione territoriale non è sempre stata accompagnata da adeguati investimenti tecnici e risorse finanziarie, presentando standard molto al di sotto di quanto desiderato, specialmente nelle creche, storicamente caratterizzate come servizi di assistenza e vigilanza all'infanzia delle famiglie a basso reddito. Anche nelle scuole dell'infanzia, tuttavia, si riscontrano spazi e strutture inadeguate, carenza di materiale didattico, mancanza di proposte pedagogiche ed educative (o la cui esistenza possa risultare tangibile).

La discussione sopra l'investimento politico, la qualità dei servizi, e la qualità dei discorsi pedagogici si definisce in base ai seguenti indicatori:

- i. il ridotto stanziamento economico-finanziario rivolto ai servizi educativi prescolastici.
- ii. la mancanza di un intervento programmatico deciso e risolutivo in merito alle differenze territoriali e socio-culturali di applicazione locale delle politiche nazionali (la cui responsabilità viene genericamente demandata alle istituzioni territoriali).
- iii. l'assenza di politiche di formazione e qualificazione professionali specifiche per i responsabili dell'educazione infantile, che possa essere cioè assimilabile allo stesso livello delle politiche rivolte all'educazione di base.
- iv. L'esistenza di oggettive condizioni strutturali ed organizzative che ostacolano il raggiungimento e conseguimento di obiettivi di qualità (classi sovraffollate, spazi inadeguati, rapporto insegnante/ alunni troppo elevato), ed inoltre, la permanenza di consuetudini lavorative che scoraggiano la progettazione collegiale, la gestione degli spazi e riducono le opportunità di elaborazione ed approfondimento pedagogico-educativo, di discussione e confronto sistematico, ostacolando i processi di partecipazione, collaborazione e condivisione delle pratiche.

### 1.3.1.2.2 Sviluppo socio-educativo e nuovi paradigmi pedagogici

La maggior parte delle ricerche americane condotte sull'educazione infantile si focalizzano su studi di tipo sociale miranti ad indagare il rapporto tra educazione prescolastica e condizioni di svantaggio socio-culturale, condotte in funzione dell'elaborazione e adattamento delle politiche pubbliche (*cf.* paragrafo 1.2.2.4).

Berlinsky *et al.* (2008) si concentrarono sulla valutazione dell'impatto dell'educazione infantile tra i fratelli di una medesima famiglia in Uruguay, comparando coloro che frequentarono i servizi prescolastici con quelli che non lo fecero, e controllando i risultati finali, nella previsione di valutare gli effetti specifici delle condizioni di *background* familiare e socio-culturale. I risultati dimostrarono che la frequenza in un servizio educativo prescolastico era positivamente correlata ad effetti positivi a breve termine, e che questi tendevano ad aumentare in relazione al lungo periodo: gli studiosi stimarono infatti che i quindicenni uruguaiani che avevano beneficiato della scuola dell'infanzia assumevano 27 punti percentuali di probabilità in più di frequentare livelli scolastici successivi. Questi risultati determinano un impatto significativo sulle politiche educative nazionali in relazione alla capacità dell'educazione pre-scolare di evitare ripetenze nei primi anni della scuola primaria.

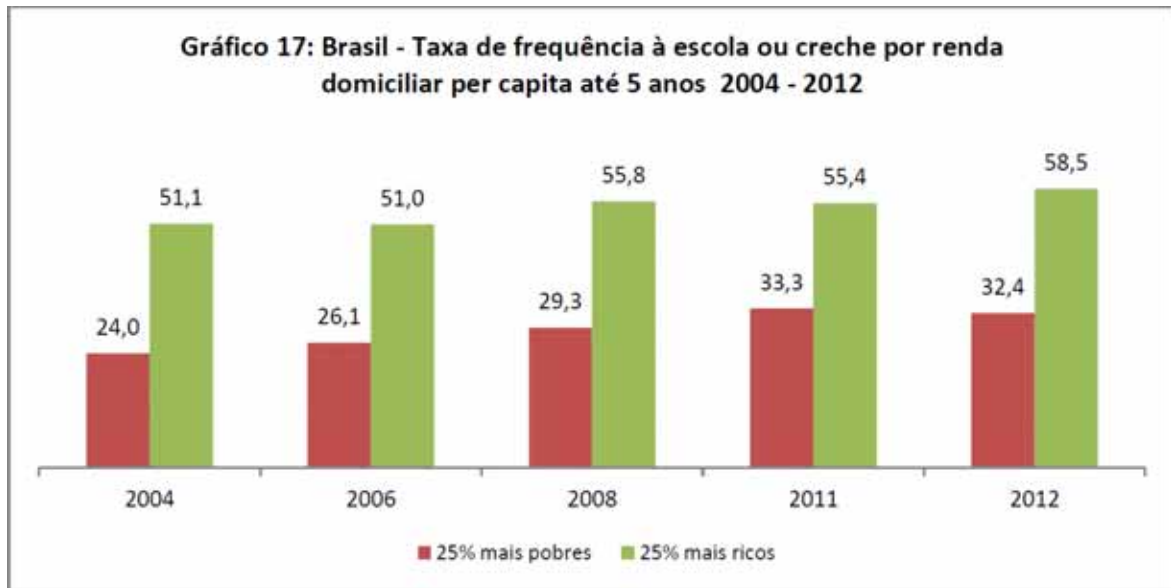
Gli effetti delle politiche di investimento sull'educazione prescolastica vengono affrontati nelle ricerche di Barnett (2008) che contribuisce ad evidenziare come differenti programmi politici di investimento sull'educazione producano risultati differenti in termini di apprendimento, rilevando al contempo come la persistenza di questi risultati dipendano in misura diretta dal tipo di programma adottato. I risultati delle indagini dimostrarono che i beneficiari di programmi di investimento sull'educazione infantile ottenevano migliori risultati scolastici negli esami di profitto, concludevano le scuole secondarie superiori con voti migliori e presentavano probabilità minime di sviluppare azioni criminali e di delinquenza. In particolare, tali risultati erano più significativi per i bambini provenienti da condizioni socio-economiche disagiate, che ottenevano i benefici maggiori, in termini generali, dall'applicazione di questi programmi.

Altre evidenze empiriche mostrarono la relazione esistente tra completamento degli studi e probabilità di sviluppare comportamenti illegali: lo studio di Lochner (2011), rivela una correlazione negativa esistente tra il livello di scolarizzazione di una popolazione e l'indice di criminalità, sulla base di una precedente ricerca condotta nel 1997 sul totale dei carcerati di

prigioni statali e federale degli USA dove rispettivamente il 75% e il 59% non avevano completato gli studi di ensino medio (Harlow, 2003; Lochner, 2011).

Dynarski *et al.* (2011) si concentrano su obiettivi simili e rivelarono come bambini che avevano ricevuto un'educazione prescolastica dimostrassero probabilità maggiori di frequentare l'università (2,7 punti percentuali), allo stesso modo in cui aumentavano considerevolmente le probabilità di terminare la scuola secondaria superiore con risultati soddisfacenti (1,6 punti percentuali). Tali effetti risultarono maggiori per popolazioni come i negri o appartenenti a fasce sociali di bassa estrazione socio-economica, il che portò gli autori a concludere che tra i benefici dell'educazione infantile vi è quello di contribuire in misura significativa alla riduzione del "differenziale posteriore" di background socio-economico, e contribuendo quindi alla rimozione delle condizioni di disuguaglianza di base.

Una delle prime iniziative a sostegno dell'educazione infantile fu il programma PROAPE (*Programa de Alimentação à Pre-Escola*) della Banca mondiale nel 2010 per il Brasile, che consisteva sostanzialmente in interventi e misure precauzionali in termini di protezione e compensazione socio-assistenziale e welfaristica (prevenzione della salute, alimentazione e, appunto, educazione) che condussero ad un incremento nell'utilizzo delle strutture e dei servizi prescolastici. Una ricerca dell'IPEA sull'applicazione di questo programma rivelò, tuttavia, che l'investimento pubblico nei confronti dello sviluppo infantile aveva percorso una logica diseguale, essendo destinato per la maggior parte alle famiglie in condizioni socio-economiche più favorevoli. Sempre considerando il programma della Banca Mondiale, la costituzione di un gruppo di lavoro istituito dal Decreto Interministeriale n. 3219 (2006) sulla valutazione dei dati del PNAD 2004, aveva chiaramente segnalato che gli strati più poveri della popolazione sono quelli che beneficiano maggiormente del sistema pre-scolastico dell'educazione infantile. Questi risultati suggeriscono la possibile permanenza di un modello perverso di educazione infantile che, seppur mantenendo il costante riferimento alla lotta delle disuguaglianze, riproduce di fatto gli stessi limiti e le stesse condizioni che hanno contribuito alla sua manifestazione: privando le classi sociali più povere dell'accesso alle creches e alle pré-escolas, si riducono non solo le possibilità di sviluppare le capacità essenziali nella fascia d'età raccomandata, impedendo la costruzione e il consolidamento degli apprendimenti scolastici successivi, ma si contribuisce paradossalmente alla stabilizzazione di quelle condizioni di stratificazione socio-culturale ed economica e disuguaglianza nelle opportunità che si voleva, nelle intenzioni, contrastare.



**Fig.20 :** Tassi di frequenza ai servizi di educazione infantile in relazione al reddito familiare (Fonte: IBGE - Pnad 2004 a 2012; Elaborado por MEC/Inep/DEED).

*Considerazioni:*

- In relazione alla rimozione prevenzione dello svantaggio socio-culturale, rileviamo la percorribilità dell'investimento sulla costruzione di un *sistema formativo integrato*. Secondo la nostra interpretazione, il miglioramento e la qualificazione dell'educazione infantile presuppongono una progettazione e strutturazione puntuale e rigorosa, in termini politici, di interventi e dispositivi adeguati, capaci di garantire concretamente la generalizzazione dell'accesso, l'uguaglianza delle opportunità e la disseminazione di principi pedagogico-educativi entro al comunità locale, in funzione della responsabilizzazione e attivazione di una dimensione socio-culturale allargata. Non sembra cioè ulteriormente percorribile una logica di interpretazione dei servizi educativi in funzione meramente custodialistico- assistenziale, e di apprestamento delle condizioni educative di stimolo allo sviluppo individuale. L'identità dell'educazione infantile è per sua natura profondamente compenetrata e integrata con dimensioni socio-relazionali allargate, che identificano bisogni, esigenze, aspirazioni e motivazioni. L'organizzazione e progettazione dell'educazione infantile non può quindi più essere demandata alle istituzioni formali ma coinvolge l'intera comunità in uno sforzo collettivo di ripensamento, elaborazione e formulazione di pratiche, metodologie ed azioni favorevoli allo sviluppo della comunità intera, che si caratterizza quale luogo di produzione generativa di senso pedagogico. Attraverso la riflessione congiunta e la condivisione di pratiche socio-educative, la *comunità* acquista una *nuova responsabilità pedagogica* non solo di crescita nei confronti delle nuove generazioni, ma anche in relazione alla progettazione e alla conduzione del progetto di vita individuale, che presuppone la responsabilizzazione e mobilitazione individuale per il raggiungimento degli obiettivi personali, rivestendo l'esperienza di costruzione pedagogica di un valore nei

termini di una ri-umanizzazione esistenziale (Costa, 2012; Margiotta, 2012; Sen, 2000).

- Dall'analisi dell'applicazione delle politiche brasiliane, rileviamo la necessità di definire *nuovi paradigmi pedagogici* con cui ispirare le politiche formative. Riguarda l'incapacità delle politiche pubbliche di prevedere dei modelli che riescano a coniugare gli obiettivi di sviluppo individuale in funzione di incremento economico-produttivo per l'aumento del rendimento nazionale (logica del capitale umano) con un approccio che valorizzi le possibilità interattive e capacitative dei processi di negoziazione e deliberazione sociale. Da questo punto di vista, *l'educazione* rappresenta il *punto di congiunzione* tra le prospettive di apprendimento individuale e sviluppo sociale, a cui le politiche si possono ispirare nella costruzione ed elaborazione di nuovi programmi, in regione della compenetrazione ed interdipendenza di componenti tanto sociali che individuali entro il paradigma educativo, in funzione dello sviluppo umano. Il problema riguarda dunque la decisione rispetto ai paradigmi socio-educativi cui ispirarsi nella formulazione ed elaborazione delle politiche educativo- formative, che non possono riferirsi esclusivamente a quelli economici, la cui efficacia verrebbe, ad ogni modo, inficiata dalle questioni di ordine sociale derivate dal mancato accesso in termini di partecipazione democratica. La decisione rispetto alle modalità e ai dispositivi di integrazione dei due paradigmi non appare più rimandabile, soprattutto in una paese come il Brasile, che paga di condizioni di stratificazione e disuguaglianza socio-culturale storicamente determinati, e presenta situazioni di discriminazione e stigmatizzazione sociale che entro i contesti educativi rischiano di inasprire la loro portata, anziché indebolirla. Basti pensare, ai fini di tale riflessione, all'esistenza, oramai storicizzata nella società brasiliana, di scuole pubbliche e private, le prime gratuite e generalmente con problemi di qualità, le seconde a pagamento e generalmente migliori. In questa situazione, accade che condizioni socio-economiche svantaggiate condizionino, di fatto, la qualità degli apprendimenti, e quindi i risultati in termini di successo scolastico complessivo. Un sistema politico che legittima tale situazione giustificandola secondo logiche economico-produttive, decide in realtà di adottare e mantenere strategie basate su logiche ipocrite di mantenimento e consolidamento della stratificazione e differenziazione sociale (quella stessa che, formalmente, si intenderebbe scoraggiare), in funzione dei differenti compiti che le persone saranno costrette ad assumere nella società, al fine di consentire la riproduzione ad oltranza del medesimo modello sociale ed economico, di stampo capitalistico e neo-liberale.



**Fig. 21 :** Ciascuna tabella mostra una fascia di reddito familiare e la sua correlazione con l'iscrizione dei figli per fascia d'età (0-3 anni; 4-6; 7-14; 15-17). Si noti che la frequenza alle scuole dell'infanzia non varia di molto in relazione al reddito della famiglia, al contrario di quanto succede per i servizi per la prima infanzia, per i quali la condizione economica non costituisce una variabile significativa (Fonte: IBGE/PNAD 2012. Elaboração: MF/SPE).

### 1.3.1.2.3 Dalla focalizzazione sul risultato alla valorizzazione del processo

Di seguito verranno proposte alcune indagini di carattere principalmente economico condotte in ambito statunitense e americano sulla valutazione degli effetti dell'educazione infantile su aspetti legati al benessere e alla qualità della vita. Tuttavia, i risultati più significativi a livello scientifico riguardano la correlazione positiva riscontrata, in termini generali, tra educazione prescolare e incremento dei risultati scolastici.

Lo studio di Chetty *et al.* (2011) mira ad indagare diversi aspetti della vita adulta come il livello di istruzione raggiunto, il rendimento economico-finanziario, e la qualità della vita. I risultati della ricerca dimostrarono una correlazione significativa tra la qualità dell'educazione ricevuta e le variabili seguenti: lo stipendio a 27 anni d'età, la scuola frequentata, il possesso di una casa di proprietà, ed in particolare la maggiore probabilità di frequentare l'università con profitto. Il tentativo di stabilire una correlazione significativa tra educazione infantile e conclusione degli studi universitari rese questa ricerca estremamente rilevante nella comunità scientifica statunitense, rendendola capace di influenzare la programmazione politica. Inoltre, altri risultati evidenziarono come gli studenti che avevano avuto insegnanti pre-scolastici più esperti e preparati dimostravano un rendimento scolastico migliore e, nonostante i risultati indicassero che su questi studenti l'effetto dell'educazione infantile di qualità diminuisse col tempo, il suo effetto sul consolidamento e sull'apprendimento di abilità cognitive dimostrava persistenza maggiore.

Berlinsky *et al.* (2009), in riferimento all'espansione dei servizi pubblici di educazione prescolare in Argentina, conclusero che un anno di frequenza prescolastica contribuiva ad aumentare le probabilità di ottenere migliori risultati scolastici nella misura del 8% in relazione alla media standard, in relazione alle maggiori abilità comportamentali e socio-relazionali (maggiori capacità di attenzione e concentrazione, disponibilità alla partecipazione e collaborazione nel gruppo-classe, disponibilità all'impegno e allo sforzo) che i bambini dimostravano di maturare. Se ne deduce che l'espansione e generalizzazione dell'educazione infantile arrivi a costituire lo strumento più efficace (e addirittura predittivo) in funzione del miglioramento sia dell'apprendimento che dell'impegno scolastico a lungo termine. Questi risultati portarono altri autori a puntualizzare che l'inserimento precoce del bambino in strutture prescolastiche non vada a pregiudicare uno sviluppo armonico ed equilibrato del bambino, fatta salva la qualità della struttura e del personale in cui è inserito.

Un'indagine brasiliana sulla correlazione tra educazione infantile e impegno scolastico (Curi & Menhez Filho, 2006) utilizzò la ricerca *Pesquisa de Padrão de Vida* (PPV) realizzata tra il 1996 e il 1997 nel Nord-est e Sud-est brasiliano, oltre ai risultati del *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) del 2003, per indagare l'effetto dell'educazione prescolare sulla scolarizzazione, il profitto scolastico e il salario percepito in età adulta. I risultati affermarono che la frequenza in strutture di educazione prescolastica genera un impatto significativo sulla conclusione dei quattro cicli scolastici (due cicli dell' *Ensino fundamental*, e due cicli dell' *Ensino medio*), mentre la frequenza delle *creches* sembrerebbe correlata ad un effetto positivo sulla conclusione dell'*Ensino medio e superior*. Oltre all'impatto dell'educazione infantile sulla conclusione degli studi superiori, altre indagini come quelle di Dobkin & Ferreira (2010) mostrarono gli effetti della riduzione dell'età minima di inserimento in strutture educative prescolastiche: secondo le loro ricerche, l'ingresso al livello prescolastico un anno in anticipo produce un effetto positivo e statisticamente rilevante sulla probabilità di conclusione della scuola secondaria superiore (*Ensino medio*).

A proposito delle *crechès*, Barros *et al.* (2010) segnalano come, nonostante gli indubbi benefici prodotti dall'educazione prescolastica (bambini da 4 a 6 anni), una valutazione su larga scala dell'impatto delle *crechès* (bambini da 0 a 3 anni) tenderebbe invece ad affermare un impatto minore in termini formativi, e soprattutto transitorio. Come la letteratura ha ampiamente riconosciuto, esistono diverse spiegazioni alternative sull'impatto limitato dell'educazione per la prima infanzia. L'impossibilità di produrre generalizzazioni e conclusioni attendibili sull'efficacia dell'educazione della prima infanzia dipenderebbe dalla grande variabilità dei risultati empirici, riconducibili alla diversità delle metodologie di ricerca; tuttavia, sembrerebbe possibile affermare che l'efficacia dell'educazione nelle *crechès* sia correlata alla qualità del servizio prestato. Secondo tale interpretazione, *crechès* di alta qualità determinano un impatto sostanziale, ma generano il problema di stabilire i parametri e criteri con cui valutare questo concetto di qualità. Rileva Barros (2010) che «...*como nos países em desenvolvimento a maioria das avaliações mede o impacto de serviços mal concebido e de baixa qualidade, não é surpreendente que apenas impactos muito pequenos sejam encontrados. Assim, para conciliar importância teórica da creche para o desenvolvimento da criança com os pequenos efeitos estimados, é imprescindível lançar alguma luz empírica sobre a relação entre eficácia e qualidade dos serviços de creches*». Ovvero, dato che nei paesi in via di sviluppo le ricerche si sono concentrate sulla valutazione dell'impatto in strutture educative per la prima infanzia di bassa qualità, si è giunti ad osservare come queste abbiano generato un impatto



mediamente non significativo sui risultati dello sviluppo, per cui risulta difficile effettuare delle generalizzazioni in merito alla correlazione tra efficacia educativa e frequenza presso servizi di alta qualità.

Uno studio condotto dalla scuola di Economia di Sao Paulo da *Fundacao Getulio Vargas* (EESP/FGV) centrato sullo studio degli effetti di un'educazione infantile di qualità condotta su un campione di 500 bambini di Rio de Janeiro di 100 istituzioni educative, ha prodotto dei risultati che confermano che lo sviluppo di bambini che hanno frequentato asili nido (crechès) di qualità è maggiore rispetto a quello di bambini in strutture di bassa qualità, e che la differenza di qualità può essere dovuta a modalità differenti, ciascuna a sua volta implicando costi differenti e impatti differenti sullo sviluppo infantile.

Lo studio di Fernandes de Souza & Xavier Pinto (2014) ha inteso stimare l'impatto della frequenza in servizi di educazione prescolastica (crechès e pre-escola) sulle prestazioni scolastiche (profitto) degli studenti brasiliani al 4°, 6° e 8° anno dell'Ensino fundamental, separando l'effetto *diretto* (miglioramento dei risultati scolastici in relazione all'apprendimento dei prerequisiti) dall'effetto *indiretto* (relazione tra educazione prescolastica e ripetenza scolastica). I risultati dimostrano che la frequenza prescolastica ha una correlazione negativa e significativa con la probabilità di ripetenza scolastica, mentre dimostra una correlazione positiva e significativa con l'apprendimento scolastico (es., i profitti in matematica). Questo indica che gran parte dell'impatto della frequenza all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia determina un effetto diretto sull'impegno scolastico, e indiretto sulla ripetenza scolastica. Questo dimostra che l'educazione infantile produce un impatto positivo sull'apprendimento scolastico nell'Ensino fundamental e che la correlazione è principalmente diretta, particolarmente nel segmento pre-scolastico della scuola dell'infanzia. Tali evidenze portano a concludere che, prioritariamente, l'investimento sull'educazione infantile produce effetti positivi sull'apprendimento nell'Ensino fundamental, e che una programmazione politica in termini di costi-benefici in previsione dell'allocazione delle risorse per l'educazione infantile assume una nuova centralità in funzione di prevenzione della ripetenza e dell'abbandono scolastico, al fine di perseguire l'ottimizzazione delle condizioni di miglioramento degli apprendimenti.

#### *Considerazioni:*

- Si riscontra la riduttività di un approccio centrato esclusivamente sulla *logica del perseguimento del risultato* finale. Essa rimette nuovamente sotto esame la logica del capitale umano nell'identificazione e definizione degli approcci pedagogico-educativi. Le ricerche esaminate hanno evidenziato l'esistenza di una correlazione tra educazione prescolastica e conseguimento di risultati scolastici, e tale correlazione

arriva ad assumere una validità quasi paradigmatica per la definizione e la formulazione di politiche pubbliche di investimento sull'educazione, oltre che per la loro valutazione. Tuttavia, la qualità, adeguatezza ed ammissibilità sociale delle politiche sull'educazione infantile richiederebbero una *valutazione in termini di processo*, valutando cioè i processi che i servizi per l'infanzia sono in grado di favorire e sviluppare, anziché in termini di conseguimento e raggiungimento dei risultati a lungo termine, nonché restituitivi, di quegli stessi processi. E la valutazione dei processi non può essere conseguita tramite la valutazione dei risultati perché significherebbe attribuire ai risultati una capacità quasi predittiva di stabilire la qualità dei processi che hanno condotto a quei risultati, sulla base di un'indebita assimilazione degli uni agli altri. Inoltre, nemmeno l'adozione di procedure standardizzate di valutazione risulta adeguata a comprendere e descrivere la complessità di processi che sembrano indagabili, comprensibili e approfondibili solo secondo approcci qualitativi.

- La valutazione dei processi obbedisce ad una logica di riconoscimento e valorizzazione integrata e pluridimensionale di diversi aspetti soprattutto *qualitativi* che interagiscono nella realtà educativa. Invece, la focalizzazione sui risultati obbliga ad assumere una logica soprattutto *quantitativa*, centrata sulla valutazione degli esiti finali secondo il principio di conformità ad uno standard, e riproducendo di fatto logiche meramente semplicistiche e riduttiviste della complessità. Ciò che si intende sostenere è che solo attraverso un'integrazione e sistematizzazione a livello politico di questi due approcci teorici sarà possibile pervenire alla costruzione di un nuovo riferimento paradigmatico di valore pedagogico, capace di attribuire uguale dignità e autorevolezza predittiva ad entrambe le dimensioni, sia di processo che di risultato. Tale riferimento paradigmatico consentirà l'identificazione e formulazione di riferimenti e indicatori politici capaci di considerare e coinvolgere nella valutazione differenti aspetti dell'educazione degli individui, al fine di pervenire a considerazioni più obiettive, realistiche ed attendibili in funzione delle scelte future.

#### 1.3.1.2.4 Considerazioni sull'educazione

Nell'educazione prescolastica brasiliana, la persistenza di condizioni locali sfavorevoli per l'accesso generalizzato ai servizi si intreccia con situazioni di discriminazione socio-culturale e disuguaglianze. In Brasile, la presenza di una struttura a forte stratificazione socio-economica provoca condizioni di disuguaglianza che riducono le possibilità per le fasce più povere della popolazione di accedere ai servizi educativi per la prima infanzia. Questo nonostante la crescita dei tassi d'iscrizione nell'educazione infantile segnalati dai dati della *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) riferiti al 2012, divulgati dall'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), che rilevò il tasso di iscrizione alle scuole dell'infanzia nel 2011

dell'81,69% per bambini di 4-5 anni d'età, mentre nelle crechès il dato si attestava appena sul 22,95% per i bambini di tre anni. Questo risultato, nonostante il recente miglioramento della situazione, appare tuttavia ben lontano dalle previsioni del *Plano Nacional de Educação* (PNE) di conseguire una generalizzazione della frequenza entro il 2020. Tuttavia, va segnalato che la disponibilità di strutture pubbliche per la prima infanzia in Brasile era appena del 23% nel 2009, il che riduce drasticamente la possibilità di accesso per le fasce più povere della popolazione, che incontrerebbero difficoltà economiche per l'accesso ai servizi privati. Tuttavia l'esperienza delle politiche brasiliane di assistenza sociale come il *Programa Bolsa Família*, che prevedeva l'erogazione di contributi economici alle famiglie per i servizi per la prima infanzia, dimostrò un basso impatto sull'aumento del tasso d'iscrizione. Altre variabili, come il reddito economico e la razza, rivelarono invece un impatto maggiore sui risultati di generalizzazione dei servizi educativi pre-scolastici (Rosemberg & Madsen, 2011).

La questione della qualificazione e dell'accessibilità dell'educazione prescolastica non può ignorare la questione della rimozione delle condizioni di svantaggio socio-culturale. Tale funzione non può essere demandata all'azione di uniformizzazione culturale ed educativa, spesso più spontaneistica che intenzionale, che scaturisce dalle interazioni scolastiche, ma richiede il coinvolgimento attivo dei contesti parentali, intergenerazionali ed interculturali allargati. Lo studio di Mantovani (2012) contribuì a segnalare come i contesti dell'educazione prescolastica risultino favorevoli al superamento di distinzioni sociali e culturali, in relazione alla loro capacità di rimuovere condizioni di svantaggio socio-culturale attraverso la creazione di occasioni comunicative dialogiche e controllate tra genitori e personale educativo. Lo studio dimostrò come lo scambio comunicativo e il dialogo consentano approfondimenti interpretativi che permettono di attivare processi di conoscenza e comprensione reciproca, nonché dei modelli educativi e delle rappresentazioni sociali sull'infanzia possedute rispettivamente da insegnanti e genitori. In accordo con tali risultati, Brooks-Gunn (2003) ha evidenziato come, sui bambini svantaggiati o in precarie condizioni socio-economiche, i risultati dei programmi di educazione infantile si mantengono a lungo termine solo se adeguatamente supportati e incentivati dall'educazione familiare e/o da altri servizi.

Per rimuovere le condizioni di incapacitazione che caratterizzano le relazioni umane, esse vanno interpretate non come limiti da rimuovere o carenze da compensare, bensì come leve di capacitazione individuale e sociale. I cambiamenti richiesti e auspicati nei contesti educativi contemporanei (a partire dai contesti prescolastici) necessitano di un investimento su processi capaci di cogliere e potenziare il valore delle risorse informali che, pur intervenendo massicciamente a determinare la realtà socio-culturale ed educativa, restano relegate a livello

"periferico". Le esperienze informali della partecipazione sociale, reti di scambio, iniziative di solidarietà sociale, nuove forme organizzative dei servizi improntate sulle relazioni e altro ancora, intese come realtà di *innovazione sociale* (Murray R., Mulgan J., J. Caulier-Grice, 2008) rappresentano dei dispositivi di capacitazione individuale e sociale, capaci di rimuovere le condizioni di marginalizzazione e povertà socio-culturale e riproporre quali risorse di attivazione e mobilitazione personale. Richiamando valori portanti quali il senso di appartenenza e l'inclusività, la condivisione e la reciprocità, le esperienze informali stimolano un processo di attivazione capacitativa in termini di partecipazione democratica e negoziazione sociale di significati e decisioni di ricaduta collettiva capaci di esprimere ed esercitare concretamente il loro potenziale capacitativo sullo sviluppo umano, sia individuale che sociale, gettando le basi per il ripensamento e la ridefinizione delle politiche federali secondo il paradigma formativo del *learnfare* (Margiotta, 2012).

### 1.3.1.3 Le politiche di qualificazione della professionalità

Almeno inizialmente, le istituzioni educative brasiliane rivolte alla prima infanzia si identificarono per un carattere prettamente filantropico e confessionale, mentre l'organismo predisposto al loro controllo e regolamentazione venne individuato nel *Ministério da Previdência e Assistência Social*. Questo confermò il carattere assistenzialista e custodialistico dei servizi educativi, di supporto agli obiettivi politici di liberazione dell'occupazione femminile, per cui le preoccupazioni centrali dei servizi consistevano essenzialmente nella soddisfazione di bisogni elementari di sicurezza, igiene e d alimentazione dei bambini.

L'appartenenza al settore dell'Assistenza sociale identificò anche il profilo dei professionisti dell'educazione infantile, che non possedevano una formazione iniziale specifica, e appena nel 1994 venne elaborato una *Política Nacional de Educação Infantil* tesa ad individuare alcuni percorsi di formazione professionale per il miglioramento della qualificazione educativa dei servizi prescolastici. Oggi, la *Constituição Federal* brasiliana assegna alle Municipalità la responsabilità dell'offerta educativa e la relativa programmazione delle risorse economiche.

Il Consiglio Nazionale dell'Educazione nel 2010 stabilisce che il progetto pedagogico e curricolare e il regolamento scolastico, in conformità alle disposizioni legislative, devono conferire spazi e tempi adeguati affinché gli insegnanti di tutti gli ordini scolastici possano partecipare a riunioni collettive, progettare e realizzare azioni educative in modo congiunto, valorizzare il lavoro degli alunni, partecipare alla formazione continua e stabilire contatti con la

comunità. Nello sviluppo del progetto politico-pedagogico dell'istituzione scolastica, le scuole si vanno articolando come istituzioni di formazione nella prospettiva di assicurare la formazione continua ai propri insegnanti.

La *Lei* n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 sulle *Diretrizes e bases da Educação Nacional*, nell'articolo 13, affida agli insegnanti di tutti i livelli scolastici le funzioni di progettazione pedagogica e didattica e di valutazione, raccomandando di disporre di periodi dedicati allo sviluppo professionale. Si fa inoltre specifica menzione al lavoro congiunto con famiglie e comunità locale per ottimizzare l'azione educativa, promuovendo al contempo il coinvolgimento e la partecipazione democratica delle agenzie formative del territorio (comunità scolastiche) nella progettazione pedagogica e curricolare, in qualità di contesti d'apprendimento allargati.

Inoltre, la legge identifica negli insegnanti i professionisti dell'educazione basica, riconoscendoli come coloro che prestano servizio effettivo e hanno realizzato un percorso di formazione iniziale conseguendo un titolo di abilitazione legalmente riconosciuto. I titoli ammessi per l'abilitazione all'insegnamento (indicati come *trabalhadores em educação*) riguardano: il diploma d'istruzione superiore (universitaria) in pedagogia; diploma di scuola secondaria superiore tecnico-professionale; infine, viene ammesso il solo titolo di Ensino medio in "modalità normale" per l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e nei primi cinque anni dell'insegnamento fondamentale, seppur con le raccomandazioni dell'opportunità di adeguare la formazione professionale a livello di istruzione superiore universitaria. Infatti nell'art. 62 si legge: «*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal*». Questo dimostra che il titolo per l'introduzione alla professione insegnante a livello prescolastico ammesso dalla regolamentazione nazionale è di Ensino Superior (corsi di diploma, universitari e in istituti superiori per l'Educazione), seppur ammettendo l'esistenza di personale con titoli abilitanti di grado inferiore (Ensino Medio) per i quali si applica una politica di incentivazione all'adeguamento dei titoli posseduti.

I corsi di formazione superiore vanno indirizzati all'apprendimento di competenze tecnico-pedagogiche e tecnologiche, e vanno erogati dagli Istituti superiori e universitari attraverso: corsi di formazione dei professionisti dell'educazione basica destinati agli insegnanti di educazione infantile e dei primi anni di insegnamento fondamentale; programmi di formazione pedagogica per i diplomati di corsi superiori (es., disciplinari) per acquisire l'abilitazione

all'insegnamento fondamentale; programmi di formazione continua (*Educação continuada*) per gli insegnanti di tutti i livelli.

### 1.3.1.3.1 I percorsi di formazione

La legge sulle *Diretrizes e bases da Educação Nacional* assicura misure di facilitazione nell'accesso alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, mediante l'utilizzo di tecnologie di formazione a distanza, e l'erogazione di borse di studio, rilasciate sulla base di una valutazione dei prerequisiti degli insegnanti diplomati in Magistério (Ensino medio) per l'accesso a corsi universitari di formazione superiore, in accordo col Consiglio Nazionale per l'Educazione (CNE).

I percorsi di formazione universitaria laurea e post-laurea in Pedagogia forniscono competenze professionali in ordine a: progettazione; gestione amministrativa; valutazione e orientamento per l'insegnamento basico, prevedendo inoltre non meno di trecento ore di tirocinio. Nel Piano Nazionale dell'Educazione si fa esplicito riferimento, tra gli obiettivi da raggiungere, alla promozione del miglioramento della qualità dei corsi di Pedagogia attraverso l'applicazione di strumenti di autovalutazione approvati dalla Commissione nazionale per l'istruzione superiore di valutazione- CONAES, prevedendo curricoli integrati di contenuti generali e specifici, comprensivi di tematiche socio-culturali, etnico- razziali e speciali, consentendo così ai laureati di acquisire le competenze necessarie per condurre il processo educativo dei loro futuri studenti. (*Lei n ° 13.005 del 2014, Anexo: Metas e Estrategias, Meta 13, Estrategia 13.4*).

Il report *Políticas Docentes no Brasil, Um Estado do Arte* (Gatti, B. A., Barretto, E. S., & André, M. E. D., 2011, p. 197) rivela che, tuttavia, per quanto riguarda le tipologie delle attività di formazione continua svolte dagli insegnanti, sia a livello federale che statale e municipale, le attività consistono perlopiù in laboratori, conferenze, seminari e corsi di breve durata, sia in presenza che a distanza, offerte dalle Segreterie locali o da accordi stipulati con le Università, Istituti di Ricerca o istituzioni private. Rispetto alle modalità di erogazione di tali attività formative, risulta più importante discutere come vengono condotte che rispetto alla loro denominazione e appartenenza istituzionale. In termini generali, i dati raccolti non permettono di definire, per esempio, il grado di partecipazione dei docenti nella progettazione e nello sviluppo delle azioni formative, e se il contenuto di queste attività si rivolga o meno ai problemi della pratica didattica e scolastica, se determina processi di riflessione e auto-valutazione

rispetto alla propria pratica, e se intendono promuovere pratiche collaborative all'interno del contesto scolastico. Si può dire che, generalmente, prevale una tipologia di formazione di tipo trasmissivo, erogata sottoforma di conferenze, seminari, workshop, corsi a breve o lungo termine. Tuttavia, già si percepisce un movimento, presso le Segreterie e i Dipartimenti della Formazione, per adottare azioni inclusive di coinvolgimento degli insegnanti sulla discussione rispetto alla formazione e la sua realizzazione, che cerca di accogliere i bisogni di formazione professionale sia di tipo didattico che allargato, in funzione del miglioramento delle prestazioni degli alunni.

#### **1.3.1.3.2 Il sostegno allo sviluppo professionale**

Si specifica inoltre che il sistema di formazione professionale nazionale è rivolto alla promozione e valorizzazione delle competenze professionali assicurando l'attuazione di statuti giuridici e piani di carriera coerenti ed adeguati. Ad esempio, si stabilisce l'accesso all'insegnamento tramite modalità di selezione concorsuale per titoli ed esami; si garantisce la formazione continua e l'aggiornamento delle competenze professionali attraverso periodi di congedo remunerato; una politica stipendiale di garanzia di un salario minimo per inquadramento professionale; progressione di carriera basata su titoli e competenze, oltre che sulla valutazione dell'impegno; periodi riservati allo studio, alla progettazione e valutazione inclusi nel servizio (es., programmazione); condizioni adeguate di lavoro; la formulazione e diffusione di programmi di formazione continua rivolti a tutti gli insegnanti. Interessante risulta la precisazione di come l'esperienza professionale dell'insegnamento risulti un pre-requisito indispensabile all'esercizio di altre funzioni o incarichi ad esso collegati. Inoltre, nel capitolo successivo della medesima *Lei* n. 9.394, de 1996 dedicato alle risorse finanziarie, il primo punto di progettazione della spesa pubblica riguarda il mantenimento e l'adeguamento della retribuzione e della formazione sia dei docenti che degli altri professionisti operanti nella scuola.

Tuttavia, il consolidamento dei piani di carriera a livello nazionale è ben lungi dal trovare una sua realizzazione. A partire dal 2012, in relazione allo sviluppo di un Piano di coordinamento di azioni congiunte (PAR), sui 5.532 Comuni che lo hanno adottato, il 31,74% dei Comuni ha riferito di non possedere un piano di carriera per gli insegnanti che stabilisce norme chiare per l'introduzione alla professione (mediante concorso), criteri di valutazione delle prestazioni, piani di formazione professionale (iniziale e continua) e di anzianità di servizio.

Questa e altre questioni cruciali ai fini della qualificazione professionale vanno ricondotte alla mancanza di un Sistema nazionale dell'istruzione in Brasile, che costituisce uno dei motivi della profonda differenziazione e frammentazione della professione docente. Stati e Comuni (Municipalità), considerati entità autonome secondo la Costituzione federale del 1988, corrispondono, rispettivamente, a sistemi scolastici differenti. Usando le parole di Oliveira (2010): «*Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior*». Altre ricerche segnalano, ai fini dell'innalzamento delle condizioni socio-economiche della categoria e dell'aumento di attrattività professionale, la necessità di intervenire rispetto ai seguenti problemi: il basso salario prevalente; il deterioramento delle condizioni di lavoro, risultato di lunghe ore trascorse in classi sovraffollate, la crescita dell'indisciplina e della violenza a scuola, la difficoltà ad accedere a piani di formazione continua ed aggiornamento professionale di valore sia metodologico che disciplinare e contenutistico (Oliveira & Feldfeber, 2006).

### 1.3.1.3.3 La valutazione della professionalità

La *Lei* n ° 13.005 del 2014 di approvazione del piano decennale per il raggiungimento di obiettivi di miglioramento del sistema nazionale di educazione ed istruzione, istituisce un Sistema Nazionale di Valutazione dell'istruzione di base, coordinato dall'Unione in collaborazione con gli Stati, i Distretti Federali e le Municipalità, al fine di raccogliere informazioni per valutare la qualità dell'istruzione di base e definire l'orientamento delle politiche pubbliche:

- Si stabilisce pertanto che tale Sistema di Valutazione avrà da produrre, almeno ogni due (2) anni: Indicatori di Rendimento scolastico, relativi alle prestazioni degli studenti valutati nei test nazionali di valutazione (con la partecipazione di almeno l'80% degli studenti periodicamente valutati in ogni scuola per anno scolastico), ed i dati pertinenti raccolti dal censimento della scuola di base.
- Indicatori di Valutazione istituzionale, indirizzati alla raccolta di dati su caratteristiche di descrizione della composizione istituzionale come il profilo del corpo studentesco e il corpo dei professionisti dell'istruzione, il rapporto tra la



dimensione della facoltà, il personale e il corpo studentesco, le infrastrutture delle scuole, le risorse didattiche disponibili, i processi di gestione, ed altri pertinenti.

Il PNE intende valutare il raggiungimento degli obiettivi descritti e la qualità delle strategie adottate, attraverso la raccolta di riferimenti statistici attendibili ed aggiornati sui profili scolastici degli alunni. a tal fine stabilisce, in collaborazione con l'Unione, gli Stati, il Distretto federale e i Municipi, la costituzione di un nucleo nazionale di indicatori di valutazione istituzionale sui profili degli alunni e del corpo dei professionisti dell'educazione, oltre alle condizioni amministrativo- gestionali, logistico- infrastrutturali ed altre (*Lei n ° 13.005 de 2014, Anexo: Metas e Estrategias, Meta 7, Estrategia 7.3*). Tale raccomandazione politica si situa nel quadro dell' introduzione e promozione di un più ampio processo di autovalutazione delle scuole dell'insegnamento di base, stimolando la messa a punto di strumenti di identificazione e rafforzamento degli aspetti carenti in funzione del miglioramento della qualificazione educativa, della formazione continua degli insegnanti e della governance democratica.

#### **1.3.1.3.4 I professionisti dell'educazione infantile**

Più recentemente Il Piano Nazionale decennale di sviluppo dell'Educazione PNE ha espresso un investimento nei confronti della formazione iniziale e continua dei professionisti dell'educazione infantile, ribadendo la necessità di adeguare la loro formazione ad un livello di istruzione superiore-accademica e proponendo la stimolazione a livello post-universitario della costituzione di gruppi di ricerca e corsi di specializzazione professionale, per garantire l'elaborazione di curricula e proposte pedagogiche aggiornate rispetto ai risultati della ricerca scientifica.

Dalla legge si evince che, entro l'obbligo scolastico dai 4 ai 17 anni d'età, risulta fondamentale perseguire obiettivi di inclusione sociale e sostegno ai bisogni educativi speciali. Questi si conseguono attraverso il sostegno della professionalità docente e la creazione di centri multidisciplinari di sostegno, ricerca e consulenza pedagogica in collaborazione con professionalità di tipo accademico ed altre di competenza in materia di assistenza sociale, e salute pubblica a sostegno della funzione educativa delle insegnanti di educazione infantile .

Analogamente, si fa riferimento alla promozione della ricerca per lo sviluppo di metodologie, materiali didattici, attrezzature e tecnologie didattiche per favorire i processi di insegnamento-apprendimento ed i bisogni educativi speciali; allo stesso modo si riferisce

dell'esigenza di promuovere la ricerca interdisciplinare per informare la progettazione e pianificazione di politiche pubbliche intersettoriali che soddisfino le esigenze educative. Ancora, si fa esplicito riferimento al sostegno professionale per la creazione di partnership con la comunità sociale, istituzioni pubbliche e private, gruppi ed associazioni del territorio per sostenere ed ampliare l'offerta di formazione continua e la produzione di materiali accessibili e servizi per favorire, da un lato, il pieno accesso, la partecipazione e la qualificazione degli apprendimenti scolastici, mentre dall'altro lato, incoraggiare la costruzione di partnership promuovendo la partecipazione ed il coinvolgimento delle famiglie e della società nella costruzione di un sistema di istruzione inclusivo. Tra gli obiettivi e le strategie previste dal PNE, infatti, si trova la raccomandazione di favorire la mobilitazione e l'attivazione di strategie congiunte tra famiglie e realtà locali in funzione dell'integrazione nell'educazione formale di esperienze di educazione popolare e cittadinanza attiva della formazione, secondo una prospettiva che assuma l'educazione come responsabilità condivisa ed ampliare il controllo sociale sulle politiche pubbliche.

Tra le competenze previste per i professionisti dell'educazione, si fa riferimento allo sviluppo di politiche rivolte alla lotta alla violenza, includendo la formazione degli insegnanti rispetto alla rilevazione di segni e cause di violenza domestica, sessuale e/o familiare, e favorendo l'adozione e l'apprestamento di misure appropriate alla promozione di una cultura di pace e un ambiente sicuro e positivo (*Lei n ° 13.005 del 2014, Anexo: Metas e Estrategias, Meta 7, Estrategia 7.23*). Altre strategie previste, come l'inclusione scolastica e la permanenza di bambini e/o adolescenti in libertà vigilata o "di strada", e l'inserimento nei curricula di contenuti sulla storia afro-brasiliana e le culture indigene. Tali indicazioni suggeriscono un'identificazione della scuola non solo come servizio educativo, ma come vero e proprio sistema di prevenzione e assistenza sociale.

#### **1.3.1.4 Il PNE e la formazione dei professionisti**

L'emendamento della Costituzione n ° 59/2009 (CE n ° 59/2009) ha cambiato le condizioni di definizione del *Piano Nazionale di Educazione* (PNE), analogamente alla della legge sulle direttive di base della Pubblica Istruzione (Legge n. 9394/1996) per costituire un piano nazionale di valore decennale che prevede valutazioni pluriennali dell'andamento (in genere ogni due/ tre anni).

Lo sviluppo di un Piano Nazionale di Educazione del Brasile comporta un impegno considerevole per l'eliminazione delle disuguaglianze educative a livello territoriale in relazione alla specificità socio-culturale della popolazione locale, tramite la rimozione delle barriere all'accesso scolastico e promuovendo la formazione professionale del personale in funzione dell'inclusione sociale.

La complessità del modello federativo brasiliano, la sua eterogeneità territoriale, le lacune presenti nella regolamentazione di standard nazionali rendono complessa la pianificazione degli obiettivi e delle strategie educative che il PNE del Ministero dell'Educazione Pubblica (MEC) si propone di conseguire e realizzare tra il 2014 e il 2024.

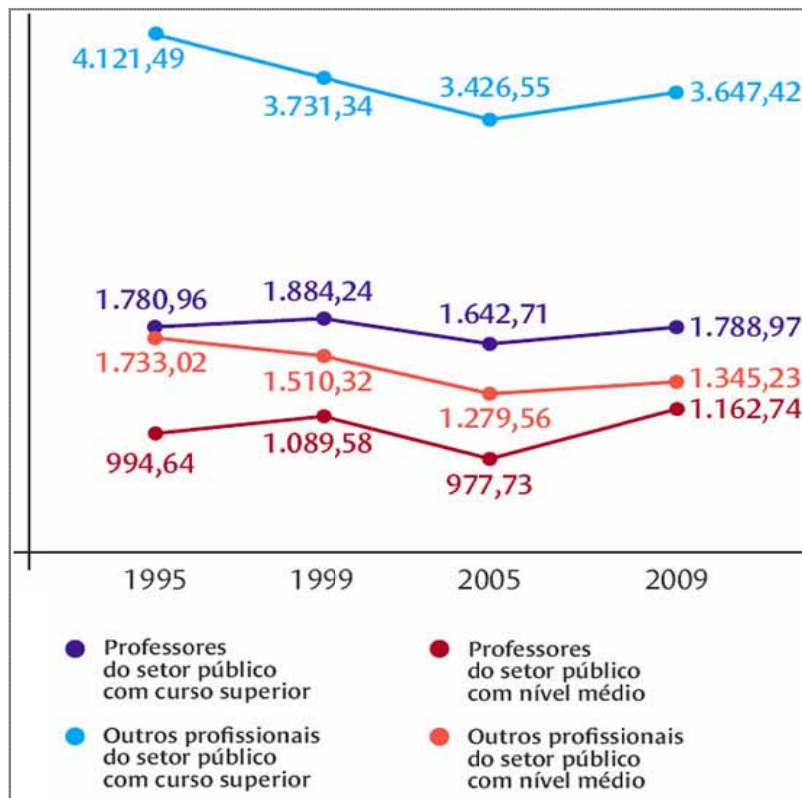
Per questi motivi, si ha la necessità di adottare un nuovo atteggiamento che implica la costruzione di forme organiche di collaborazione tra i sistemi d'istruzione, nonostante i problemi di sovrapposizione delle funzioni dovute all'assenza di norme che definiscano in maniera inequivocabile le modalità d'interazione degli stati federali. La Conferenza nazionale sull'educazione (CONAE, 2010) ha sottolineato come il PNE costituisca il primo progetto per l'integrazione e la promozione dell'efficacia entro il sistema nazionale di istruzione: l'opportunità per i singoli Stati federali di definire dimensioni di impegno comuni, metodologie congiunte, e quindi risultati più significativi, in funzione dell'ottimizzazione delle risorse metodologiche, strumentali ed economico-finanziarie permette di condurre azioni realmente collaborative e quindi efficaci a livello di integrazione nazionale.

Di seguito, si esamineranno in particolare le mete 15, 16, 17 e 18 della *Lei* n° 13.005 del 2014, che riguardano misure volta a promuovere e potenziare la professionalità degli insegnanti attraverso lo sviluppo di programmi di formazione che si concentrano sulla professionalità in servizio.

- ✓ La *Meta* 15 mira a sviluppare, sulla base della cooperazione tra Unione, Stati e Distretti federali e Municipalità locali, una politica nazionale di formazione dei professionisti dell'educazione, a condizione che gli insegnanti posseggano una formazione specifica almeno a livello terziario (universitario), conseguita sia attraverso forme di sostegno individuali (es., finanziario) che stimolando il rinnovamento e la qualificazione curricolare dei corsi di Pedagogia (ad es., attraverso l'uso di tecnologie e di piattaforme elettroniche per la formazione iniziale e continua). La formazione a livello superiore costituisce, nella prospettiva delle politiche professionali brasiliane, un prerequisito fondamentale all'esercizio della pratica professionale. Tuttavia, l'accesso all'istruzione universitaria degli insegnanti della scuola di base non costituisce un'esperienza consolidata. Lo studio dell'INEP mostra che nel 2013 la percentuale degli insegnanti in servizio e in condizione di completamento o di prosecuzione entro l'istruzione di livello accademico (terziaria) era del 77,2% negli anni iniziali (*anos iniciais*) della scuola di base, e del 88,7%

negli anni finali (*anos finais do ensino fundamental regular*). Non è raro trovare insegnanti che lavorano nelle sezioni secondarie senza possedere una formazione specifica, come nei settori disciplinari della Matematica, Fisica, Chimica e Biologia. Questa situazione conferma la necessità per il Brasile di investire in politiche di formazione iniziale degli insegnanti, in particolare in materia d'istruzione universitaria, in modo da universalizzare l'accesso a livelli di qualificazione e preparazione professionale di tipo accademico. Perché ciò avvenga, il PAN propone, entro un anno del suo mandato, l'istituzione di una politica nazionale per la formazione dei professionisti dell'educazione. Dal punto di vista nazionale, il PNE si propone di migliorare e promuovere criteri significativi di valutazione degli insegnanti, e sostenere una riforma curricolare del corso di Pedagogia (*Stratégia* 15.6) attraverso l'integrazione tra formazione accademica e pratica professionale (*Stratégia* 15,8).

- ✓ L'obiettivo 16 punta ad ottenere alla fine del decennio almeno il 50% del personale docente dell'istruzione di base con titolo di post-laurea, garantendo la formazione continua nel loro campo di attività, e ampliando l'offerta di borse di studio. Secondo il documento delle *Metas*, l'aumento del livello d'istruzione di base in Brasile dipenderebbe in misura direttamente proporzionale agli investimenti del governo e della società in funzione del potenziamento e del miglioramento della formazione iniziale e continua dei professionisti dell'istruzione. I cambiamenti socio-culturali ed economici e l'evoluzione scientifico-tecnologica richiedono il rinnovamento e l'aggiornamento continuo delle competenze professionali, il che rende necessario un investimento nella formazione iniziale e continua, sia dal punto di vista del diritto individuale che come prerequisito essenziale alla pratica professionale, come ribadito nel PNE da una nota tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione: «*para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada*» (p.93). Per quanto riguarda la formazione di livello superiore (accademica), il 69,8% sul totale dei due milioni di insegnanti dichiara di possederla, ma tale numero diventa nettamente inferiore quando si tratta di insegnanti del livello di istruzione di base, dove appena il 30,2% possiede una qualche specializzazione a livello di post-laurea. Risulta pertanto indispensabile, quindi, un consolidamento della politica nazionale di formazione degli insegnanti dell'istruzione di base, attraverso la definizione delle linee guida nazionali, delle aree prioritarie, le istituzioni accreditate per la formazione e i processi di diversificazione e qualificazione dell'offerta formativa (*Stratégia* 16.2). A tal fine si prevede l'ampliamento di borse di studio post-laurea per gli insegnanti e gli altri professionisti dell'istruzione di base (*Stratégia* 16,5), oltre ad altre misure di sostegno culturale. La legge sottolinea inoltre la necessità di assicurare lo sviluppo di percorsi di carriera e di retribuzione per gli insegnanti di educazione di base, al fine di garantire condizioni di per il completamento della formazione, con l'obiettivo finale di raggiungere una percentuale del 50% degli insegnanti di educazione di base con un titolo di post-laurea (master o dottorato).



**Fig. 22:** La figura mostra che i salari medi degli insegnanti sono inferiori alla media dei salari di altri professionisti con medesimo livello di formazione (e considerando una prestazione di servizio di 40 ore lavorative giornaliere) (Fonte: PNAD/IBGE 2012).

- ✓ L'obiettivo 17 dispone il progressivo adeguamento dei piani salariali e di carriera degli insegnanti che operano nell'istruzione di base, per equipararli agli altri professionisti con titolo di istruzione superiore equivalente. Il miglioramento generale in termini di universalizzazione dell'istruzione e di qualificazione degli apprendimenti nella popolazione giovanile brasiliana va correlato, secondo le politiche pubbliche, alla formazione e allo sviluppo professionale degli insegnanti. Le ricerche tenderebbero a confermare che gli insegnanti con un livello d'istruzione superiore, in condizioni di lavoro dignitose, e che si sentono adeguatamente valorizzati e riconosciuti, contribuiscono a rendere l'apprendimento degli studenti più significativo, con conseguente incremento della qualità dell'istruzione. Oggi, la differenza tra lo stipendio medio degli insegnanti con un livello di formazione di Ensino medio rispetto ad altri professionisti con livello di istruzione simile è superiore al 9%. Mentre tra gli insegnanti professionisti con livello di istruzione di laurea e post-laurea e gli altri professionisti con la stessa istruzione scolastica o di più esiste un divario del 57%.

In relazione allo sviluppo dei sistemi d'istruzione e formazione, le politiche professionali brasiliane esprimono un sostegno alla formazione professionale degli insegnanti, in quanto

responsabili della promozione e qualificazione dei processi di insegnamento- apprendimento. Dunque, possiamo affermare che la formazione professionale dei docenti rientra a pieno titolo nella logica del capitale umano, dal momento che viene incentivata in termini di ricadute economiche dirette: infatti, secondo le misure adottate dalle politiche brasiliane, il motivo centrale che spingerebbe un insegnante ad investire personalmente nella sua formazione e migliorare la sua pratica didattica è la possibilità di incrementare il suo livello retributivo.

#### **1.3.1.4.1 La ricaduta economica della professionalizzazione**

Dalla trattazione del capitolo 1, riprendiamo l'impostazione del capitale umano (Mincer, 1981; Becker, 1964) e la sua correlazione con la crescita economica, che influenza ancora oggi gran parte della formulazione delle politiche educative e professionali dei sistemi d'istruzione e formazione a livello globale. Le ricerche in ambito americano qui proposte si concentrano sull'indagine della correlazione tra il valore della formazione e/o della professionalità docente e la qualificazione degli apprendimenti, dal primo segmento dell'educazione prescolastica e fino ai livelli superiori dell'istruzione secondaria.

Il *primo gruppo di studi* che andremo ad esaminare riguarda la dimensione della *professionalità docente*, intesa come variabile capace di esercitare un'influenza decisiva sugli apprendimenti e/o prestazioni scolastiche degli alunni.

Le componenti che risultano significativamente correlate all'impegno scolastico degli studenti non riguardano solo le condizioni socio-economiche della famiglia e le caratteristiche dell'istituzione scolastica, ma soprattutto le caratteristiche del team docente, e le esperienze e la qualificazione professionale degli insegnanti (Levin, 2001; Akerhielm, 1995; Coleman, 1966). L'indagine e la comprensione del valore di tali componenti e la loro influenza sulla qualificazione educativa risultano centrali per la riformulazione ed elaborazione di politiche pubbliche più efficaci e puntuali, capaci di realizzare concretamente obiettivi di inclusione sociale, cittadinanza attiva e qualificazione degli apprendimenti scolastici.

In tal senso, la questione della qualificazione e formazione professionale degli insegnanti, responsabili dell'attivazione di processi di insegnamento- apprendimento degli alunni, diventa centrale per ottimizzare lo stanziamento delle risorse pubbliche. Infatti, la qualità della formazione degli insegnanti dovrebbe influire positivamente sull'impegno scolastico dei suoi alunni, e quindi sulla qualità della formazione degli stessi (Barber & Mourshed, 2007; Sanders & Rivers, 1996; Jordan *et al.*, 1997; Hanusek, 1992).

Le indagini condotte nel Tennessee da Sanders & Rivers (1996) dimostrarono che i risultati scolastici degli studenti dipendeva dalle caratteristiche degli insegnanti che si erano succeduti durante il loro percorso scolastico. Studenti che inizialmente possedevano eguali livelli di impegno scolastico, nel momento in cui incontravano insegnanti differenti potevano sviluppare differenti livelli di impegno scolastico, come rileva lo studio longitudinale compiuto su studenti di otto anni d'età per tre anni consecutivi, che riportò una differenza nei livelli di impegno finali di quasi 50 punti percentuali, analogamente alle ricerche condotte da Jordan et al. (1997) nel Texas.

Barber e Mourshed (2007) indagarono, analogamente agli studi precedenti, alcuni dei sistemi d'istruzione e formazione generalmente considerati i migliori del mondo, per verificare l'incidenza della variabile della qualificazione e formazione professionale degli insegnanti sul successo scolastico degli alunni. I risultati indicarono che uno studente con un insegnante "efficace" dimostrava un impegno scolastico crescente tre volte più rapidamente rispetto ad un alunno con un professore "poco efficace". Ma il risultato più significativo della ricerca di Barber e Mourshed (2007) riguarda la conclusione secondo cui i migliori sistemi di formazione e istruzione dispongono di tre fattori in comune: (I) scelgono le persone più adatte ad esercitare la professione docente, (II) trasformano queste persone in professionisti capaci, (III) garantiscono che tutti i bambini ottengano dei benefici dall'educazione loro offerta. Tali conclusioni rimandano necessariamente all'interpretazione di altre dimensioni connesse alla professionalità, fortemente correlate allo sviluppo dell'impegno scolastico degli alunni, ma che sono difficilmente rintracciabili, che la fanno ricondurre a componenti della personalità di tipo idiosincratico (Hanushek, 1992). Secondo lo studioso la professionalità di un insegnante può assumere forme differenti in relazione alle sue caratteristiche intrinseche, che risultano difficilmente misurabili ed interpretabili in termini puramente quantitativi.

- Si rileva *un'impostazione monodimensionale della professionalità educativa* e delle prospettive della sua formazione. Tale questione viene rilevata dalle ricerche e sottolineata dalle politiche di formazione professionale brasiliane, soprattutto in riferimento alla valutazione della professionalità insegnante, al fine di definire migliori criteri e requisiti di qualificazione della professionalità. Analogamente a quanto sostenuto per le politiche educative nazionali, e come riferito dall'indagine di Hanushek (1992), risulterebbe difficile ricondurre la professionalità solamente a indicatori e riferimenti oggettivi e razionali, tali da risultare ampiamente condivisibili ed argomentabili in termini generali. Ciò che determina la professionalità è una composizione poliedrica e multifaccettata di elementi riferibili non solo alla preparazione e qualificazione intellettuale, ma anche a variabili comportamentali e attitudinali, alla scelta personale, a dimensioni psicologiche e sociali. Pensare di

valutare la validità di tali componenti mediante l'applicazione di misurazioni quantitative e standardizzate significherebbe negare il valore, l'incidenza e la pervasività di dimensioni emotivo-affettive, socio-relazionali e culturali. L'identificazione di metodologie capaci di comprendere aspetti differenti in un approccio integrato quali-quantitativo permetterebbe di valutare i processi e le relazioni tra le dimensioni coinvolte, consentendo di raggiungere maggiori livelli di spiegazione e comprensione della professionalità docente e delle sue esigenze.

#### 1.3.1.4.2 La ricaduta economica della formazione professionale

Il *secondo gruppo di studi* considerati esamina la dimensione della *formazione professionale* in funzione del miglioramento degli apprendimenti e/o delle prestazioni scolastiche degli alunni.

Glewwe *et al.* (2011) hanno manifestato un interesse per il ruolo che l'insegnante riveste in funzione dell'impegno degli alunni. Lo studio di componenti costitutive della professionalità (come, ad es., il livello di formazione iniziale raggiunto (titolo di studio), la conoscenza dei contenuti disciplinari dimostrata nell'attività didattica, la formazione continua) costituì una revisione della letteratura esistente sugli effetti di queste caratteristiche sull'impegno scolastico tra il 1990 e il 2010. Le ricerche considerate vennero suddivise in due gruppi a seconda del tipo di stima loro applicata: il primo gruppo di ricerche venne identificato in base alla variabile contenutistica, riferita alle caratteristiche dell'azione docente (79 ricerche); il secondo gruppo, invece, venne individuato tramite una "depurazione" delle ricerche che avevano utilizzato metodologie di *cross-section* nella raccolta dei dati (43 ricerche), e che quindi non corrispondevano a ricerche "originali". Lo studio portò a dimostrare che, insegnanti con titolo di formazione iniziale di livello superiore riferivano un incremento dell'impegno scolastico degli studenti, mentre nel secondo gruppo, una volta eliminate le ricerche di minore rigore tecnico, si osservava un'evidenza molto minore dell'impatto della formazione insegnante sulle prestazioni scolastiche degli studenti. Il contrario accade per la componente della pratica didattica, dove nel primo gruppo la correlazione appare debole, mentre nel secondo l'evidenza aumenta sensibilmente. La variabile "conoscenza dei contenuti didattici" dimostra un effetto positivo sia nel primo che nel secondo gruppo di ricerche. Quindi, in relazione alle ultime due componenti realizzate, pare legittimo concludere che la formazione continua degli insegnanti sembra comportare una correlazione significativa sull'apprendimento ed il successo scolastico degli alunni (Glewwe *et al.*, 2011).



Nella definizione della qualificazione professionale, Hanushek e Rivkin (2006) argomentarono il ruolo dello stato nell'identificazione dei requisiti minimi di certificazione della formazione, avvertendo che se tali requisiti possono impedire ad un insegnante poco efficace di praticare l'insegnamento, possono allo stesso modo impedire agli insegnanti potenzialmente idonei e motivati di ottenere l'abilitazione professionali, scoraggiando tentativi ulteriori ed indirizzandoli così verso altre opzioni. Un articolo di Boyd *et al.* (2006), teso a delineare i percorsi per l'inserimento professionale a New York, identificò (I) i programmi tradizionali di formazione iniziale di tipo accademico, (II) il sistema di valutazione individuale, (III) i programmi conosciuti come "rotte alternative". Nei programmi tradizionali di formazione iniziale, gli aspiranti insegnanti devono acquisire gli apprendimenti considerati come requisiti irrinunciabili all'esercizio professionale, mentre nella valutazione individuale, nonostante i requisiti richiesti siano gli stessi, questi si possono acquisire anche in percorsi non tradizionali, come quelli dell'insegnamento a distanza. Inoltre, nel primo caso lo studente deve completare il programma di studi previsto, e quindi acquisire la certificazione professionale dalla facoltà universitaria, mentre nel secondo caso gli studenti presentano la richiesta di ottenere la certificazione presso il Dipartimento del Ministero dell'Educazione, che esamina i requisiti del candidato, e ne richiede il completamento o l'integrazione se necessario. Il programma "rotte alternative" venne inizialmente istituito per risolvere il problema della carenza di insegnanti nella città di New York, e differisce dalla formazione tradizionale per il fatto che gli insegnanti possono cominciare a prestare servizio prima di concludere il percorso di formazione iniziale e di certificazione delle competenze possedute. Questo perché il programma seleziona persone con competenze specifiche nelle aree disciplinari loro assegnate, ma senza esperienza didattica diretta. Prima di entrare in classe, gli insegnanti devono effettuare un percorso di formazione di 200 ore e superare un esame di valutazione delle conoscenze, dopodiché ricevono un'abilitazione per insegnare per tre anni, durante i quali devono completare i requisiti richiesti in funzione del conseguimento della certificazione professionale finale presso una facoltà universitaria. Questo programma ha il vantaggio di rappresentare un costo minore per l'insegnante perché, parallelamente al completamento della sua preparazione, già percepisce uno stipendio che gli garantisce il sostentamento economico, sostenendo al contempo l'impegno e la motivazione professionale. Il *New York City Teaching Fellows*, *Teach for America*, e il *Teaching Opportunity Program* (TOP) sono degli esempi di programmi di "rotte alternative".

Boyd *et al.*, (2011) si concentrarono ad investigare su come il cambiamento della forma di introduzione professionale influisca sull'impegno scolastico, dimostrando che, in certi casi, gli insegnanti che parteciparono a questi programmi conseguirono un miglioramento

nell'apprendimento dei loro alunni, diversamente se comparato con l'impegno scolastico degli alunni di insegnanti assunti a tempo determinato e non coinvolti in programmi di formazione. Tuttavia, la differenza in termini di influenza sul miglioramento degli apprendimenti scolastici tra insegnanti di "rotte alternative" e quelli di formazione tradizionale non mostra differenze rilevanti se non di pochi punti percentuali.

- Il confronto tra le politiche di formazione professionale brasiliane e le ricerche esaminate conduce ad affermare come la *formazione continua*, nel contesto brasiliano, non coincida con il concetto di valorizzazione dello *sviluppo professionale*, ma si associa alla qualificazione secondo standard istituzionali. Dall'analisi ed interpretazione delle politiche professionali brasiliane è possibile identificare una linea di condotta rispetto alla questione della qualificazione e spendibilità professionale, basata su una presunta razionalità lineare e consecutiva dei processi, capaci, secondo i decisori politici, di garantire l'efficacia ed esaustività in termini di risultati. In altre parole, le politiche adottano un forte sostegno nei confronti della qualificazione professionale degli insegnanti di tutti i livelli scolastici, al fine di migliorare le competenze possedute e permettere agli insegnanti il pieno esercizio della loro funzione. Lo strumento per raggiungere tali obiettivi viene individuato nella formazione continua dei professionisti. L'obiettivo dello sviluppo di competenze professionali sembrerebbe dunque assimilato ad un concetto di formazione continua che prevede l'aggiornamento e l'adeguamento professionale tramite la frequenza a corsi di istruzione superiore (es., universitaria) per ottenere titoli di formazione superiore. Quindi, si assiste ad un processo di riconoscimento della formazione continua nella sua esclusiva capacità di determinare l'adeguamento delle conoscenze, mediante il conseguimento di titoli superiori. La soluzione prevista dalle politiche risulterebbe, tuttavia, obiettiva e puntuale rispetto alla situazione professionale degli insegnanti brasiliani, in ragione cioè della loro carenza di una formazione iniziale (titoli di studio) capace di garantire il possesso di competenze specifiche ed adeguate alla funzione esercitata. I dati segnalano chiaramente che la maggior parte degli insegnanti dell'educazione prescolare e parte degli insegnanti dell'Ensino fundamental posseggono solamente un titolo di studio di istruzione tecnico-professionale (es., Magisterio), il che giustifica in qualche modo l'insistenza politica sull'adeguamento della formazione iniziale.

Entro il contesto brasiliano Gatti (2014) rileva l'esistenza di una prospettiva funzionalista e pragmatista soggiacente alle politiche sulla formazione professionale, che tende a utilizzare la valutazione delle prestazioni e dell'impegno degli studenti come indicatori dell'impegno docente. Per l'autrice la formazione andrebbe più proficuamente orientata sulla valorizzazione delle persona, intesa come dispositivo della valorizzazione dello sviluppo professionale, che presuppone il coinvolgimento e la partecipazione nei processi di valutazione, l'evidenziazione

delle premesse formative, e la pratica della comprensione e riflessione condivisa sui fattori che sostengono determinati tipi di azione, al fine di promuovere processi di riflessione istituzionale diretti alla costruzione/ decostruzione dei valori socio-culturali sottostanti (Gatti, 2014, 374-375).

- Appare chiaro come la *formazione continua* non possa limitarsi a misure integrative e compensatorie di completamento della *formazione iniziale*: essa coinvolge dimensioni più ampie della professionalità che non possono essere ricondotte esclusivamente all'adeguamento della preparazione iniziale, interpretata, quest'ultima, secondo una presunta proprietà intrinseca di generazione di miglioramento e qualificazione professionale, sulla base cioè di una fiducia aprioristica assegnata alla preparazione teorica ed intellettuale di provocare automaticamente un'abilità e competenza pratico-operativa. Si intende cioè suggerire che il passaggio dall'uno all'altro non si realizza automaticamente, in relazione cioè al solo possesso di una formazione iniziale soddisfacente in termini intellettuali e disciplinari, perché significherebbe addurre ad una proprietà quasi intrinseca della formazione teorica di generare una pratica professionale di qualità. La non-consequenzialità tra i due termini implica il riferimento ad altre componenti che possano sollecitare e sostenere la loro comunicabilità, permettendo così che gli investimenti realizzati nella formazione teorica producano ricadute positive e dirette sull'adeguamento della professionalità. Una qualificazione professionale centrata sullo sviluppo richiede l'integrazione entro la formazione continua di progetti ed iniziative capaci di valorizzare l'esperienza professionale diretta, coinvolgendola in processi di ordine superiore di elaborazione, riformulazione e costruzione di nuove prospettive e significati, basata cioè sulla ri-conduzione continua e reciproca di concetti teorici e pratica realmente esperita. Questo processo, oltre a dare senso alla realtà con cui gli insegnanti si confrontano quotidianamente, permette, paradossalmente, di fondare gli stessi costrutti teorici sulla realtà stessa, da cui traggono la forza del loro valore speculativo. Infine, il reale miglioramento della professionalità e le sue ripercussioni sui processi di insegnamento-apprendimento permette di stimolare una ricostituzione semantica del significato stesso della formazione continua, non più interpretata riduttivamente in funzione dell'adeguamento della preparazione professionale.

In Europa, la penetrazione dei concetti di *Lifelong learning* e *Lifewide learning* (cfr. paragrafo 1.1) per indicare i nuovi contesti della formazione permanente ed allargata, connota l'espressione "formazione continua" di un valore aggiunto, influenzando le modalità sia della sua interpretazione che della rispettiva applicazione. La formazione oggi si connota di un'apertura temporale protratta su tutto l'arco dell'esistenza umana, di un'apertura spaziale legata ai contesti allargati e globali dell'apprendimento, e di quella che Margiotta definisce un'apertura antropologica, che interpreta lo spostamento del baricentro dall'insegnamento all'apprendimento

come capace di tematizzare una profonda mutazione antropologica e lo sviluppo solidale (Margiotta, 2003).

Le opportunità a favore della formazione continua dei professionisti dell'educazione vengono individuate dalle politiche europee nelle misure di: *i.* sostegno alla mobilità professionale ed internazionale; *ii.* cooperazione intellettuale (informazioni, esperienze, metodologie didattico-educative), *iii.* miglioramento dell'organizzazione e gestione amministrativa scolastica (spazi e tempi destinati alla formazione), *iv.* una nuova progettazione pedagogica ed educativa che coinvolga gli *stakeholders* educativi nella costruzione congiunta di soluzioni ed opportunità di valore sociale.

Tali approcci evidenziano nuovi paradigmi formativi centrati sulla responsabilizzazione e mobilitazione personale che coinvolge le periferie dei contesti d'apprendimento allargati in un processo di crescita e trasformazione socio-culturale.

#### 1.3.1.4.3 Considerazioni sulla formazione

Gli ultimi studi esaminati affrontano questioni direttamente riferite ai contesti brasiliani, permettendo di confrontare la visione e gli obiettivi perseguiti a livello politico con la loro applicazione nella realtà locale e contestuale.

In Brasile esistono dei programmi finanziati dal Ministero dell'Educazione (MEC) rivolto alla formazione degli insegnanti, che consta di 26 programmi di formazione degli insegnanti suddivisi nelle seguenti aree: educazione di base (10), educazione tecnico-professionale e tecnologica (4), educazione superiore (7), alfabetizzazione ed educazione dei giovani e degli adulti (1) e alla diversità (4). La preminenza dei programmi rivolti alla qualificazione dei professionisti dell'educazione di base, come il *Programma de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica* (PARFOR) e *Programma Istitucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), segnalano un preciso interesse politico di investimento precoce nella formazione degli apprendimenti di base.

Il PARFOR rappresenta un'azione congiunta del MEC con la Segreteria dell'Educazione dello Stato e delle Municipalità e le Istituzioni dell'Educazione Superiore, col fine di migliorare la formazione degli insegnanti della scuola pubblica sul territorio nazionale, offrendo corsi in presenza di formazione iniziale. Già il PIBID aveva sostenuto la qualità della formazione iniziale attraverso la valorizzazione del percorso magistrale con il sostegno all'acquisizione di un titolo superiore. L'esistenza di questi e altri programmi di qualificazione della formazione

iniziale si scontrano, tuttavia, con l'assenza di studi specifici nel contesto brasiliano sull'impatto del miglioramento della formazione professionale e le prestazioni scolastiche degli alunni. Uno dei pochi esistenti fu condotto da Fontanive & Kleine (2010), che indagarono l'effetto della partecipazione del coinvolgimento degli insegnanti che nel 2007 completarono il *Curso de Pós-Graduação* offerto dalla *Fundação Cesgranrio*, in relazione alle prestazioni dimostrate nelle prove di matematica e lingua portoghese dell'Ensino fundamental della rete statale di Tocantins, misurato attraverso i risultati raccolti dal *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e della *Prova Brasil*. Tra il 2003 e il 2008 fu possibile misurare l'impegno scolastico degli alunni prima dell'inizio del programma (l'anno 2001 della *Fundação Cesgranrio*) e dopo (*Prova Brasil* del 2007), mentre agli insegnanti venne chiesto di compilare un questionario di raccolta di informazioni rilevanti sui comportamenti in classe e l'impatto della formazione conseguita sulla pratica professionale, sia all'inizio del programma che nel 2008. Il programma di formazione professionale era centrato su alcune finalità in ordine a: (I) cambiamento della pratica didattica in aula, (II) costruzione di nuovo materiale didattico e partecipazione al team docente, (III) valutazioni periodiche. Lo sviluppo di tali pratiche, positivamente correlato alla formazione, dimostrò effetti positivi sull'apprendimento scolastico.

Nel 2011 Bauer analizzò l'impatto di programmi di formazione continua *Letra e Vida* sull'impegno scolastico di studenti della 1a classe dell'Ensino fundamental, misurato attraverso il *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP), nel 2007. I risultati dimostrarono che la proporzione degli insegnanti che parteciparono al programma non è capace di spiegare da solo l'impegno scolastico degli alunni, ma va ricondotto ad altre componenti, quali le caratteristiche della scuola. Certamente, concludono gli studiosi, la differenza tra l'avere un professore "efficace" ed uno "poco efficace" può influire in misura significativa, ma prima di tutto va precisato il significato di queste definizioni, e quali sono i dispositivi di miglioramento previsti per il conseguimento dell'efficacia in termini complessivi: se per alcuni teorici i programmi di formazione iniziale costituiscono la risposta più appropriata, resta inesplorata in Brasile la questione dell'implementazione di programmi di formazione continua in funzione capacitativa sull'estrazione del potenziale professionale degli insegnanti.

Un articolo di Zaidan *et al.* (2011) descrive una ricerca rivolta ad analizzare le ripercussioni dei corsi di *Mestrado* e di *Doutorado* sulla vita professionale di 350 laureati del *Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFMG* nel periodo dal 1977 al 2006. Attraverso dei questionari, i ricercatori raccolsero informazioni sulla vita professionale dei laureati, e decenni di analisi mostrarono che l'insegnamento a livello di Ensino superior costituiva l'attività principale. Coloro che si erano dottorati lavoravano prevalentemente presso istituzioni

accademiche ed universitarie e presso unità di ricerca; coloro che avevano ottenuto un Maestrado lavoravano in istituzioni di Ensino superior o nell'Educazione di base, oppure in attività autonome. Le conseguenze sull'attività didattica dimostrano un incremento nell'apprendimento dei molteplici aspetti che caratterizzano la pratica didattica, e le ripercussioni sulla vita professionale degli insegnanti laureati risultarono estremamente significative, sia in relazione al riconoscimento sociale assegnato alla formazione superiore conseguita, che in relazione all'ampliamento ed espansione delle possibilità professionali e lavorative. Tuttavia, per la complessità dell'indagine, risultò sostanzialmente impossibile pervenire ad alcuna generalizzazione affidabile rispetto alla correlazione tra livello della formazione iniziale e qualità della pratica didattica. Ciò che tuttavia pare importante sottolineare è la tendenza di coloro che conseguono un titolo superiore ad uscire dal segmento pre-scolastico per trovare migliori collocazioni professionali, in relazione a condizioni stipendiali, di carriera e lavorative migliori.

- Si conferma, dunque, l'esistenza di una *logica legata al capitale umano* nell'interpretazione dell'investimento assegnato alla *formazione professionale*. Nel contesto brasiliano (e non solo) esistono poche ricerche che esplorano il collegamento tra formazione continua professionale e livelli di apprendimento degli alunni, tuttavia quelle esistenti sono concordi nell'affermare l'esistenza di una correlazione positiva. L'ultima ricerca dimostra che insegnanti con maggiori requisiti in termini di formazione iniziale (es., titoli di studio superiori) insegnano ai livelli più elevati dell'istruzione scolastica, dove la remunerazione ed il riconoscimento professionale sono maggiori. Questo conduce ad una situazione in cui le professionalità presenti nell'educazione prescolastica sono generalmente scarse in termini di formazione iniziale, dato che la politica retributiva è diseguale tra i diversi gradi scolastici e penalizza il segmento prescolastico, indipendentemente dal possesso di requisiti formativi e professionali. Secondo questa prospettiva, l'investimento in termini di qualificazione delle professionalità prescolastiche e il mancato adeguamento dei profili retributivi agli altri ordini scolastici, finisce per destinare il personale più preparato ai livelli scolastici successivi. Infatti, se la politica di sostegno e promozione delle professionalità non viene sostenuta da una corrispettiva incentivazione salariale e remunerativa, sarà difficile, entro il sistema esistente, raggiungere gli obiettivi di qualificazione delle competenze professionali nell'educazione infantile. E questo emerge in tutta la sua criticità ancor prima della discussione sopra la questione dell'interpretazione concettuale ed operativa sulla formazione continua/ formazione iniziale, affrontata precedentemente. Tuttavia, la necessità di un adeguamento salariale degli insegnanti prescolastici rappresenta solo una parte del problema: collegare infatti la professionalità insegnante alla sola dimensione della retribuzione, intesa come restituzione e riconoscimento del servizio svolto, la colloca all'interno di una logica di capitale umano che rischia di penalizzare

la dimensione auto-realizzativa e umanistica che caratterizza l'esercizio della professionalità insegnante, che è costitutiva ed indispensabile alla sua piena espressione. E' necessario quindi affiancare alla compensazione retributiva altre misure di incentivazione e valorizzazione della professionalità, che possano produrre effetti di attivazione e mobilitazione personale in ordine all'aggiornamento e all'evoluzione costante, creativa ed innovativa delle pratiche professionali.

La formulazione di piani di carriera adeguati, il supporto alla mobilità interprofessionale e/o internazionale, la progettazione di supporti organizzativi, amministrativi e burocratici, la possibilità di intraprendere percorsi di formazione alternativi, la progettazione di spazi di partecipazione e gestione democratica capaci di influenzare realmente le decisioni politiche, queste ed altre soluzioni permetterebbero di sostenere e favorire la motivazione e l'interesse a mantenere alto l'impegno degli insegnanti, migliorando le ricadute sull'apprendimento degli studenti.

Rileva Scheibe (2010) come oggi in Brasile si assista a una grande pressione sull'impegno degli insegnanti, in relazione al miglioramento dei risultati scolastici degli alunni negli esami nazionali ed internazionali. Ne consegue la focalizzazione dei programmi di governo sulla ricerca di meccanismi e misure per estendere il controllo della pratica professionale attraverso esami di certificazione di competenze, correlandole alla distribuzione di incentivi finanziari. Tali misure, tuttavia, al di là della loro necessità, vanno relativizzate rispetto alla necessità di una compensazione salariale adeguata, a piani di carriera dai percorsi non sempre chiari, il basso riconoscimento sociale della professione assegnato dall'opinione pubblica, l'alto tasso di abbandono, il graduale calo della domanda dei corsi di laurea. Ne risulta uno scenario che richiede di stabilire le priorità non solo per valorizzare la professione e renderla attraente, ma anche per aumentare la sua capacità di sviluppare un'educazione di qualità per tutti (Scheibe, 2010).

### **1.3.1.5 Il ripensamento del concetto di sviluppo professionale**

La letteratura internazionale illustra molteplici esperienze già avviate di coinvolgimento dei contesti periferici in funzione della creazione di sistemi formativi integrati, evidenziando esperienze e soluzioni che privilegiano approcci innovativi, leggeri ed intelligenti con cui organizzare i servizi educativi prescolastici, e sviluppare, di conseguenza, nuovi approcci

professionali. Le esperienze di innovazione sociale di matrice *bottom-up*<sup>116</sup> incidono tuttavia in misura parziale e/o settoriale se non comprese in un ridisegno politico complessivo della professionalità insegnante, capace di ridefinire il concetto di sviluppo come esercizio della libertà di scegliere e realizzare le azioni più proficue in funzione degli obiettivi prescelti (Sen, 2000; Nussbaum, 2011). In accordo con tale prospettiva, lo sviluppo professionale del personale conosce una ri-definizione della sua identità in relazione alle nuove relazioni che è chiamato a stabilire con gli *stakeholders* dell'educazione esterni alle istituzioni scolastiche, e quindi con le dinamiche di capacitazione di contesti d'apprendimento sociali allargati.

A tal proposito, per il contesto brasiliano, Schiebe (2010) sostiene che la formazione continua degli insegnanti deve superare impostazioni disciplinari e contenutistiche, per lo più se fondate su corsi brevi che non riportano alcun collegamento con il progetto politico-pedagogico che struttura l'offerta formativa della scuola, in modo da supportare la riflessione continua degli insegnanti. In tal senso, la scuola e la vita quotidiana costituiscono, assieme alle istituzioni, un ambiente di formazione permanente per gli insegnanti. (Schiebe, 2010, 11).

Il corrispettivo investimento in termini di formazione iniziale consentirebbe l'eliminazione della componente retrospettiva e compensatoria che emerge dalle logiche con cui vengono formulate le attività di formazione continua, permettendo di articolarle, più coerentemente, in funzione del concetto attuale di sviluppo professionale continuo (C. L. F. Davis *et al.*, 2011). A tal proposito, il CONAE (2010) sottolinea la necessità di percorsi di formazione continua capaci di superare l'impostazione per soluzioni d'emergenza e sviluppare un approccio di arricchimento e crescita professionale permanente. Il processo che determina l'evoluzione e il miglioramento delle condizioni personali/ professionali necessita, secondo Gatti (2014), di azioni coscienti, basate sulla pratica riflessiva applicata all'esperienza reale, capace di supportare lo sviluppo di azioni innovative e attitudini mentali propositive, che si traducano in effettivo cambiamento e trasformazione della pratica (Gatti, 2014, 378).

Il concetto della professionalità educativa esige quindi una ri-definizione in senso relazionale, che travalica la visione tradizionale dell'incremento di competenze professionali

---

<sup>(116)</sup> Si ricorda, come da trattazione in capitolo 1, la crescita recente entro il contesto europeo di servizi integrativi, innovativi e/o alternativi a quelli tradizionali. L'IRER nel 2004 cita la crescita di servizi come il nido famiglia, i nidi aziendali e gli spazi gioco, a segnalare la nuova domanda di socializzazione delle famiglie e l'esigenza di flessibilizzazione nell'organizzazione dei servizi. I genitori si configurano oggi, entro il quadro dei servizi innovativi, come nuovi soggetti attivi che intervengono nella co-progettazione e co-gestione dei servizi educativi, richiedendo lo sviluppo di specifiche competenze professionali, gestionali ed organizzative, da parte del personale docente.

Il libro bianco sull'innovazione sociale segnala altre esperienze internazionali di innovazione sociale dell'educazione infantile, che descrive esperienze di *focus group* e *creative thinking* che coinvolgono bambini, genitori, reti sociali e interlocutori locali, oltre che insegnanti, nella progettazione di spazi scolastici ed urbani (Murray R., Mulgan J., J. Caulieattr-Grice, 2008, 42), contribuendo ad evidenziare come la figura genitoriale appaia coinvolta in una transizione dal ruolo di soli consumatori (*user*) a produttori di servizi (*prosumer*), con il corrispettivo manifestarsi di nuove espressioni culturali legate all'incontro di prospettive, culture e provenienze differenti.



formali per accogliere altre prospettive capaci di valorizzare e potenziare l'esperienza entro contesti informali. Questa visione consente di coltivare nuove aperture prospettiche che guardano alle esperienze allargate ed interculturali, capaci di generare un arricchimento individuale e sociale, arrivando a costituire un terreno favorevole alla proliferazione di esperienze generative di una nuova cultura dello sviluppo.

### 1.3.1.6 Verso una nuova professionalità: dal Brasile all'Italia

In relazione alle questioni segnalate rispetto alle politiche educative brasiliane e alle politiche di formazione professionale, pare opportuno ri-considerare ed integrare il paradigma del capitale umano con altre che possano valorizzare i processi inclusivi e sociali dei contesti di apprendimento allargati.

Le problematiche emergenti nel contesto delle professionalità prescolastiche brasiliane, relative alla diffusa disaffezione nei confronti della professione, dovuta a condizioni retributive inadeguate, alla bassa qualità dei percorsi di formazione iniziale (corso di Pedagogia), e alla mancanza di risorse finanziarie e gestionali adeguate da parte delle amministrazioni locali, determinano la persistenza di condizioni penalizzanti la professionalità prescolastica, sia a livello di formazione iniziale e di introduzione alla professione.

Si avverte dunque la necessità di una fondazione di nuovi paradigmi a riferimento delle politiche capaci di integrare logiche economico-produttive, giustificate dalla perseguibilità del benessere sociale, ad altre capaci di garantire la libertà sostanziale di accedere alle opportunità e utilizzarle per il conseguimento dei funzionamenti personalmente scelti.

La professionalità dell'insegnante esige la formulazione ed il coinvolgimento di dimensioni complesse e relazionali allargate per capacitarla rispetto a nuove pratiche professionali, non ascrivibili a logiche prettamente formali come quelle scolastiche e burocratico-amministrative.

A tal fine, sembra opportuno, come suggerisce Davis Claudia (2011), "*liberare la formazione continua dalla formazione iniziale*", identificando la necessità di investire massicciamente nella formazione iniziale degli insegnanti affinché quella continua non sia interpretata come un completamento delle competenze mancanti. Per l'autrice sarebbe opportuno: «...*investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes. Isso significa*

*uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que modo entende ser preciso aprimorar-se. Assim, torna-se possível articular a formação inicial com a continuada, a fim de que essa última, amparando-se na primeira, coloque os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.* » (Davis Claudia *et al.*, 2011, 158).

Queste indicazioni si traducono nella possibilità di rafforzare ulteriormente la capacità di costruire e consolidare competenze professionali nella prima parte della formazione di un insegnante, in funzione dell'introduzione alla professione. Ciò permetterebbe di "liberare" la formazione continua dalla logica compensativa e integrativa per conquistare una nuova focalizzazione sullo sviluppo professionale, inteso come formazione permanente, e dunque sul potenziamento dell'agency professionale.

La capacità dell'insegnante di esercitare efficacemente la propria funzione si correla all'esistenza di opportunità di partecipazione e negoziazione sociale entro la comunità locale, rafforzando le competenze strategiche di costruzione e potenziamento di *networking*, al fine di riconquistare autorevolezza pedagogica e ridefinire la professionalità in chiave socio-culturale e politica. Tale azione necessita preliminarmente del coinvolgimento e della collaborazione congiunta dell'intera *equipe* scolastica, per definire opportune condizioni organizzative e amministrativo-gestionali, oltre che costituire un supporto pedagogico ed educativo professionalmente adeguato. In questo senso, entro il contesto brasiliano, Davis Claudia *et al.* (2011) rilevano l'insostituibilità di una dimensione relazionale di supporto interprofessionale, che connota la qualificazione professionale dell'*equipe* docente: «...*desenvolver políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos), aproveitando as competências disponíveis e colocando-as a serviço do projeto pedagógico da escola. [...] Investir na formação desses profissionais implica reconhecer que a escola, sem a participação ativa deles, não se transforma em um dos lócus privilegiados da formação continuada dos docentes.*» . Inoltre, gli autori suggeriscono di: «...*investir na socialização de experiências bem-sucedidas de formação continuada em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo que tanto órgãos centrais como formadores, professores, gestores e coordenadores pedagógicos possam nelas inspirar-se para desenvolver ou aprimorar suas ações formativas.*» (Davis, Claudia *et al.*, 2011, 159-160).

In particolare, l'investimento e la socializzazione di esperienze di successo all'interno dell'*equipe* professionale stimolano e incoraggiano atteggiamenti di esplorazione e sperimentazione di nuove modalità di approccio ai problemi e la costruzione di strategie per la loro risoluzione. A tal fine, si ipotizzano soluzioni percorribili sia per il contesto italiano che

brasiliano: la predisposizione di un monte ore di servizio per ciascuna figura scolastica professionale che includa spazi e tempi adeguati di condivisione e partecipazione reciproca, permetterebbe non solo di migliorare approcci e strategie di risoluzione dei problemi, ma anche di sostenere lo sviluppo professionale continuo, stimolando nuove modalità riflessive, di elaborazione/ interpretazione delle situazioni e di costruzione di pratiche coerenti ed efficaci. La possibilità di condivisione di pratiche riflessive consente di stimolare l'autonomia e la decisionalità, nella prospettiva della costituzione di comunità di pratica (Wenger, 2007) professionali.

Sempre nel contesto brasiliano, si rileva la necessità sia di azioni di formazione dirette all'introduzione alla professione che di sostegno professionale continuo: «...*coordenar a oferta de formação continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas: i. dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permitam, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do ethos da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido; ii. voltados para professores que se encontram mudando de segmento ou nível de ensino, para que sejam amparados ao longo do processo de adaptação às novas demandas que lhes são colocadas [...]*». Rispetto alla formazione continua, si evidenzia la necessità di prevedere percorsi di sostegno della professionalità, capaci di sostenere la motivazione e valorizzare l'esperienza: «... *docentes com mais de 15 anos de docência que, voltando à universidade, possam aprimorar-se e instrumentalizar-se para colaborar na formação de seus pares, recuperando a motivação para ensinar.*» (Davis Claudia et al., 2011, 158-161).

Concludendo, possiamo affermare che il contesto *brasiliano* segnala la necessità di adeguamento della formazione iniziale degli insegnanti in relazione a problematiche di scarsità della preparazione professionale, rispetto cioè al possesso di competenze specifiche volte ad esercitare al meglio la propria funzione professionale nei contesti educativi prescolastici.

Il contesto *italiano*, invece, rileva l'esigenza di identificare il carattere peculiare della formazione continua, interpretandola secondo il paradigma pedagogico della capacitazione (Sen, 2000; Nussbaum, 2011) rispetto alla responsabilizzazione personale della conduzione del proprio progetto di sviluppo professionale. Tale prospettiva esige l'adeguamento del sistema organizzativo complessivo preposta all'erogazione di percorsi di formazione continua, che,

come più volte sottolineato, non appare più ascrivibile entro una cultura tradizionale e trasmissiva di aggiornamento/ integrazione della preparazione disciplinare, anche in relazione all'attuale penetrazione dei contesti d'apprendimento allargati e del rispettivo, crescente, valore formativo.

Sia per il contesto italiano che brasiliano, si rileva la necessità di affiancare, ad esperienze di formazione continua dirette alla preparazione e all'adeguamento delle competenze professionali, altre che possano garantire l'acquisizione di nuove competenze in funzione dello sviluppo di nuove professionalità. La pervasività dei contesti non formali ed informali sulla formazione delle professionalità educative pone la questione della progettazione di sistemi di valutazione e validazione delle esperienze formative allargate, e del loro riconoscimento in funzione della ridefinizione del profilo professionale dell'insegnante prescolastico.

## CAPITOLO SECONDO

### IL PROFILO PROFESSIONALE PER COMPETENZE La professionalità prescolastica su descrittori di competenza

---

#### 1.1 La professionalità docente nelle politiche europee

Dopo l'analisi delle politiche europee ed extraeuropee sull'educazione prescolastica e le professionalità educative, intendiamo approfondire il discorso della professionalità prescolastica attraverso l'identificazione di alcuni modelli per competenze utilizzati per descriverla.

Il Centro europeo per la Formazione e lo sviluppo Professionale definisce lo sviluppo professionale su tre fasi (CEDEFOP, 2010) che contraddistinguono la carriera professionale docente:

- i. *Initial* (formazione iniziale): riferisce alla preparazione (teorico, pratica, complessiva) che gli insegnanti conseguono con un percorso di formazione iniziale di acquisizione delle competenze di base;
- ii. *Induction* (introduzione alla professione): riferisce ai primi anni di introduzione alla professione, in cui l'insegnante realizza le prime esperienze di pratica professionale in contesto scolastico;
- iii. *Continuing* (formazione continua): riferisce allo sviluppo professionale continuo che si realizza durante gli anni di servizio effettivo del docente, e si chiude con il pensionamento. La terza fase si declina nello sviluppo professionale continuo, che vedrà termine solo con il pensionamento.

I cambiamenti socio-culturali e la conseguente richiesta di adeguamento della professionalità esigono, oltre all'acquisizione di nuove competenze (es., tecnologiche), lo sviluppo di un atteggiamento di rinnovamento e aggiornamento continuo delle stesse, per

supportare i processi di apprendimento dei bambini e degli studenti e stimolare la strutturazione progressiva di conoscenze, competenze e comportamenti sociali adeguati e coerenti. Pertanto, lo sviluppo professionale, inteso più ampiamente come un complesso di "attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo" (OCSE-TALIS, 2009), acquista un valore importante per garantire la qualificazione professionale lungo tutto l'arco della carriera docente, e assume significanza personale richiamando l'individuo all'attivazione e mobilitazione delle sue risorse in senso capacitativo (Sen, 2000).

Vediamo come si evolve il concetto di professionalità prescolastica e le sue caratteristiche attraverso la sua definizione politica, per giungere poi ad approfondire i modelli e gli approcci declinati sulle competenze professionali.

## 1.2 La formazione iniziale degli insegnanti prescolastici

Le politiche europee individuano nel miglioramento della formazione iniziale docente un dispositivo-chiave per la qualificazione professionale. Insieme ad altri fattori, come l'immagine e lo status che l'insegnante prescolastico<sup>1</sup> riveste nella società, le condizioni lavorative e le modalità di introduzione alla professione, le politiche influenzano il reclutamento degli insegnanti, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (OECD, 2005)<sup>2</sup>. La conciliazione tra tali, differenti, esigenze dei sistemi d'istruzione e formazione richiede altresì la qualificazione e ottimizzazione dei percorsi di formazione iniziale, poiché la flessibilità dei requisiti di accesso determina il grado di accessibilità alla professione, in relazione cioè alla possibilità o meno per persone qualificate con differenti *background* formativi<sup>3</sup> (cfr. paragrafo 1.7.1) di accedere effettivamente alla professione o meno.

(<sup>1</sup>) Per praticità, d'ora in poi indicheremo con il termine "insegnante prescolastico" la figura che si occupa dell'educazione per la fascia 0-6, senza effettuare differenze tra i profili professionali associati rispettivamente all'educazione per la prima infanzia o per la seconda infanzia, in accordo con una prospettiva "integrata" che non coglie distinzioni tra le due figure, e in relazione anche al termine "educazione prescolastica", che viene privilegiato nella trattazione complessiva, così come segnalato nel capitolo 1.

(<sup>2</sup>) OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, Paris: OECD Publishing.

(<sup>3</sup>) Mentre alcuni Paesi definiscono un requisito di qualificazione unico per tutti gli aspiranti insegnanti prescolastici, indipendentemente cioè dal tipo di servizio di educazione infantile considerato, la maggior parte di essi diversifica tra le qualifiche richieste per lavorare con bambini della "prima infanzia" (dai 0 ai 3/4 anni) piuttosto che con bambini della fascia "seconda infanzia" (3/4- 5/6 anni). Ciò vale in particolare nei paesi a cosiddetto *split system* o *sistema disgiunto* (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.1), che distingue tra servizi rivolti all'infanzia (es., asili-nido, servizi presso famiglie, servizi di tipo innovativo e/o alternativo, etc.) e servizi di educazione pre-primaria (es., scuole dell'infanzia). Generalmente, per gli Insegnanti dei servizi prescolastici "pre-primari" i requisiti di formazione iniziale per l'accesso alla professione sono superiori rispetto al personale educativo che opera nei servizi per la prima infanzia. Nel primo caso gli insegnanti prescolastici spesso ricevono un'istruzione simile a quella prevista per gli insegnanti di scuola primaria, in funzione dell'applicazione di continuità didattico-educativa, mentre per i secondi la qualifica prevista è in genere un diploma

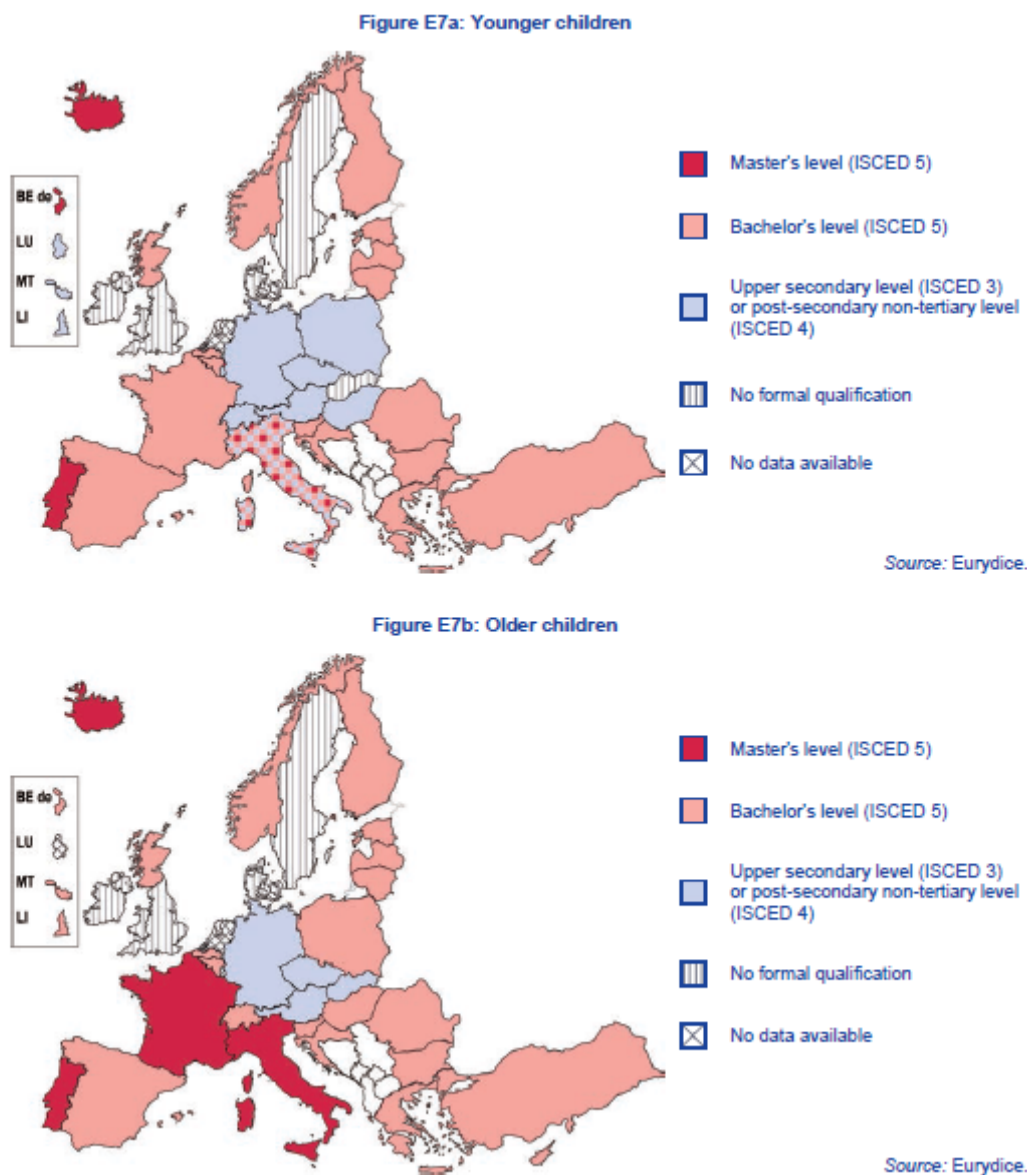
I Paesi europei spesso richiedono qualifiche diverse per accedere alla stessa professione (Fig. 23), dimostrando l'eterogeneità e variegata delle condizioni e dei contesti socio-culturali che influenzano la percezione dell'educazione infantile e la conseguente elaborazione di *policies* educative e professionali. Spesso accade che le qualifiche richieste per gli educatori della "prima infanzia" e coloro che lavorano nei servizi "pre-primari" si sovrappongono e non dichiarano la specificità delle competenze richieste, ed ostacolano una comunicazione chiara ed efficace rispetto alle caratteristiche proprie di ciascun profilo professionale (OECD-*Starting Strong III*, 2011, 148). Qualifiche per l'educazione e la cura dell'infanzia personale precoce spesso si sovrappongono e non sono trasparenti tra i lavoratori per l'infanzia e insegnanti di educazione precoce. Inoltre, la differente qualità della formazione e della professionalità (nonché: dei servizi) tra i diversi Paesi tende a rispecchiare i diversi obiettivi e le visioni che ciascuno di essi detiene nei confronti dell'educazione infantile, e che influenza a livello locale la programmazione e pianificazione a livello locale dei contenuti della formazione iniziale, oltre che la definizione stessa della professionalità prescolastica (OECD-*Starting Strong III*, 2011, 149-150).

Dal momento che le differenti qualifiche conseguite dagli insegnanti prescolastici (con il cui termine, ricordiamo, si intende indicare tutti coloro che si occupano dell'educazione della fascia 0-6) segnalano il livello di conoscenze e competenze necessarie per esercitare la professione e determinano il suo riconoscimento sociale, è necessario destinare risorse specifiche per l'accREDITAMENTO, il monitoraggio e la valutazione dei sistemi di formazione iniziale degli insegnanti, al fine del suo miglioramento in funzione della qualificazione della professionalità. Tuttavia, il Report dell' OCSE segnala come l'adeguamento delle qualifiche richieste per i profili professionali prescolastici possa provocare un aumento delle rivendicazioni salariali, che, a loro volta, influiscono considerevolmente sui costi dei servizi. E anche se una migliore qualificazione professionale genera inequivocabilmente un miglioramento dell'educazione infantile, i governi spesso scelgono di non investire nella formazione iniziale del personale, rischiando di compromettere seriamente la qualità dei servizi e dei processi di insegnamento-apprendimento (OCSE-*Starting Strong III*, 2011, 150).

---

professionale abilitante di due-tre anni da conseguire dopo il diploma di scuola secondaria di secondo grado. Talvolta, come in Italia, si raggiungono situazioni paradossali, come sottolinea una ricerca della Provincia di Milano del 2006, che ha identificato, nei servizi di asilo-nido, dei requisiti di accesso alla professione che corrispondono a 15 differenti tipi di titoli in entrata (*cf.* paragrafo 1.7.1).

Nei paesi con un sistema *integrato* in cui tutti i bambini frequentano lo stesso servizio educativo da "0" a 6 anni, gli insegnanti/educatori soddisfano gli stessi requisiti di formazione iniziale, comportando, talvolta, un adeguamento verso l'alto delle professionalità dedicate alla prima infanzia. Dal momento che in Europa esistono differenti profili professionali (Insegnanti e assistente personale, ad esempio), in genere differiscono anche per titolo di formazione in entrata loro richiesto. (OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing.



**Fig.23:** Livello minimo di qualificazione richiesto per l'accesso professionale in servizi ECEC in Europa, anno 2012/2013 (Fonte: OECD, 2014). La prima figura fa riferimento alla fascia d'età 0-3/4 anni, mentre la seconda figura si riferisce ai servizi per la fascia 3/4-5/6. La legenda comprende le seguenti opzioni: titolo accademico quinquennale; titolo accademico triennale; titolo di formazione o d'istruzione secondaria di secondo grado; nessuna qualificazione formale; nessun dato disponibile.



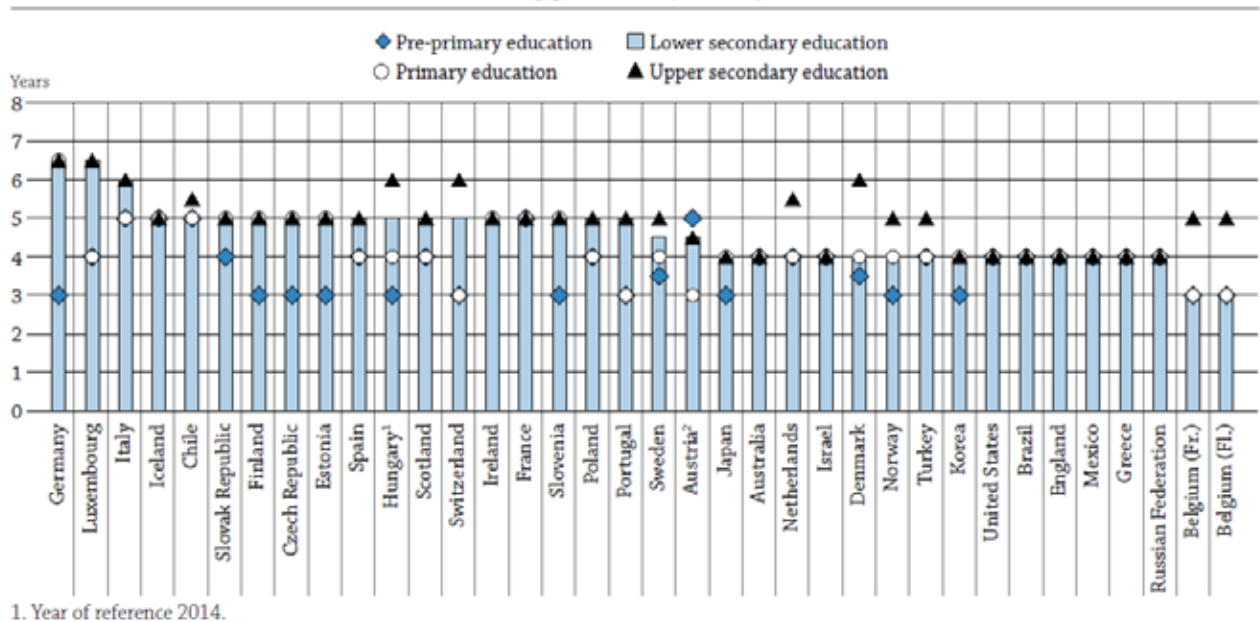
### 1.2.1 Indagini sulla formazione iniziale

In Italia, l'approvazione della proposta della “Commissione Israel”<sup>4</sup> in merito alla formazione quinquennale a livello accademico degli insegnanti di scuola dell'infanzia suscitò all'epoca un certo clamore, soprattutto alla luce dei rapporti internazionali del programma Eurydice (2009; 2014) che indicava come, in molti Paesi europei, sia l'insegnante di scuola dell'infanzia che l'insegnante di scuola primaria frequentavano solo il primo grado del percorso universitario, della durata di tre anni. Considerando il fatto che alcuni sistemi scolastici in Europa prevedono il termine degli studi secondari a 18 anni d'età, l'Italia avrebbe un curriculum più lungo di due o addirittura di tre anni di formazione iniziale degli insegnanti prescolastici e scolastici, che al pone al *top* tra i Paesi europei che detengono percorsi di formazione professionale di maggiore durata (Fig. 24).

---

(<sup>4</sup>) La Commissione Israel costituisce un gruppo di lavoro composto da docenti ordinari e presidi di facoltà universitarie, direttori generali di dipartimenti dell'istruzione e dirigenti scolastici, nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2008, per definire la formazione degli insegnanti a diversi livelli scolastici. La commissione ha seguito un iter triennale alquanto travagliato, che ha conservato, della formulazione iniziale con relativa giustificazione pedagogica, la definizione della laurea in Scienze della Formazione Primaria per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Per la formazione degli insegnanti degli altri livelli, la commissione rileva che: *«In particolare va rilevato che l'attribuzione di tutte le funzioni di gestione del processo alle Conferenze Regionali Universitarie assieme alle Unità Scolastiche Regionali ha di fatto ripristinato una sorta di SSIS della durata di un anno con un aggravante persino: e cioè che le SSIS avevano una relativa autonomia, mentre qui tutto cade in mano di strutture centralistiche burocratiche (sia pure di un centralismo regionale). Di fatto, i vecchi gruppi di potere si sono presi la loro rivincita.»*, disponibile su: <https://site/giorgioisrael/formazioneinsegnanti> (Gruppo di lavoro per la formazione del personale docente -DM 30/07/2008, *Percorsi di Formazione degli Insegnanti della Scuola Dell'infanzia, Primaria, Secondaria di Primo Grado e di Secondo Grado*. <http://www.diesse.org/commissione>.

**Chart D6.2. Duration of initial teacher education (2013)**  
For teachers teaching general subjects in public institutions



**Fig. 24:** Durata in anni della formazione iniziale degli insegnanti dei Paesi europei, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: OCSE-EAG, 2014).

Invece, accade che la formazione degli educatori coinvolti nei servizi per la prima infanzia non riceva una regolamentazione legislativo-normativa, a garanzia di uniformità sul territorio nazionale delle qualifiche e dei titoli di formazione ammessi come requisiti per l'accesso alla professione. Essa risulta ancora demandata ai requisiti di volta in volta stabiliti dalle singole autorità locali o servizi privati, che tendono a privilegiare personale a bassa qualificazione formativa per mantenere contenuti i costi a carico degli utenti, come affermato dalle indagini dell'OCSE: «*Higher qualifications can result in increased wage demands, which, in turn, contribute significantly to the costs of services. Although the evidence is strong that improved training and qualification levels raise the quality of pedagogy in early childhood and care services, governments often choose not to invest in raising qualifications or funding staff training. This might seriously affect early childhood education and care quality, and, thus, child development, since staff are not being optimally trained or educated to stimulate early learning and development.*» (OCSE- *Starting Strong III*, 2011).

Il Report OCSE-Eurydice del 2012<sup>5</sup> (Fig. 25) sull'istruzione in Europa evidenzia come, in quasi tutti i Paesi europei, la formazione iniziale di abilitazione all'insegnamento preveda percorsi accademici con corsi di studio a indirizzo educativo che dispone contenuti pratici accanto a quelli teorici, prevedendo anche forme di tirocinio professionale. Si distinguono due modelli di formazione iniziale degli insegnanti:

- nel *modello simultaneo* la formazione professionalizzante è offerta fin dall'inizio insieme all'istruzione generale e/o e ai contenuti disciplinari di base in funzione della formazione della professionalità.
- nel *modello consecutivo*, gli studenti prima svolgono i loro studi accademici/ disciplinari e poi, dopo aver conseguito la laurea, frequentano un corso professionale a indirizzo educativo.

Ciò detto, è stato riscontrato che dal 2002/03 (OCSE-Eurydice, 2012), il numero di Paesi che offre il modello *consecutivo* di formazione degli insegnanti è aumentato in relazione al livello dei segmenti scolastici a cui ci si riferisce, che diventa cioè prevalente man mano che dal segmento ISCED 0 (corrispondente al livello prescolastico) si raggiunge il livello ISCED 3<sup>6</sup> (scuola secondaria di secondo grado).

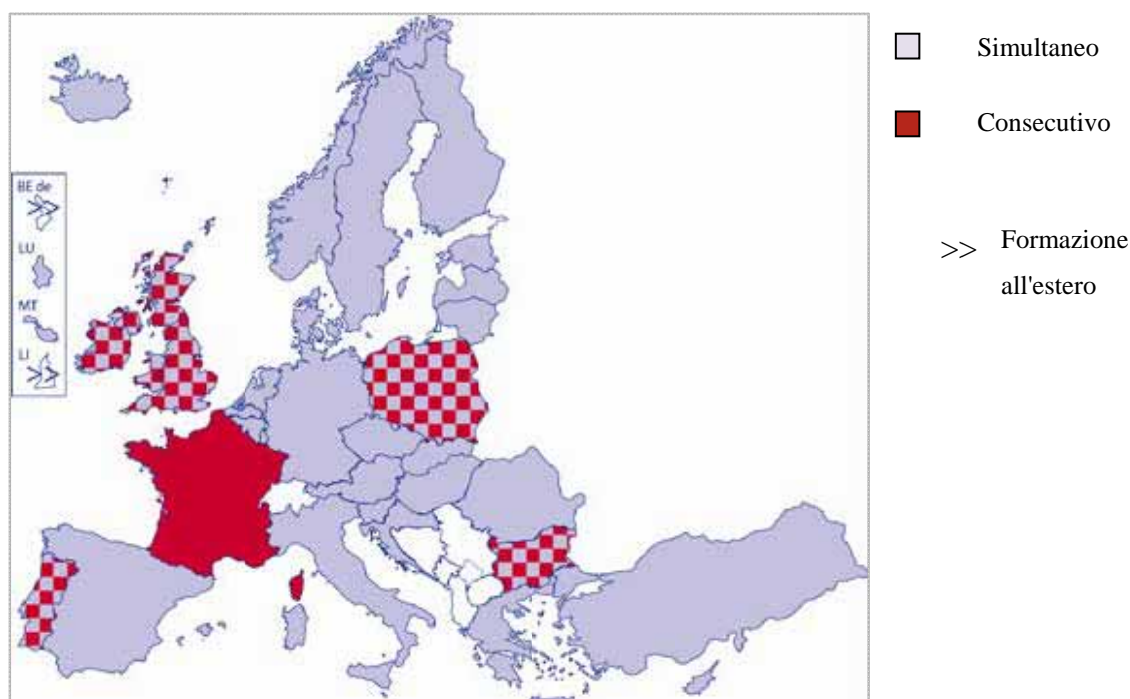
Si riscontrano differenze tra i Paesi in merito al livello di qualifiche che gli insegnanti devono ottenere per soddisfare i requisiti necessari per essere abilitati all'insegnamento. Nella maggior parte dei Paesi europei, il requisito minimo per insegnare al *livello prescolare* è una qualifica a livello di scuola secondaria superiore conseguita dopo tre o quattro anni di studio, tuttavia più recentemente la maggior parte dei Paesi (OCSE- Eurydice, 2014) ha innalzato il livello minimo di qualifica necessario all'insegnamento prescolare, pertanto la maggior parte richiede agli aspiranti insegnanti prescolari un diploma accademico di primo livello o equivalente. Tuttavia in Repubblica Ceca, Germania, Irlanda, Malta, Austria e Slovacchia, il livello minimo ammissibile di formazione iniziale degli insegnanti è il livello di scuola secondaria superiore (ISCED 3) o post-secondaria non terziario (ISCED 4). In Francia, Portogallo e Islanda, invece, è richiesto un diploma accademico di secondo livello. Lo stesso incremento si nota per il livello primario, dove la maggioranza degli insegnanti segue un percorso di formazione iniziale accademica di primo livello o equivalente pari a tre o quattro anni di studio, ma in diversi Paesi richiede fino a cinque anni.

<sup>(5)</sup> OCSE-Eurydice (2012). *Le cifre chiave dell'Istruzione in Europa*. Paris: OECD Publishing.

<sup>(6)</sup> L'acronimo ISCED sta per *International standard classification of education*, ovvero Sistema internazionale di classificazione standard dell'istruzione. Ideato e standardizzato dall'Istituto di statistiche dell'Unesco, questo sistema di classificazione identifica i programmi tra loro omogenei e definisce i livelli dei sistemi d'istruzione di diversi Paesi in modo standardizzato, al fine di renderli comparabili. Il sistema attualmente in uso è quello rivisto nel 1997, ed è strutturato in 6 livelli: Isced 0 (istruzione pre-primaria); Isced 1 (istruzione primaria); Isced 2 (istruzione secondaria inferiore o di I grado); Isced 3 (istruzione secondaria superiore o di II grado); Isced 4 (istruzione post-diploma); Isced 5 (istruzione universitaria); Isced 6 (istruzione post-laurea).

L'evoluzione dei requisiti minimi di accesso alla professione si è registrata a partire dall'anno scolastico 2006/07 (Eurydice, 2009), mentre dal 2010/11 si è riscontrato in molti Paesi il corrispettivo aumento nella durata minima dei percorsi di formazione iniziale (OCSE-EAG, 2014).

Il Report Eurydice del 2013 “*Cifre chiave sugli insegnanti e sui capi d’istituto in Europa*”<sup>7</sup> segnala che gli insegnanti della pre-primaria e primaria nella maggior parte dei Paesi europei seguono ancora una formazione iniziale di tipo *simultaneo* piuttosto che *consecutivo*. Per gli insegnanti della secondaria, come già visto, prevale la formazione consecutiva, tuttavia la specializzazione disciplinare sembra prevalente: il Report indica che la componente professionale della formazione è meno rilevante rispetto agli insegnanti del livello pre-primario e primario, per i quali anche la formazione pratica (es. tirocinio) risulta sensibilmente più lunga.



**Fig. 25:** Formazione a livello pre-primario e primario (Fonte: OCSE-Eurydice, 2012).

In **Finlandia**, il paese con i migliori risultati nei test OCSE- PISA, il requisito di *formazione per il grado della scuola dell’infanzia* è passato a livello accademico già nel 1995, e l’intero settore è stato oggetto di una riforma nel 2005, divenuta oggetto di valutazione della qualità dei servizi nel 2010. La formazione avviene in Università pubbliche oppure in enti equivalenti

<sup>(7)</sup> OCSE- Eurydice (2013). *Le cifre chiave degli insegnanti e dei capi d’Istituto in Europa*, Paris: OECD Publishing.

(*Teacher Education Units*), e prevedono percorsi formativi integrati da approcci pratici (tirocinio) e di ricerca e sperimentazione. Il percorso formativo per la scuola dell'infanzia dura 3 anni, mentre l'insegnante di scuola primaria ha un percorso quinquennale, così come il *subject teacher* (insegnante disciplinare). Esiste comunque una distinzione fra *class teacher* (scuola primaria) con percorso generalista, e *subject teacher* (secondaria di primo grado e di secondo grado), con percorso di preparazione specifico che prevede maggiori contenuti di tipo disciplinar e specialistico. I crediti in discipline pedagogiche sono 60 su 180 per la scuola dell'infanzia, 60 su 300 per *class teacher* e *subject teacher*.

In **Svizzera** la *formazione degli insegnanti*<sup>8</sup> a livello prescolastico e primario prevede la formazione di competenze che abilitino i futuri insegnanti, nell'esercizio quotidiano della professione, al riconoscimento dei bisogni primari individuali dei bambini, di valutazione e promozione dello sviluppo e di atteggiamenti mentali positivi nei confronti dell'apprendimento, favorendo la socializzazione dei bambini, la collaborazione con il restante personale (dirigenza scolastica, genitori) e di progettazione e pianificazione dell'insegnamento di carattere interdisciplinare nell'ambito dei programmi di studio vigenti. La formazione delle docenti e dei docenti del livello prescolastico e del livello elementare prevede il requisito minimo di diploma accademico di *bachelor*.

In **Danimarca** esiste una distinzione fra *educator-training program*, di durata triennale, necessario per insegnare in una scuola dell'infanzia, e *teacher training program* richiesto per la scuola primaria, di durata quadriennale. L'insegnante della scuola primaria, diversamente da quanto accadeva prima della riforma del 1998, deve approfondire quattro materie che potrà poi insegnare, una delle quali è danese e/o matematica.

In **Spagna** esistono due diversi percorsi di specializzazione, il *Profesorado de educación infantil* e il *Profesorado de educación primaria*, entrambi di durata triennale. Il percorso per l'infanzia è centrato su contenuti pedagogici di sviluppo del bambino (psicomotorio, abilità linguistiche, pensiero matematico etc.), mentre l'educazione primaria prevede un percorso più specialistico-disciplinare e didattico. Una parte del credito deve essere ottenuta con un tirocinio pratico.

---

<sup>(8)</sup> In Svizzera, Il Dipartimento federale dell'economia, della formazione e della ricerca DEFR e la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione SEFRI ha redatto nel 2013 un Rapporto di indagine conoscitiva sul sistema e la formazione universitaria, al cui interno il COHEP, Conferenza svizzera delle rettrici e dei rettori delle alte scuole pedagogiche, ha stabilito alcune indicazioni e criteri di riferimento per la formazione degli insegnanti. (Confederazione Svizzera, DEFR, SEFRI (2013). *Rapporto sull'indagine conoscitiva concernente la Convenzione tra la Confederazione e i Cantoni sulla cooperazione nel settore universitario* (Convenzione sulla cooperazione, ConSU), 12 marzo 2013. <http://www.cohep.ch/it/alte-scuole-pedagogiche/curricoli-di-studio/livello-prescolastico-e-elementare>.

In **Francia**, dove sussiste una distinzione netta tra i livelli scolastici e le rispettive professionalità, un insegnante di scuola dell'infanzia e della primaria (*Professeur d'école*) deve avere un titolo equivalente al terzo anno di studi post-secondari. Il reclutamento avviene attraverso un esame, e non è necessario che il candidato abbia frequentato tutto il corso dello IUFM (istituto universitario per la formazione dei docenti), dal momento che può rivolgersi per la sua preparazione anche a istituti di formazione privati (CFPP).

La struttura della formazione in questi Stati riconosce pertanto delle peculiarità di formazione professionale ai futuri insegnanti della scuola dell'infanzia: nei casi esaminati, i percorsi formativi hanno una durata che va ben oltre il livello secondario (cinque anni, diploma di scuola secondaria di secondo grado). Per la scuola primaria si prevede una preparazione accademica di 3, 4 o 5 anni.

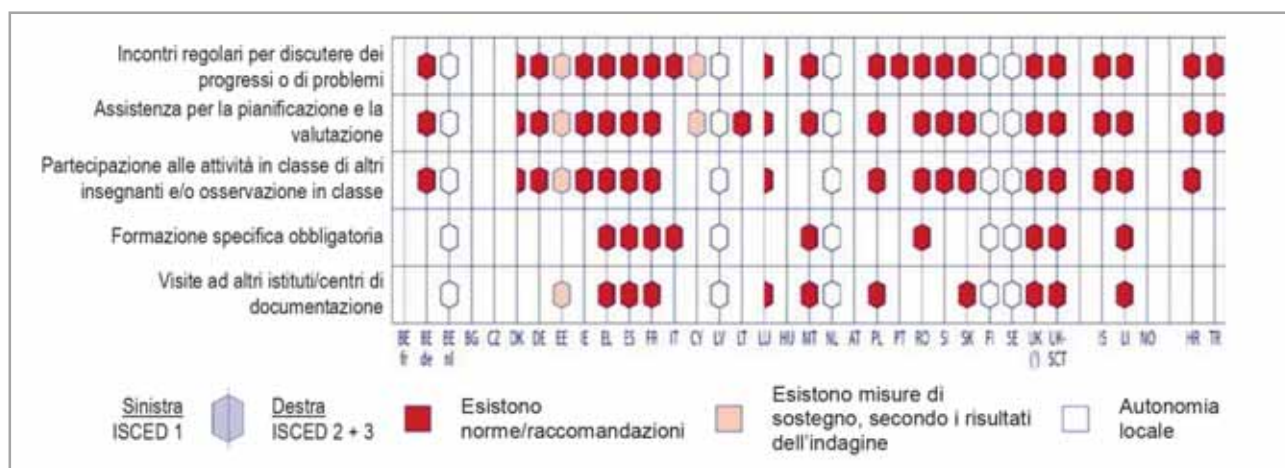
Dal punto di vista dei contenuti formativi per i futuri insegnanti, per coloro che insegneranno nella secondaria si prevedono percorsi prettamente disciplinaristi, mentre per la primaria si va dalla netta distinzione tra percorsi formativi specifici sostenuta dalla Finlandia fino alla parziale specializzazione e differenziazione formativa e funzionale della Danimarca, dove però la lingua materna e la matematica possono tranquillamente stare insieme. Tali singole condizioni portano a considerare i diversi approcci sviluppati dai Paesi nei confronti della formazione docente, che deriva dalla rappresentazione dell'identità professionale per ciascun livello scolastico: taluni pongono l'accento su competenze prettamente disciplinari, altri su una formazione umanistica e pedagogica di carattere generale, che influiscono anche sulla definizione dei servizi prescolastici e sulle rispettive professionalità, talvolta orientate alla preparazione in senso propedeutico all'inserimento alla scuola primaria, altre volte centrata maggiormente sullo sviluppo pluridimensionale integrato di tipo emotivo, affettivo e socio-relazionale in termini di maturazione della personalità. Si ricorda che Paesi come la Slovenia e la Finlandia caratterizzano i servizi preprimari con una forte accento sullo sviluppo pluridimensionale integrato, prevedono l'inserimento al segmento dell'istruzione a 7 anni d'età e dimostrano buoni risultati finali a livello di performance scolastiche degli studenti quindicenni (OCSE- PISA, 2011). Questo porterebbe a confermare ulteriormente come la qualificazione di approcci educativo-pedagogici nell'educazione prescolare in prospettiva pluridimensionale e formativa contribuisca a raggiungere migliori risultati di apprendimento, stimolando il ripensamento e l'elaborazione degli approcci alla formazione delle professionalità educative prescolastiche.

### 1.3 L'introduzione alla professione

Il Report OCSE-Eurydice (2012) segnala che sono sempre più diffuse a livello europeo norme e raccomandazioni per il sostegno all'inserimento degli insegnanti nel ruolo professionale (o *Induction*, come definito dal CEDEFOP nel 2010). Gli insegnanti devono affrontare numerosi problemi nei primi anni della loro vita professionale: sebbene soltanto 13 Paesi o regioni offrano ampi programmi di inserimento a livello di sistema (Fig. 26), molti forniscono misure di sostegno separate per aiutare gli insegnanti a superare le difficoltà che possono incontrare come "nuovi del mestiere" ed evitare il rischio di abbandono prematuro della professione. Solitamente, si individua un "mentore" (che può essere il capo di istituto o un insegnante con esperienza e anzianità di servizio) come responsabile dello svolgimento di funzioni di tutoraggio e assistenza ai nuovi insegnanti.

Le misure di sostegno per i nuovi insegnanti dei differenti livelli scolastici sono sempre più diffuse in Europa: mentre nel 2002/03 soltanto 14 Paesi offrivano assistenza formale ai sensi di norme o raccomandazioni a livello centrale (Eurydice, 2005), nel 2006/07 questo numero è salito a 20 (Eurydice, 2009). Nel 2010/11, 21 Paesi hanno riferito la presenza di disposizioni normative di orientamento, a livello centrale, sull'incentivazione di misure di sostegno per i nuovi insegnanti. Queste misure comprendono, in particolare, discussioni regolari sui progressi e sui problemi, e assistenza per la pianificazione delle lezioni e la valutazione degli studenti.

In Grecia, Spagna, Francia, Regno Unito e Liechtenstein, le norme a livello centrale assicurano l'offerta di tutti i tipi di misure di sostegno per i nuovi arrivati. In Belgio (Comunità fiamminga), Lettonia, Paesi Bassi, Finlandia e Svezia, invece, le scuole sono libere di decidere quali tipi di sostegno fornire.



**Fig. 26:** Tipi di sostegno disponibili per gli insegnanti che si affacciano alla professione nell’istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore (ISCED 1, 2 e 3). Anno 2010/11 (Fonte: OCSE-Eurydice, 2012).

Nel documento europeo del 2010 “*Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*”<sup>9</sup> si ribadisce l’importanza dell’elaborazione, formulazione e adozione di politiche comunitarie efficaci per il sostegno all’introduzione della professione, da realizzarsi anche valorizzando competenze informali.

L’introduzione del documento illustra l’evoluzione del riconoscimento dell’importanza rivolta allo sviluppo professionale degli insegnanti, assegnato dalla politica europea in funzione del miglioramento dei processi di istruzione-apprendimento degli studenti, da perseguire in modo strategico attraverso uno sforzo congiunto di razionalizzazione dei sistemi educativi e formativi complessivi da parte dei Paesi membri.

Si rileva infatti che, sebbene l’organizzazione e il contenuto dei sistemi di istruzione e formazione spetti interamente agli Stati membri, essi attribuiscono un’importanza crescente ai vantaggi della cooperazione politica con i partner dell’Unione europea per far fronte alle sfide comuni in tali settori. Nella loro risposta alla comunicazione della Commissione “*Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*”, i ministri dell’Istruzione nel 2007 hanno convenuto che: «*Un insegnamento di alta qualità è una condizione preliminare per un’istruzione e una formazione di alta qualità che a loro volta contribuiscono in maniera significativa a determinare la competitività a lungo termine dell’Europa e la sua capacità di creare più posti*

<sup>(9)</sup> Commissione Europea, Direzione generale istruzione e cultura.(2010). *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*. SEC (2010) 538 definitivo.



di lavoro e produrre crescita in linea con gli obiettivi di Lisbona...»(COM, 2010, 5), (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.2.1e 1.2.2.2).

A seguito di un incontro informale a Göteborg nel settembre 2009, i ministri dell'Istruzione, hanno dichiarato che rispetto allo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto, che: «*In considerazione delle esigenze sempre maggiori cui devono rispondere e della crescente complessità del loro ruolo, gli insegnanti devono poter beneficiare di un effettivo sostegno personale e professionale durante tutta la carriera, e soprattutto al debutto nella professione [...] In particolare, occorre adoperarsi affinché tutti i neoinsegnanti ricevano, nei primi anni di insegnamento, un sostegno e un orientamento adeguati ed efficaci*».<sup>10</sup>

I ministri hanno altresì invitato gli Stati membri ad: «*Adottare opportune disposizioni affinché tutti i nuovi insegnanti partecipino a un programma di introduzione alla professione (sostegno a inizio carriera) che offra un sostegno sia professionale che personale nei primi anni di lavoro da insegnante*». A tal fine, hanno chiesto alla Commissione europea di presentare "informazioni concrete per i dirigenti politici in tema di elaborazione di programmi strutturati di introduzione alla professione per tutti i nuovi insegnanti, unitamente ad esempi di misure che possono essere prese per attuare o migliorare tali programmi".

Nel documento strategico *Teacher Education in Europe* del 2008, il CSEE sostiene che una fase di introduzione alla professione della durata di almeno un anno debba essere un diritto nonché un obbligo per i neoinsegnanti e debba prevedere orientamento e sostegno sistematici. Per i neoinsegnanti, la fase di introduzione alla professione deve comprendere:

- ✓ sostegno prestato da tutor e altri colleghi;
- ✓ un calendario didattico ridotto senza una diminuzione della retribuzione;
- ✓ accesso a risorse di sostegno adeguate;
- ✓ partecipazione a un programma di orientamento obbligatorio;
- ✓ opportunità di confrontare la teoria con la pratica in modo sistematico.

Inoltre, secondo il CSEE, i tutor devono essere insegnanti specializzati pienamente qualificati e con esperienza. È necessario che i Dirigenti e responsabili mettano in atto iniziative appropriate per la loro qualificazione, prevedendo per esempio la possibilità di sviluppare competenze di orientamento, ricevere sussidi in termini di salario o di tempo in misura corrispondente al carico di lavoro aggiuntivo.

<sup>(10)</sup> CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, (2009). *Conclusioni del Consiglio sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto*, Bruxelles, 6 novembre 2009 (16.11), p.9.

I *programmi informali di introduzione alla professione* non sono legati a periodi di prova o all'ottenimento del pieno *status* di insegnante a tutti gli effetti. Appaiono piuttosto incentrati sul sostegno agli insegnanti principianti durante il passaggio da "insegnante studente" a "insegnante con esperienza". Come nell'introduzione formale alla professione, tale sostegno può concentrarsi su diverse dimensioni (Eisenschmidt, 2006):

- la dimensione **professionale**
- la dimensione **sociale**
- la dimensione **personale**

Nella *dimensione professionale*, l'enfasi è posta sul sostegno all'insegnante principiante affinché possa conquistare maggiore fiducia nell'utilizzo delle competenze essenziali, ivi comprese le conoscenze e le competenze pedagogiche. In tal modo, la fase di introduzione alla professione rappresenta l'inizio del processo di apprendimento permanente come insegnante, creando un ponte tra la fase di formazione iniziale e quella di sviluppo professionale.

Nella *dimensione sociale*, l'enfasi è posta sul sostegno all'insegnante principiante affinché possa far parte della comunità scolastica (di apprendimento), comprendendo e accettando qualità, norme, consuetudini e struttura organizzativa che coesistono all'interno del specifico contesto scolastico. Secondo Kelchtermans & Ballet (2002)<sup>11</sup>, ciò comprende altresì l'introduzione alla "micropolitica" della scuola (comprensione del ruolo informale dei Capi d'Istituto e del modo in cui è possibile influenzare le loro decisioni). La dimensione sociale non comprende solo la socializzazione all'interno della scuola, ma all'interno dell'intera comunità professionale docente.

La *dimensione personale* riguarda il processo di sviluppo di un'identità professionale come insegnante. Ciò comporta l'elaborazione di norme personali nei confronti di bambini e colleghi, la formulazione di un'opinione specifica sull'azione educativa esercitata e lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento permanente. In tale dimensione, risulta decisiva la percezione dell'autoefficacia e l'autostima.

---

<sup>(11)</sup> Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.

## 1.4 Lo sviluppo professionale

Dal momento che la formazione degli insegnanti prescolastici viene interpretata secondo una prospettiva di apprendimento permanente (*Lifelong learning*), essa si pone in continuità con il percorso di formazione iniziale come strumento essenziale di miglioramento e qualificazione delle competenze acquisite per il mantenimento dell'efficacia nell'evoluzione e cambiamento dei contesti d'apprendimento. La crescente diversità dei bambini e dei contesti della loro provenienza (situazioni di disagio e svantaggio socio-culturale; bisogni educativi speciali e situazioni di handicap), il crescente utilizzo delle tecnologie d'informazione e comunicazione (TIC) richiedono agli insegnanti l'adeguamento e aggiornamento delle competenze e il miglioramento delle pratiche professionali. Risulta necessario pertanto il coinvolgimento dei Paesi europei nella formulazione di politiche e programmi nazionali di sostegno allo sviluppo professionale tramite la predisposizione e l'apprestamento di incentivi e opportunità, che comprendono sia attività specifiche (corsi formali, seminari, conferenze e workshop, formazione online, e il tutoraggio e la supervisione) che occasioni di tipo informale ed esperienziale allargato (partecipazione a gruppi e/o associazioni; esperienze di mobilità professionale).

La prospettiva politica prevalente considera tuttavia lo sviluppo professionale in termini di attività a prevalenza formale che si definiscono all'interno delle istituzioni di appartenenza o attraverso enti esterni, quali istituti di formazione e istituti di istruzione superiore, sia a finanziamento individuale (risorse pubbliche; datori di lavoro; singoli individui) che tramite accordi di co-finanziamento. In termini di risorse pubbliche, gli incentivi a sostegno dello sviluppo professionale maggiormente diffusi prevedono l'erogazione di fondi per coprire i costi di formazione, collegandoli al conseguimento di qualifiche più elevate, oppure vincolandolo alla progressione di carriera o all'aumento stipendiale (*cf.* capitolo 1). Tuttavia, i ricercatori concordano nell'affermare che i vantaggi in termini di sviluppo professionale dipendono dalla qualità dei programmi sviluppati e dalla misura in cui costituiscono patrimonio professionale effettivamente spendibile nei contesti educativi (Mizell, 2010, 7)<sup>12</sup>.

Dal momento che è ampiamente riconosciuta l'efficacia dei contesti d'apprendimento allargati, le politiche intendono incoraggiare approcci informali di sviluppo professionale,

---

<sup>(12)</sup> Un Report di ricerca statunitense sull'efficacia dello sviluppo professionale ha rilevato come tali attività siano in grado di determinare un impatto decisivo sulla professionalità docente e sulla qualificazione dei processi d'insegnamento/ apprendimento nel momento in cui si verifica nei contesti del lavoro quotidiano degli educatori (Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*, Learning Forward, USA: Valerie von Frank ed., p.7).

attraverso l'utilizzo di strategie di *networking*, di *problem solving* e stimolando la condivisione di esperienze attraverso prospettive riflessive di ripensamento ed elaborazione delle pratiche professionali, in previsione della costituzione di comunità d'apprendimento professionali (OECD, 2008)<sup>13</sup>.

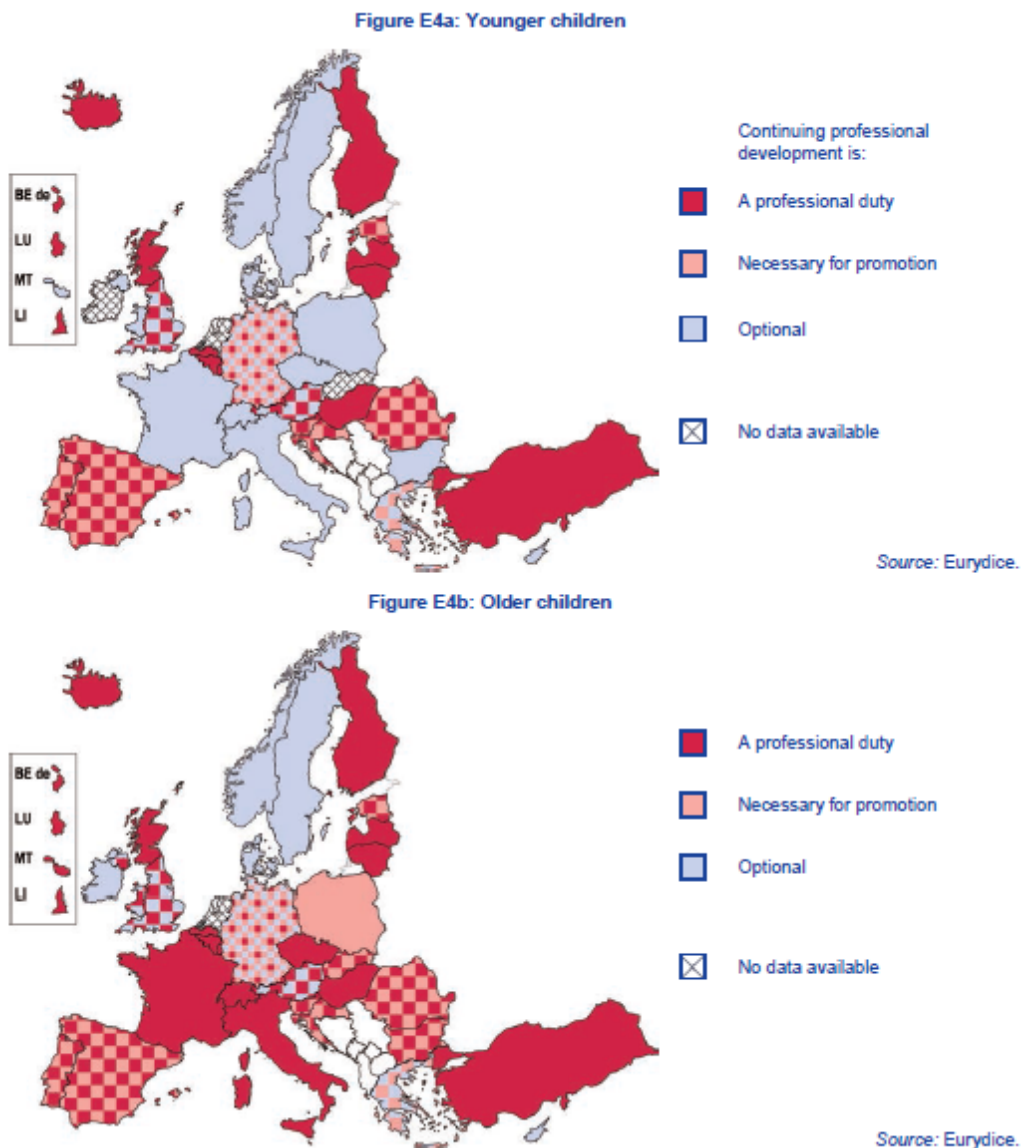
Diversi Paesi offrono alcune forme di sviluppo professionale, ma esiste un alto livello di variabilità rispetto all'obbligatorietà o meno della partecipazione (Fig. 27), e alla presenza di finanziamenti aggiuntivi per il personale coinvolto. Le attività di sviluppo professionale, diversamente da quelle di formazione iniziale, risultano non sempre finanziate da fonti pubbliche o dai rispettivi datori di lavoro, e, di conseguenza, comportano costi significativi per il personale interessato. Inoltre, si segnala che gli insegnanti prescolastici incontrano difficoltà a ottenere i tempi necessari a dedicarsi alle attività senza incorrere in decurtazioni dello stipendio (es., tramite permessi di lavoro) per frequentare i corsi di formazione.

Le opportunità di sviluppo professionale spesso nei servizi di educazione infantile risultano maggiormente disponibili per gli insegnanti prescolastici che operano in scuole dell'infanzia o servizi pre-primari piuttosto che per coloro che afferiscono a servizi di educazioni per la prima infanzia e a centri privati (OECD, 2014)<sup>14</sup>.

---

<sup>(13)</sup> OECD (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*, Paris: OECD Publishing.

<sup>(14)</sup> OECD/ European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



**Fig. 27:** Condizione delle attività di sviluppo professionale per il personale educativo dei servizi ECEC in Europa, anno 2012/2013. (Fonte: OECD, 2014). La prima figura fa riferimento alla fascia d'età 0-3/4, mentre la seconda riferisce alla fascia 3/4-5/6. La legenda comprende le seguenti opzioni: obbligo professionale; partecipazione necessaria per la promozione (es., di carriera, stipendiale); partecipazione opzionale; nessun dato disponibile.

La garanzia di attività di sviluppo professionale ampiamente disponibili e di diffusa partecipazione risulta ampiamente variabile nei Paesi europei (OCSE- *Starting Strong II*, 2006; OCSE- *Starting Strong III*, 2011), ostacolando l'accesso agli insegnanti dell'educazione prescolastica.

In primo luogo, il personale educativo può non può essere a conoscenza delle opportunità formative esistenti o dei vantaggi della partecipazione, in particolare per coloro che detengono scarse qualifiche professionali e che paradossalmente costituiscono la categoria professionale che maggiormente beneficerebbe di incentivi e supporti alla formazione. Questo configura uno dei limiti del *Welfare State* individuati da Margiotta (2012) nel momento in cui rileva la tendenza a privilegiare l'erogazione di opportunità formative ai soggetti che già posseggono titoli di qualificazione superiori (Urbani, 2013)<sup>15</sup>.

In secondo luogo, le attività di formazione dispensate possono risultare non combacianti con i desideri ed interessi personali, scoraggiando la motivazione ad intraprendere attività di sviluppo professionale. Tuttavia, anche nel caso posseggano informazioni e titoli di accesso adeguati, possono incontrare la resistenza di coordinatori e dirigenti ad approvare la loro partecipazione. Infatti, quando la formazione porta alla possibilità di conseguire un titolo di formazione superiore e/o un più elevato livello di qualificazione, i dirigenti dei servizi possono temere rivendicazioni stipendiali o situazioni di mobilità professionale verso ruoli più appaganti e remunerativi (OCSE- *Starting Strong III*, 2011, 145-150).

### 1.4.1 Indagini sullo sviluppo professionale

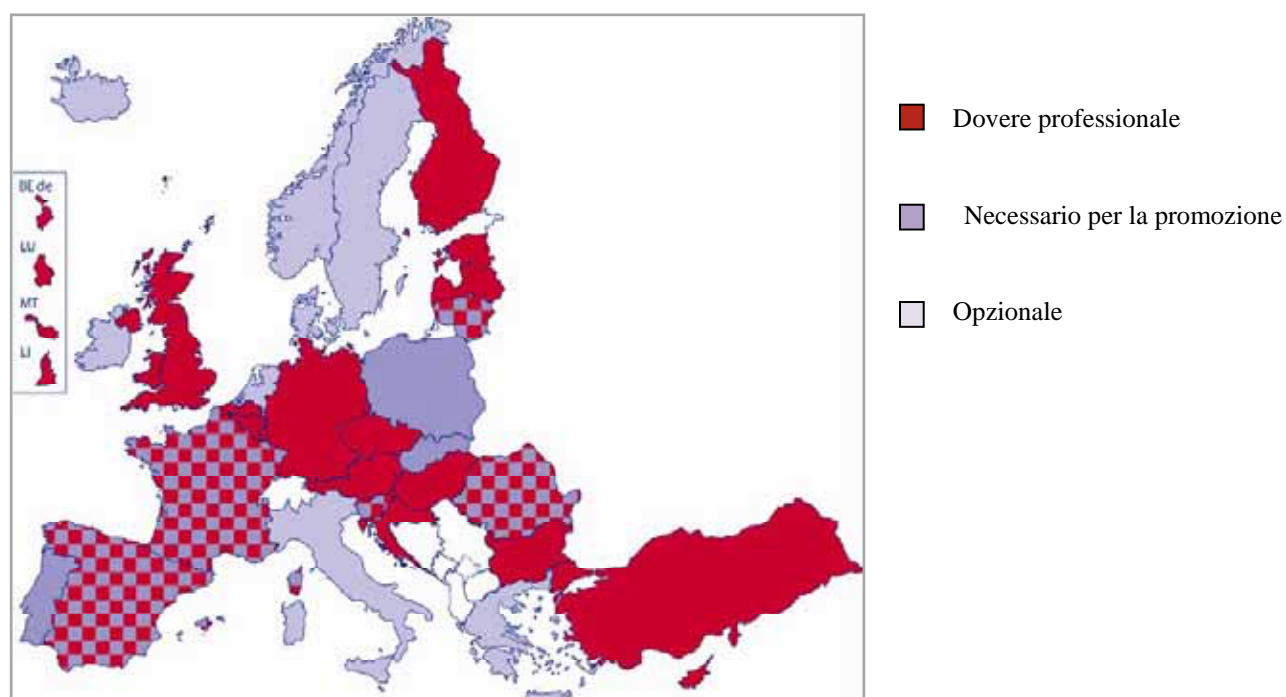
L'emanazione, a livello legislativo, di disposizioni in materia di educazione e formazione professionale recentemente assunte dai diversi Paesi europei prevede in genere anche una nuova attenzione nei confronti delle attività di sviluppo professionale continuo, indicate come "dovere professionale", anche se spesso manca la definizione delle modalità e dei dispositivi atti a supportarle efficacemente e in modo sistematico.

Il Report OCSE- Eurydice 2012 (Fig. 28) segnala come nella maggioranza dei Paesi europei lo sviluppo professionale costituisca un dovere per gli insegnanti. Nel corso degli anni, le attività di sviluppo professionale hanno assunto una notevole importanza: mentre nel 2002/03

---

<sup>(15)</sup> Spesso chi già possiede un'adeguata formazione di base è il destinatario di ulteriore investimento formativo, producendo paradossalmente un ampliamento della divaricazione esistente in termini di equità sociale e opportunità di accesso tra coloro che hanno maggiori bisogni formativi (avendo qualifiche di livello inferiore) e coloro che già ne detengono di soddisfacenti in senso lato. Una formazione qualificante e realmente attivante, coniugata secondo la declinazione del *welfare to learning*, considera che anziché «configurare la formazione e l'apprendimento permanente come fonte di compensazione, come reali fattori di conversione, di potenziamento delle capacità produttive e di partecipazione attiva in senso lato, al contrario li rendono fattori di stratificazione sociale e perfino di discriminazione» (Margiotta, 2012, 145). (Urbani, C. (2013). Le politiche prescolastiche in una prospettiva di learnfare. Le nuove competenze di attivazione individuale e sociale, in: Le opportunità di apprendere. Dispositivi, dinamiche, trasformazioni. *Formazione & Insegnamento*, European Journal of Research on Education and Teaching, XI-3-2013, Lecce: Pensa MultiMedia, 215- 220.)

in circa metà dei Paesi europei la partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo risultava opzionale (Eurydice, 2005), adesso 24 Paesi su 25 lo indicano come un "dovere professionale", 16 Paesi su 25 lo definiscono come obbligatorio per tutti gli insegnanti, mentre è necessario per la promozione o aumenti di stipendio in Cile, Israele, Corea, Messico (per gli insegnanti di scuola materna, primaria e secondaria inferiore di programmi generali), Polonia, Portogallo, Repubblica slovacca e Spagna. In Portogallo, la mancata partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo può essere penalizzante o vista come un elemento negativo nella valutazione degli insegnanti.



**Fig. 28:** Status dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti del livello primario e secondario (ISCED 1-2) generale. Anno scolastico 2010/2011 (Fonte: OCSE- Eurydice, 2012).

L'Islanda ha indicato che, mentre è obbligatoria per tutti gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie inferiori, per gli insegnanti del segmento pre-primario e la scuola secondaria superiore costituisce un obbligo contrattuale relativo ad un accordo salariale stipulato tra sindacati e datori di lavoro. In Giappone, lo sviluppo professionale rappresenta un obbligo da assolvere entro il decimo anno di servizio partecipando ad un programma specifico, al fine di

ottenere una ri-certificazione professionale<sup>16</sup>. In Belgio (Comunità fiamminga) e nei Paesi Bassi, anche se lo sviluppo professionale è diffuso tra gli insegnanti e può essere imposto dalle istituzioni scolastiche o centri per l'infanzia, non esiste una legge a sancire o meno la sua obbligatorietà. In Danimarca, Norvegia e Svezia, anche se non vi è alcun obbligo, le autorità educative e organizzative scolastiche assumono la responsabilità della fornitura e del coinvolgimento degli insegnanti in attività di sviluppo professionale. In Italia, il contratto nazionale degli insegnanti dichiara che la garanzia di opportunità di sviluppo professionale costituisce un obbligo diretto per le scuole e le autorità educative, e rappresenta a tutti gli effetti un diritto professionale per gli insegnanti (OECD-EAG, 2014).

Come già detto, durata e i vincoli a cui risulta collegata definiscono diverse strategie e modalità di attuazione delle attività di sviluppo professionale. Nei Paesi con un requisito minimo annuale per tutti gli insegnanti, la durata dello sviluppo professionale obbligatoria varia dalle 8 ore all'anno in Lussemburgo, a 150 ore all'anno in Islanda. In Estonia, gli insegnanti sono tenuti ad avere un minimo di 160 ore di sviluppo professionale nell'arco di 5 anni, mentre in Ungheria, gli insegnanti sono tenuti ad avere un minimo di 120 ore in 7 anni.

In Spagna, gli insegnanti sono tenuti a completare tra le 250 e le 300 ore di attività di sviluppo professionale ogni 6 anni per accedere a meccanismi di promozione o aumenti stipendiali, mentre in Portogallo, gli insegnanti è richiesto di effettuare attività di formazione di 25 ore ogni due anni. Nella Repubblica Slovacca, agli insegnanti prescolastici devono acquisire 300 ore di crediti formativi per ottenere un aumento di stipendio, anche se questi rimangono validi solamente per sette anni dal conseguimento, stimolando l'impegno costante e continuativo del personale docente in attività di sviluppo professionale e di mantenere l'importo minimo del credito al fine di mantenere i loro aumenti salariali<sup>17</sup> (OECD-EAG, 2014).

Tuttavia, emerge che solo a livello di scuola secondaria inferiore, circa i due terzi dei Paesi coinvolti che dichiarano attività di sviluppo professionale obbligatorie per il 2013, gli insegnanti vengano attivamente coinvolti e/o consultati sulle attività che desiderano realizzare. Questo costituisce un dato estremamente significativo perché, nonostante lo sforzo attestato

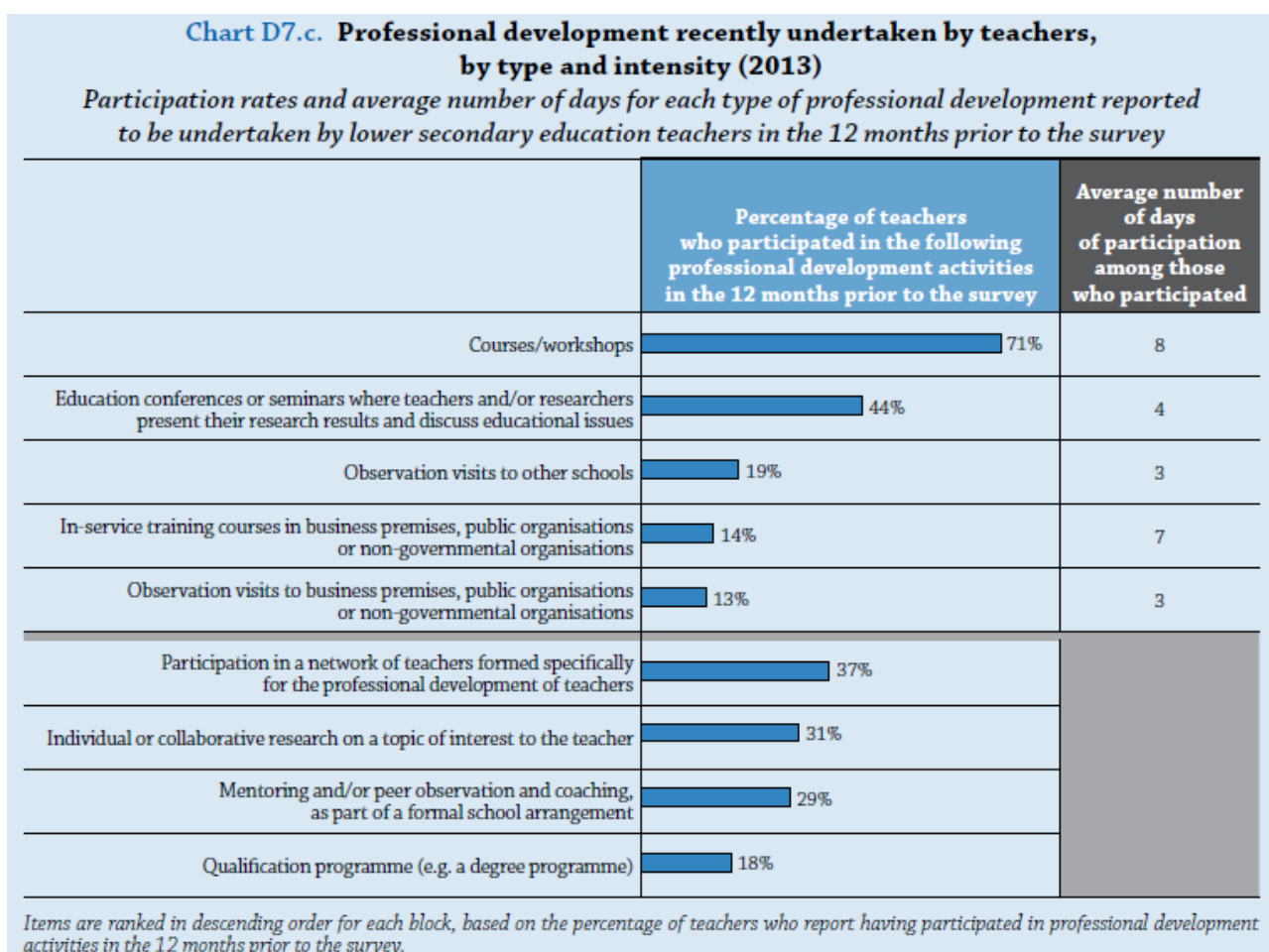
<sup>(16)</sup> Tali programmi in Giappone prevedono in media 123 ore di attività di sviluppo professionale per gli insegnanti di scuola materna e di 231 ore per gli insegnanti primari e secondari, che i docenti sono tenuti a completare entro il decimo anno di servizio. In più, gli insegnanti giapponesi sono tenuti ad effettuare 30 ore di sviluppo professionale ogni 10 anni per ottenere la ricertificazione professionale (OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.)

<sup>(17)</sup> Tuttavia, il Report dell'OCSE *education at a Glance* del 2014 segnala anche che, accanto all'attenzione certamente significativa che alcuni Paesi dimostrano nei confronti delle attività di sviluppo professionale, in 20 dei 24 paesi con dati disponibili per il 2013, le attività obbligatorie per gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado sono previste e programmate nel contesto delle priorità di sviluppo stabilite singolarmente da ciascuna istituzione scolastica di appartenenza. In 4 dei 24 Paesi con dati disponibili - Corea, Lussemburgo, Messico e Spagna - le attività di sviluppo professionale non sono previste nel contesto delle priorità di sviluppo delle istituzioni scolastiche, il che, soprattutto nel caso della Spagna, smorza la portata del significato complessivamente assegnato allo sviluppo professionale docente.



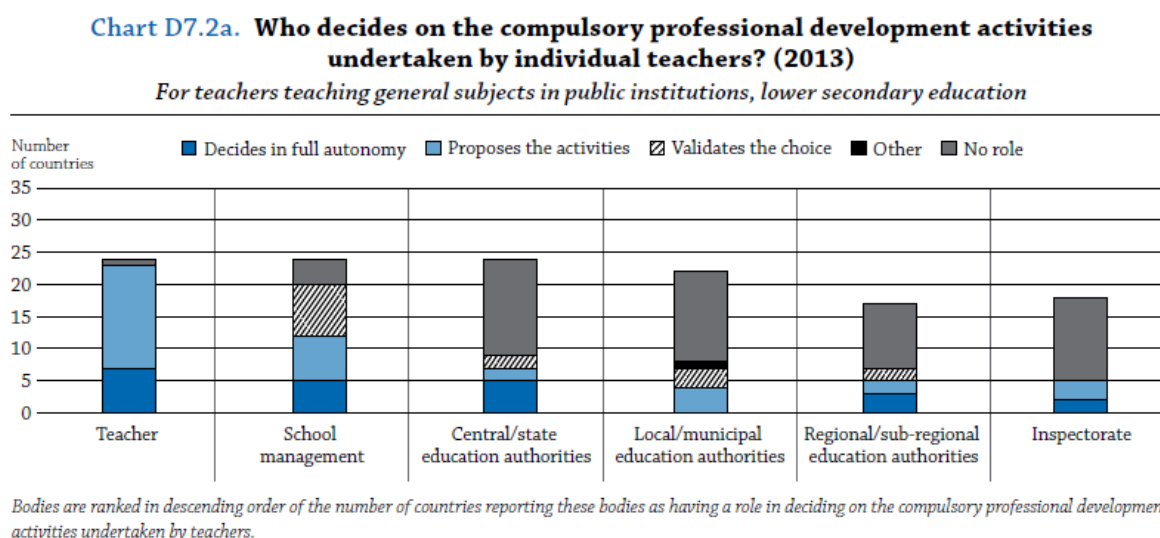
delle politiche europee di incoraggiamento e incentivazione alla formazione continua, non vi è un parallelo investimento nella valorizzazione dell'aspetto decisionale e di scelta che gli insegnanti devono poter esercitare rispetto all'elaborazione e pianificazione di programmi di sviluppo professionale di cui saranno i destinatari.

In Fig. 29 è possibile notare che la maggior parte delle attività viene sviluppata sotto forma di corsi o *workshop*, a cui seguono seminari e convegni con approfondimento di temi, ricerche e questioni di interesse educativo/ pedagogico (OCSE, 2014; su dati TALIS 2013). Tuttavia, i dati sulle attività di sviluppo professionale specifico per gli insegnanti prescolastici si dimostrano scarse nell'ambito delle indagini dell'OCSE, dal momento che la maggior parte dei dati qui esposti riguardano gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Questo può essere dovuto all'oggettiva carenza di dati affidabili disponibili, nonché alla varietà di situazioni e variabili ascrivibili ai contesti prescolastici che non risultano distinguibili né classificabili in riferimento ad indicatori specifici di validità generale.



**Fig. 29:** Attività di sviluppo professionale realizzate dagli insegnanti europei di scuola secondaria inferiore nel 2013, con indicazione della media dei giorni di partecipazione. (Fonte: OECD-AEG, 2014 su dati OCSE-TALIS 2013).

Inoltre, sussistono interrogativi in merito alla formulazione e programmazione dei contenuti delle attività di sviluppo professionale: a livello di scuola secondaria inferiore, il contenuto delle attività obbligatorie di sviluppo professionale non viene specificato in 17 Paesi sui 24 con i dati disponibili per il 2013. Pertanto, dal momento che gli insegnanti vengono scarsamente interpellati sui loro bisogni formativi (e generalmente per proporre attività più che per convalidarle, come si vede in Fig. 30), e la maggior parte dei Paesi coinvolti dichiara di non esprimere o sostenere linee guida circa i contenuti da privilegiare, rileviamo l'esistenza di problemi a livello di ricognizione, analisi del fabbisogno formativo e progettazione/programmazione dei contenuti di formazione professionale.



**Fig. 30:** Condizioni e ambiti di decisionalità rispetto alle attività di sviluppo professionale degli insegnanti nel 2013 riferite a: Insegnanti; management scolastico; autorità centrale; autorità locali/ municipali; autorità regionali o sub regionali/ territoriali; ispettorati scolastici. (Fonte: OECD-EAG, 2014).

Dalla fine degli anni Novanta le ricerche internazionali hanno dimostrato un'attenzione crescente sul tema della professionalità degli insegnanti<sup>18</sup>, in particolare nella scuola dell'infanzia. Come già visto, l'Unione Europea, perseguendo l'opera di miglioramento e

<sup>(18)</sup> Cardarello, R. (2009). *Tendenze della ricerca educativa internazionale: metodi e temi*, III Seminario della Società italiana di ricerca didattica, 24,25,26 giugno 2009, www.sird.it. Inoltre, della medesima autrice: *La ricerca didattica e la promozione del sapere scientifico*. in: Menabue, L, Santoro, G. (2010) *New Trends in Science and Technology Education: selected papers*, Bologna: CLEUB, 30-48.

qualificazione dei servizi 0-6, affronta il tema della professionalità degli insegnanti al fine di individuare strategie e progettualità per migliorare la loro formazione e qualificazione.

Alcuni ricercatori neozelandesi (Dalli *et al.*, 2003)<sup>19</sup> estesero il campo di una ricerca australiana sulla professionalità insegnante attraverso prevedendo la formulazione di interviste agli insegnanti prescolastici sottoforma di tre domande miranti ad indagare la loro percezione rispetto alle caratteristiche prevalenti nella professionalità prescolastica. In primo luogo si chiedeva loro di:

- costruire una lista delle caratteristiche che si aspettavano di trovare in insegnanti “professioniste” (livello di autopercezione delle competenze rilevanti );
- in secondo luogo, si chiedeva di descrivere quali comportamenti, tra quelli che si costruiscono nelle relazioni di lavoro, avrebbero definito professionali (autopercezione delle competenze attese);
- in terzo luogo, di aggiungere eventuali commenti e/o riflessioni.

Dalle risposte fornite, emersero tre macrotipologie di caratteristiche professionali: le *strategie pedagogiche*, la *conoscenza professionale e la pratica*, e infine le *relazioni collaborative*, che venivano a loro volta scandite in ulteriori suddivisioni interne. Il pregio della ricerca, oltre a considerare una professionalità educativa spesso trascurata, è di aver affrontato tema della professionalità prescolastica partendo dalla percezione e dall'autovalutazione delle caratteristiche che gli insegnanti ritengono auspicabili nella composizione della professionalità (*cfr.* capitoli 4 e 5), segnalando le competenze che la contraddistinguono.

## 1.5 Ricerche nazionali sulle professionalità prescolastiche

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna<sup>20</sup> si è occupata di ricerche nell'ambito della professionalità docente nelle scuole dell'infanzia (Contini & Manini,

<sup>(19)</sup> Dalli, C. (2006). Redefining professionalism in early childhood practice: a ground-up approach. View from teachers in care and education setting. *Early Childhood Folio*, 10: 2006, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 6-10.

<sup>(20)</sup> Si tratta di una ricerca promossa e finanziata dal Dip.to di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, iniziata nell'anno 2005 e terminata nel 2007. Le numerose articolazioni interne alla ricerca stessa, le metodologie utilizzate dai diversi gruppi di ricercatori e i risultati sono stati pubblicati nel volume di: Contini, M., Manini, M., (a cura di) (2007). *La cura in Educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.

L'ambito specifico relativo al personale docente ed alle loro convinzioni relative all'idea di cura ed alle procedure concrete della sua realizzazione è stato investigato dalle ricercatrici L. Balduzzi, V. Gherardi, M. Manini, le quali hanno documentato i risultati e le riflessioni nei saggi seguenti: L. Balduzzi, *Pensieri e azioni di cura*, pp. 86-97; V.

2007). Una prima ricerca intitolata “*La cura della professionalità insegnante nella scuola dell’infanzia*” condotta sulle educatrici del nido e le insegnanti della scuola dell’infanzia sul tema del rapporto tra educazione e cura ha rilevato l’identificazione pressochè totale tra cura ed educazione, individuata principalmente sugli elementi:

- La cura si costruisce nella *reciprocità*: cura ed educazione si costruiscono nelle *relazioni plurime* di cui sono protagonisti i soggetti/individui, gli altri, il mondo della vita.
- La cura è *un’attenzione specifica* che può essere rivolta al singolo bambino e/o al gruppo; le differenti modalità corrispondono a modelli educativi diversi, pertanto diventa interessante comprendere le implicazioni e ricadute educative sui bambini, anche in relazione all’organizzazione del lavoro degli insegnanti.
- La cura si manifesta come *complesso di segni di attenzione* nei confronti dei diversi interlocutori delle relazioni educative: le colleghe di lavoro, i bambini, i genitori, i coordinatori, i dirigenti scolastici.
- La cura è da intendere soprattutto come *metodo*: non sono specialmente importanti le cose che si fanno, ma il modo con cui si fanno.

Lazzari & Peeters (2011), nel descrivere la ricerca svolta dal CoRe (2011) sulle competenze dei professionisti per la prima infanzia, hanno rilevato come sia necessario rafforzare una visione olistica del bambino, piuttosto che creare una sorta di separazione tra competenze di cura e competenze educative. Rileva l’autrice che «*in quest’ultimo caso si rischia di supportare la creazione di strutture gerarchiche in cui il ruolo degli educatori/ insegnanti risulta più importante di quello degli assistenti. I servizi per la prima infanzia invece devono connotarsi come organizzazioni democratiche, in cui tutti gli operatori possano partecipare a momenti di riflessione condivisa sulle pratiche, contribuendo collettivamente al miglioramento della qualità educativa del servizio.*»

Un’altra ricerca condotta dal gruppo pedagogico bolognese ha considerato i risultati e le conclusioni della ricerca applicandole sulla professionalità insegnante. La nuova ricerca, condotta sulla storia professionale degli insegnanti nelle istituzioni in cui avevano prestato servizio, ha indagato le modalità di costruzione/ formazione della professionalità. Utilizzando metodologie di tipo narrativo e di autoriflessione, le insegnanti hanno ripercorso mentalmente le tappe della loro formazione nei differenti servizi riflettendo sulla costruzione quotidiana di percorsi, processi, interazioni didattiche. Il concetto di educazione/cura è quindi stato assunto in

---

Gherardi, *La cura della professionalità nei servizi per l’infanzia*, pp. 73-86; M. Manini, *Relazioni di cura, tempi, contesti*, pp. 16-25.

riferimento ad una connotazione soprattutto formativo-cognitiva della professionalità, nel tentativo di comprendere come modalità e teorie educative si traducano in pratiche quotidiane. Le domande di ricerca hanno riguardato: *i.* la percezione delle insegnanti in anno di prova sulla propria formazione professionale e rispetto al rapporto intergenerazionale e di ruolo (tra tutor/senior e junior) nelle modalità di trasmissione, comunicazione, costruzione del sapere educativo; *ii.* il condizionamento nella formazione professionale delle vicende non tanto personali quanto strutturali e gestionali-organizzative delle istituzioni di appartenenza.

La ricerca è stata condotta con attenzione costante alle condizioni/variabili di contesto e ha definito il campione rappresentativo sulla base della raccolta di elementi quantitativi riguardo alle variabili anagrafiche e socio-demografiche caratterizzanti la professionalità prescolastica (età anagrafica; status professionale; anni di lavoro; titolo di studio). La metodologia di ricerca si è svolta tramite: *a)* *focus group* di scambi di racconti, momenti di narrazione e d'interpretazione (movimentazione del ricordo) sulla formazione professionale; *b)* un questionario a domande aperte che permettesse di esprimere narrativamente la propria esperienza ed approfondirla; *c)* la socializzazione e restituzione dei risultati. Le tre ricercatrici coinvolte nel progetto hanno infine elaborato tre report sulle aree di rispettiva competenza (Balduzzi, 2011; Schenetti, 2011; Pancioli, 2011)<sup>21</sup>.

A proposito dei risultati della ricerca, Lazzari (2012)<sup>22</sup> in un articolo sulla rivista *Early Years*, riporta la sintesi dello studio bolognese sottolineando l'evoluzione del concetto di professionalità prescolastica, evidenziando come venga messa duramente alla prova dal contesto socio-culturale e politico di riferimento, e in particolar modo da influenze politiche di stampo neo-liberale. Su uno sfondo così delineato, l'esistenza e la coltivazione di prassi di collaborazione tra insegnanti diventano determinanti per l'organizzazione e gestione delle strutture educative, che, considerate in qualità di spazio per decisioni collettive, si riqualificano in forma di luoghi di discussione pubblica e di ridefinizione del concetto di sviluppo professionale, come dialogo di costruzione generativa sulla realizzazione di funzionamenti personali e sociali (Nussbaum, 2011).

<sup>(21)</sup> La ricerca sulla professionalità insegnante è descritta nella metodologia nell'articolo di Manini, M., (2011). *La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia. La metodologia della ricerca*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6, 1. Le tre relazioni citate realizzate dalle ricercatrici coinvolte nella ricerca si trovano in: (Schenetti, M. (2011). Profili di professionalità. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6(1)). (Balduzzi, L. (2011). L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6(1)). (Pancioli, C. (2011). Cura e professionalità. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6(1)).

<sup>(22)</sup> Lazzari, A. (2012). *Reconceptualising professionalism in Early Childhood Education: insight from a study carried out in Bologna*, *Early Years*, 32 (3), 252-265. Arianna Lazzari è ricercatrice universitaria nell'ambito dell'educazione per la prima infanzia, ha concluso il Dottorato di Ricerca presso l'Università di Bologna ed è assistente di ricerca presso la East London University.

I risultati della ricerca portano ad altre interessanti conclusioni rispetto all'identificazione di alcune variabili decisive che influiscono sulla professionalità prescolastica:

- *Stile Pedagogico*: le insegnanti dimostrano il riferimento costante ad alcuni approcci pedagogici che conferiscono un significato condiviso all'azione educativa delle insegnanti, tese al riconoscimento di tre aspetti:
  - il bambino protagonista;
  - una pedagogia dell'accoglienza;
  - l'attenzione al contesto sociale in cui si collocano le azioni educative.
  
- *Dimensione relazionale*: essa si qualifica come competenza-cardine che si esprime come:
  - instaurazione di relazioni autentiche, fondate sulla reciprocità e l'ascolto, con bambini e genitori, che fanno affermare ad un'insegnante: *«la mia professionalità è connotata dal dialogo: penso che far parlare i genitori (più che parlare con i genitori) sia fondamentale per il lavoro che svolgo.»* (FIM.19.01)<sup>23</sup>
  - la condivisione, lo scambio di esperienze e il confronto democratico tra colleghe (critiche costruttive e disaccordo). Quando la dimensione relazionale del lavoro educativo è sostenuta all'interno dei contesti istituzionali diventa una risorsa per lo sviluppo professionale (collegialità).
  
- *Competenze professionali*: si esplicitano nella capacità di elaborare strategie atte a supportare lo sviluppo globale di ciascun bambino, nella capacità di riflettere sulle pratiche educative. (es., osservare i bambini per capirne i bisogni e gli interessi e poter così costruire dei percorsi educativi che li aiutino a diventare sicuri di se stessi e fiduciosi nelle proprie capacità.)
  
- *Crescita professionale*: professionalità percepita come un percorso di crescita in continuo divenire (dai protocolli: *«Io credo che la mia professionalità sia innanzitutto un viaggio dentro me stessa: ogni giorno mi sento in discussione, ci sono sempre nuove domande che mi si pongono, e spesso le risposte cambiano di anno in anno.»* (STBO.15.01), che prende forma nel contesto delle relazioni con le colleghe, con i genitori e con i bambini ( *«L'esperienza sul campo è sicuramente stata ed è una grande forma di ricchezza per la mia professionalità che mi ha permesso di intraprendere oltre al ruolo di insegnamento di sezione anche quello di coordinamento in modo più consapevole [...] vivendo insieme alle mie colleghe i cambiamenti e le difficoltà che si possono incontrare nel lavoro coi bambini e con le famiglie.»* (FIBO.09.01) e che implica il rimettere continuamente in gioco sé stessi e le proprie convinzioni alla luce di nuove esperienze: *«La mia professionalità è scandita da tanta disponibilità a fare, a conoscere, sono sempre pronta a mettermi in discussione e non ho difficoltà a chiedere per imparare.»* (BO.12.01)

<sup>(23)</sup> Il riferimento riportato tra parentesi indica il numero di trascrizione verbale di protocollo.

Le conclusioni a cui perviene Lazzari (2012) identificano delle categorie concettuali utili per ridefinire la professionalità delle insegnanti di scuola dell'infanzia all'interno di una prospettiva pedagogica:

- ✓ **Professionalità** come **processo VS status professionale**
- ✓ **Professionalità inclusiva VS “professionalità esclusiva”**. é necessaria una professionalità, basata sul modello dell'esperto, che si costruisce attraverso un'interazione continua con i bambini, le famiglie e le realtà sociali a livello locale.
- ✓ **Professionalità** fondata su un'**etica relazionale VS etica normativa**, piuttosto cioè che riferirsi ad un modello universalistico e prescrittivo.
- ✓ Professionalità definita da un insieme di **conoscenze, pratiche e valori** che si formano attraverso l'**interazione** costante con contesti sociali in costante evoluzione.

## 1.6 Ricerche internazionali sulle professionalità prescolastiche

L'agenzia europea Eurydice, in preparazione al Report di ricerca sulla riduzione delle disuguaglianze socio-educative infantili (Eurydice, 2009), ha fornito una panoramica europea sulla situazione dei servizi e del personale dell'educazione prescolastica degli Stati membri. A livello preprimario, la metà dei Paesi europei accoglie in strutture dipendenti dal ministero della Pubblica Istruzione i bambini dai 3-4 anni d'età, mentre a livello prescolastico risultano generalmente afferenti a ministeri diversi (*cfr.* capitolo 1, paragrafo 1.1 e 1.1.3). La frequenza è facoltativa nella maggior parte dei paesi OCSE, in alcuni è obbligatorio l'ultimo anno prima dell'inserimento nella primaria, che generalmente è obbligatoria a partire dai 5-6 anni d'età.

Negli istituti preprimari sotto la responsabilità del ministero dell'educazione e che appartengono al sistema scolastico, il personale responsabile ha sempre un diploma specialistico in educazione. Al contrario, nelle strutture che dipendono, almeno in parte, da altre autorità o ministeri diversi, il personale incaricato delle attività educative può non essere qualificato in materia di pedagogia (es. in servizi come asili nido, centri ludici o giardini d'infanzia)<sup>24</sup>. Affrontiamo ora una panoramica sui servizi educativi prescolastici in alcuni Paesi europei, evidenziando gli aspetti e le caratteristiche che li contraddistinguono (es., la formazione del personale educativo), in funzione della definizione delle caratteristiche comuni delle professionalità prescolastiche:

**In Austria** c'è un responsabile dell'educazione prescolastica nei *kindergarten* che prevede l'affiancamento di un'altra educatrice o assistente di supporto; non c'è una regolamentazione specifica né curricolare né organizzativa, né viene richiesta una specifica funzione di valutazione, pur nella consuetudine delle educatrici di monitorare, analizzare ed ottimizzare le metodologie didattiche e le funzioni di cura, collaborando con i genitori. La *formazione degli insegnanti* si svolge in scuole speciali di livello secondario superiore o in istituti per la formazione speciale a livello post-secondario.

**Nel Belgio** della comunità francofona *l'école maternelle*, pur non essendo obbligatoria, costituisce assieme all'istruzione primaria parte integrante del sistema educativo di base. Gli insegnanti hanno compiti valutativi, ed intervengono anche in centri di carattere medico esterni, in accordo coi genitori, per svolgere test psicologici e consigliare eventualmente ai genitori di proseguire la frequenza alla scuola dell'infanzia per un anno o iniziare il percorso scolastico obbligatorio a 5 anni d'età. È previsto un affiancamento da parte di infermiere qualificate, ed è previsto il supporto di personale qualificato nel

<sup>(24)</sup> OCSE- Eurydice (2008). *L'educazione prescolare: una panoramica europea*. Paris: OECD Publishing.



caso di bambini con disturbi specifici, ma gli interventi non sono finanziati. Dal 2001 esiste un programma emanato dal livello centrale sui curricula della scuola di base (preprimaria e primaria) che stabilisce le competenze di base secondo una prospettiva di garanzia di continuità degli apprendimenti.

La *formazione degli insegnanti* prevede un corso di studi di 3 anni (teorico e pratico) a livello superiore, che porta all'acquisizione di una certificazione per l'insegnamento preprimario. Dal 2002 la formazione in servizio è obbligatoria.

**In Bulgaria** l'educazione prescolastica è compresa nel sistema educativo di base ed è obbligatoria l'ultimo anno. Esistono due tipi di programmi per bambini dai 3 ai 6 anni, di cui uno di preparazione alla scuola primaria, regolato da norme prescrittive e le linee guida di tipo didattico-educativo previste e valide a livello nazionale. Per entrambi i programmi si prevedono requisiti minimi di apprendimento per bambini di 3-4 anni, 4-5 anni, 5-6 anni. Per ogni gruppo sono previsti due insegnanti "generalisti" ed un insegnante di musica che segue fino a 12 gruppi di bambini. Si richiede alla figura professionale attività di valutazione periodiche e sistematiche e colloqui con i genitori, e la stesura di una descrizione finale di carattere pedagogico e di valutazione complessiva.

La *formazione degli insegnanti* prevede il possesso di un diploma di istruzione superiore: gli insegnanti svolgono infatti funzioni sia amministrative che pedagogiche; infatti se in una scuola il numero di classi è inferiore a 5, anche il dirigente svolge la funzione di insegnante.

**A Cipro** esiste un sistema "disgiunto" che prevede l'asilo-nido, la scuola dell'infanzia fino ai 4 anni, e un anno prescolare fino ai 5 anni e otto mesi. Non ci sono dati rispetto alla formazione del personale degli asili nido (che afferiscono al Ministero per l'assistenza e di cui esistono le seguenti tipologie: pubblico, comunale, privato). Il personale svolge attività di tipo valutativo tramite la preparazione di "dossier" individuali con tutte le informazioni (anagrafiche, di salute, e progressi generali a cadenza trimestrale). Le scuole dell'infanzia afferiscono al Ministero dell'Educazione e della Cultura ed elaborano un curriculum pre-primario, suddiviso in obiettivi generali e obiettivi specifici, che dal 2005 è parte del curriculum del livello primario. La valutazione dei bambini è prevista in fase diagnostica iniziale, formativa o continua, e finale, in funzione informativa per gli insegnanti del livello primario.

La *formazione del personale* asilo-nido è associata a quella di assistente sociale per la prestazione di servizio entro le istituzioni "pubbliche", mentre è richiesto un diploma biennale di specializzazione in educazione e infanzia per insegnare nelle scuole comunali e private; gli insegnanti della scuola dell'infanzia, come quelli del livello primario, devono possedere un diploma di studi universitari della durata di quattro anni.

**La Danimarca** ha come Cipro tre tipologie di educazione prescolare: asilo-nido, scuola dell'infanzia e anno pre-primario (quest'ultimo dal 2006 costituisce il primo anno dell'istruzione obbligatoria, ed è quindi parte integrante del sistema educativo). In particolare in quest'ultimo, gli insegnanti stilano piani

educativi, ma non esistono regole formalizzate per la valutazione ed il monitoraggio dei bambini, mentre si privilegiano valutazioni generali di tipo osservativo dei comportamenti e dell'interazione in gruppo, e colloqui periodici con i genitori per valutare l'andamento complessivo. Non ci sono notizie riguardo alla formazione del personale.

**L'Estonia** suddivide il sistema preprimario in asilo nido e scuole dell'infanzia (dai 3 ai 7 anni). Per entrambi è responsabile il Ministero dell'Educazione e della Ricerca, che dal 1999 emana programmi di Curricolo nazionale che definiscono compiti ed obiettivi dell'educazione prescolare, 5 tipologie diverse di contenuti didattici e la durata massima dell'attività in base all'età dei bambini (es: 3 anni: massimo 15 minuti). È fissato un numero massimo di bambini per gruppo/classe. La valutazione trimestrale scritta viene trasmessa ai genitori due-tre volte l'anno per bambini di 3, 5 e 7 anni. Dal 2007 esiste una proposta di legge sull'obbligo di frequenza all'ultimo anno, anche perché l'affidamento dell'educazione prescolare a servizi esterni non è molto diffusa.

La *formazione degli insegnanti*, che include anche insegnanti di musica ed educazione fisica, deve avere una qualifica di istruzione superiore quantificata in crediti (120-160).

**La Finlandia** dispone di un livello prescolare (asilo) fino ai 6 anni, e di un anno di preparazione alla scuola di base. Il sistema degli asili è amministrato dal Ministero per gli affari sociali e la salute, ma la gestione è affidata alle autorità locali e ai servizi sociali. La copertura ed accessibilità è garantita, ampia (da tempo parziale fino a 10 ore al giorno, su 5 giorni ma anche su 6 o 7) e diversificata (esistono possibilità di assistenza domiciliare con gruppi molto ristretti: massimo di 4 bambini). Dal 2002 l'anno preprimario (*esiopetus*) segue un curriculum preparatorio "interdisciplinare" ed esprime una valutazione degli obiettivi generali dell'educazione preprimaria fondata sui progressi della crescita e dell'apprendimento nel suo complesso, condotte attraverso l'interazione bambino-insegnante. I colloqui con i genitori prevedono anche la presenza del bambino per favorire l'auto-valutazione. In base a test psicologici si può anticipare o posticipare l'inserimento a livello primario.

La *formazione degli insegnanti* richiede un diploma universitario ad indirizzo educativo (teorico e pratico) di 5 anni. Per insegnare negli asili è sufficiente un diploma universitario triennale di carattere generale, che se pedagogico qualifica anche all'insegnamento delle *esiopetus*. Gli istituti assumono direttamente gli insegnanti in base ai posti disponibili. Non esiste una normativa sulla formazione in servizio, ma è definita l'obbligatorietà di 3-5 giorni all'anno e ricade su istituti ed insegnanti, seppur finanziariamente supportata dallo Stato (es., aggiornamento sulle TIC) ed organizzata da centri di formazione statali, università, politecnici ed organizzazioni private.

**La Francia** prevede una scuola dell'infanzia (2-6 anni) non obbligatoria e inserita nel sistema educativo complessivo, e soluzioni custodialistiche prima dei 2 anni (*creches*). L'insegnante gode di autonomia organizzativa e didattica, svolge attività valutative sia individuali (osservazione) che

collegiali, decidendo nel consiglio di classe l'opportunità o meno di ammettere il bambino al ciclo successivo. Per ogni bambino è curato un libretto scolastico dove sono riportati i risultati delle valutazioni.

La *formazione degli insegnanti* prevede figure professionali che si suddividono in: insegnanti generici e insegnanti specializzati. Il gruppo educativo è formato da soggetti che hanno la responsabilità educativa di un alunno o di un gruppo di alunni e comprende: Capo d'Istituto, uno o più insegnanti e genitori, il personale del RASSED (rete per l'aiuto specialistico dei bambini in difficoltà), un dottore, un'infermiere/ a e un assistente sociale. Gli insegnanti sono coadiuvati dagli "Agenti territoriali specializzati nella scuola materna" reclutati dalle autorità locali e in possesso di una formazione specifica. Negli ultimi anni i programmi hanno insistito sull'acquisizione di competenze linguistiche che prevedono unità d'apprendimento propedeutiche alla scuola primaria che prevedono, a desempio, la capacità di costruire verbalmente frasi complesse. Il percorso di formazione degli insegnanti è di livello universitario.

**La Germania** demanda ai *Lander* la responsabilità dell'educazione prescolastica che afferisce ai rispettivi Ministeri del settore sociale, assistenza e giovani e non costituisce parte del sistema scolastico. I *kindergarten* sono strutture private a finanziamento e supervisione pubblica; esistono anche scuole di "preparazione" al livello preprimario sempre su iniziativa o richiesta di tipo *bottom-up*, che tuttavia non anticipano contenuti disciplinari. Gli orari e la disponibilità tende ad incontrare e soddisfare le esigenze dei genitori. Le attività didattiche prevedono diversi raggruppamenti pre-disciplinari senza tuttavia un'attività valutativa delle abilità sviluppate, ma solo dell'emergenza di eventuali problematiche.

La *formazione del personale* è basata sull'assunzione di qualifiche di educatore e puericultrice, acquisite in scuole tecnico- professionali specifiche di livello secondario superiore; entrambe le figure professionali sono riconosciute dallo Stato, mentre la gestione della scuola (es., coordinamento) è affidata a personale con formazione di tipo pedagogico nel settore delle scienze sociali, presso istituti di istruzione superiore.

**L'Inghilterra** dispone di scuole per l'infanzia e classi prescolari presso le scuole primarie. Non esistono curriculum nazionali di riferimento, tuttavia a livello prescolare gli obiettivi di apprendimento sono quelli stabiliti dal livello primario. Dal 2002 è stata introdotta la valutazione obbligatoria, svolta secondo modalità globali nel corso dell'ultimo anno.

La *formazione degli insegnanti* prevede un corso specifico di studi della durata di tre anni o di una qualifica di assistente all'infanzia. Gli insegnanti non sono dipendenti pubblici ma impiegati direttamente dall'Istituto o dall'autorità locale. Esistono anche insegnanti specialisti di musica ed educazione fisica che conducono attività didattiche specialistiche e pre-disciplinari, a differenza degli altri.

L'**Irlanda** non dispone di un sistema nazionale di educazione prescolare, e i bambini di 4 e 5 anni frequentano le classi per l'infanzia nelle scuole primarie (*infant classes*), con lo scopo di introdurre i bambini all'apprendimento formale, e afferiscono ad un programma integrato d'istruzione. Esistono inoltre asili a livello locale in base ad esigenze specifiche.

La *formazione degli insegnanti* del livello prescolastico è lo stesso di quelli della scuola primaria, e godono dello stesso *status* e livello salariale. Il personale che opera negli asili in genere non ha una formazione specifica.

L'**Islanda** prevede un sistema integrato preprimario che accoglie i bambini da 1 a 6 anni ed è riconosciuto come primo livello del sistema educativo. Il Ministero dell'educazione, scienza e cultura prescrive le indicazioni curriculari e il raggiungimento di obiettivi educativi stabilendo i campi educativi di riferimento, a cui ogni scuola si conforma definendo la propria politica e descrivendo le proprie modalità di perseguimento inserite nel curriculum scolastico. Non si richiede una valutazione dei risultati e/o progressi del bambino, ma solo nel caso di situazioni difficoltà.

La *formazione del personale* prevede un corso universitario di tre anni. Gli insegnanti sono dipendenti pubblici e assegnati alle municipalità attraverso un concorso pubblico. La formazione in servizio non è obbligatoria.

La **Lettonia** dispone un sistema integrato (da 1 a sei anni d'età) di educazione prescolare, offerto da istituti (modello scolastico con bambini omogenei d'età) o famiglie (modello familiare con gruppi eterogenei d'età) e la frequenza è obbligatoria solo per i bambini dai 5 ai 7 anni. Le attività sono fissate nella durata (es. max 15 min per bambini fino ai 2 anni d'età), gli insegnanti progettano e pianificano le attività e svolgono valutazioni informali che comunicano ai genitori. Alle famiglie che intendono educare a casa i bambini sono previsti supporti di formazione metodologica attraverso centri di consulenza all'educazione prescolare, nonché finanziamenti.

La *formazione del personale* è passata nel 2004 da requisiti di accesso basati sul possesso di titoli professionali a orientamento pedagogico a percorsi specifici di istruzione superiore in pedagogia e di una qualifica all'insegnamento a livello prescolare, con opportunità di integrazione degli studi per le insegnanti che non possiedono i requisiti previsti dal nuovo regolamento.

Il **Liechtenstein** prevede strutture di *kindergarten* dai 4 ai 6 anni d'età, non obbligatorio ed appartenenti al sistema educativo, che emana un curriculum di riferimento, linee guida e obiettivi generali per aree disciplinari, distinte per livello d'istruzione. Gli insegnanti svolgono osservazioni e valutazioni tramite compilazione su scheda, principalmente in funzione del passaggio alla scuola primaria, e offrono indicazioni e suggerimenti alle famiglie sull'opportunità o meno di iscriverli regolarmente alla scuola primaria. I criteri di valutazione sono: il livello di sviluppo del bambino; i requisiti della scuola; le considerazioni sull'ambiente e la famiglia in cui vivono.

La *formazione degli insegnanti* avviene in Austria o Svizzera, e i requisiti di accesso alla professione variano in modo considerevole, tuttavia tutti devono seguire un regolare programma di formazione iniziale e durante il servizio vengono giudicati da ispettori per la scuola dell'infanzia a cadenza annuale.

A livello generale, si possono esprimere alcune considerazioni sull'evoluzione europea del sistema della formazione professionale degli insegnanti:

***i. Afferenza istituzionale e normazione:***

Ci sono Paesi in cui l'educazione prescolastica afferisce a *Ministeri* diversi rispetto a quello dell'Educazione o Istruzione (es., Affari sociali, famiglia): in tal caso, in genere non vengono emanati programmi curriculari o obiettivi suddivisi per area disciplinare, bensì, talvolta, linee guida di organizzazione e di erogazione del servizio: ciò fa ipotizzare la permanenza, in quei Paesi, di servizi prescolastici di dall'identità e orientamento di tipo assistenziale-custodialistico più rivolto al supporto familiare che su obiettivi educativi di sviluppo individuale. Lì dove l'educazione prescolastica afferisce ai Ministeri dell'Educazione, è inclusa all'interno del sistema educativo complessivo (es., inserita nel primo ciclo o "ciclo di base").

Nei Paesi in cui esiste una *normazione istituzionale* dell'offerta educativa dell'educazione prescolastica (programmi curriculari etc.) vi è in genere una definizione del numero massimo di bambini per ciascun gruppo in base all'età anagrafica, che assicurano un rapporto bambini/insegnate generalmente migliore rispetto ai Paesi che non definiscono i criteri educativi generali (es., quelli che non includono l'educazione prescolastica nel sistema educativo complessivo).

***ii. Curricolo scolastico e ricadute formative professionali:***

In alcuni Paesi l'autorità centrale ha emanato di recente programmi didattici che riuniscono nella definizione di "ciclo di base" l'educazione prescolastica, prevedendo il suo riconoscimento istituzionale e legittimazione sociale al pari della scuola primaria, che comprende dai 3 fino agli 8 anni circa (così anche per l'Italia). Nei Paesi dov'è previsto il curricolo unico, si riscontra anche una tendenza all'omogeneizzazione dei criteri di accesso alla professione nei termini di formazione iniziale (es., a Cipro si richiede una formazione universitaria per tutti i livelli, prescolastico e scolastico).

**iii. Risorse e specializzazione del personale:**

In diversi Paesi è previsto l'affiancamento all'insegnante prescolastico di un'altra figura di supporto (es., altra insegnante o puericultrice/infermiera/assistente). In alcuni paesi sono previsti degli insegnanti specialisti che svolgono interventi didattici specifici (es. insegnanti di musica o educazione fisica).

**iv. Qualificazione del livello prescolastico:**

Si attesta un generale e recente interesse alla qualificazione del livello prescolastico (emanazioni legislative di regolamenti, linee guida, criteri di ammissione alla professione, etc.).

**v. Formazione e qualificazione della professionalità:**

A questo si collega il nuovo interesse dimostrato per la formazione e qualificazione della professionalità docente, dal momento che in molti Paesi si è passato recentemente, in termini di requisiti di ammissione alla professione, da titoli di istruzione secondaria o professionali a percorsi universitari, anche se la maggior parte dei Paesi europei mantiene come requisito- base un percorso di formazione superiore a generale orientamento pedagogico ed educativo.

**vi. Formazione in servizio:**

In generale non esiste una definizione ben precisa dei *percorsi di formazione in servizio*, oppure è del tutto assente: lì dove presente, si fa riferimento all'obbligo in termini di responsabilità professionale o si prevedono pochi giorni di corsi all'anno.

**vi. Competenze professionali:**

In molti Paesi è prevista una *valutazione* generale dell'andamento dello sviluppo e dei progressi del bambino tramite colloqui con i genitori; talvolta esistono strumenti di valutazione (schede, portfolio) e/o una definizione più specifica della sua realizzazione (tempi e modalità) e quando questo avviene, in genere è rivolto all'accertamento dei prerequisiti degli apprendimenti per l'inserimento alla scuola primaria e viene comunicato agli insegnanti scolastici.

### **vii. Innovazione sociale:**

Si nota, nei paesi ex-URSS e scandinavi, la presenza di un'offerta eterogenea di iniziativa spesso bottom-up (es. iniziative familiari, associazioni private) che vengono incoraggiate e finanziate dall'autorità centrale. Il supporto istituzionale all'esistenza di un'offerta ampia e diversificata segnala l'attenzione specifica rivolta alla garanzia di libertà di scelta delle famiglie tra opportunità differenti.

## **1.7 Il quadro nazionale delle competenze professionali**

L'indagine OCSE-TALIS<sup>25</sup> (2010; 2014) mira ad identificare il profilo degli insegnanti di scuola secondaria<sup>26</sup> e la loro attività professionale, definendola in relazione ad indicatori quali la formazione (iniziale e in servizio), l'ambiente ed il contesto scolastico in cui operano, nonché le impostazioni pedagogico-didattiche, nonché le motivazioni e convinzioni che le sorreggono. L'intento riferisce alla possibilità di cogliere l'influenza di tali condizioni e caratteristiche sull'attività professionale docente e sull'efficacia dei processi di insegnamento/ apprendimento, dimostrando che vi sono fattori che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale docente, come il clima scolastico, la cooperazione tra i docenti, la soddisfazione verso il lavoro, l'utilizzo di più tecniche didattiche.

---

<sup>(25)</sup> I risultati di TALIS 2008 (Teaching and Learning International Survey / Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento) fanno riferimento all'indagine condotta nel biennio 2007-2008. I Paesi coinvolti furono 23, di cui 16 appartenenti all'OCSE e 7 al di fuori dell'Organizzazione, e definiti "Paesi Partner". I primi risultati dell'indagine furono pubblicati nel report *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* del 2009. Nella versione dell'indagine del 2013, troviamo una nuova valorizzazione politica del progetto in qualità di linea portante della strategia costruttiva di standard conoscitivi ed operativi riferita ai sistemi d'istruzione e formazione europei e alla qualità delle professionalità al suo interno. L'obiettivo dichiarato, comune a tutte le indagini promosse dall'OCSE, è di valorizzare non solo la definizione di indicatori capaci da porsi a riferimento per il miglioramento delle azioni didattiche in senso strategico, ma soprattutto enfatizzare le ricadute in termini di policy, rispetto all'identificazione di obiettivi strategici e a politiche comuni coerenti ed efficaci. La seconda edizione dell'indagine ha incluso 34 Paesi, comprendendo oltre alla maggioranza dei Paesi OCSE anche Stati quali Brasile, Malesia, Singapore, e altri ancora (OECD (2010), *Talis 2008 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.), (OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.)

<sup>(26)</sup> Trattandosi dell'unica indagine internazionale su così ampia scala, che comprende diversi Paesi extraeuropei situati in vari continenti, essa va presa a riferimento per la definizione del profilo professionale dell'insegnante all'interno di una visione strategico politica ed economica, seppur non riferisca nulla rispetto alla situazione degli insegnanti prescolastici. La prima indagine TALIS, del 2008, fu riferita al solo livello ISCED 2, riferita agli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. La seconda indagine del 2013 fornisce la possibilità ai Paesi di scegliere se inserire anche il livello ISCED 1 della scuola primaria, e il livello ISCED 4 della scuola secondaria di secondo grado. L'Italia ha scelto di includere nell'indagine il livello ISCED 4. (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Guida alla Lettura del Rapporto Internazionale OCSE TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD (2014), Focus sull'Italia*. Roma: gruppo di lavoro nazionale sull'indagine Talis.)

Il modello interpretativo della situazione italiana costruito sulla base di dati di TALIS (2010; 2014) è composto da queste categorie di variabili:

- attività di sviluppo professionale e partecipazione a tali attività (integrata nel 2013 con una valutazione della formazione iniziale degli insegnanti);
- la politica e l'organizzazione scolastica (sostituita poi nel 2013 con valutazione della leadership della scuola e indicatori di leadership distribuita/ condivisa);
- le caratteristiche del contesto scolastico e il clima scolastico;
- le pratiche didattiche, gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti;
- le caratteristiche dell'insegnamento (la conoscenza pedagogica del contenuto, l'approccio all'insegnamento più diretto e strutturato, o più costruttivista...);
- le variabili di *background* degli insegnanti;
- il senso di auto-efficacia degli insegnanti;
- il rapporto con i colleghi e il livello di collaborazione.
- nel 2013, viene inserita un indicatore di valutazione degli insegnanti con *feedback* di ritorno.

La professione dell'insegnante risulta così contrassegnata da alcune dimensioni in ordine a:

- *conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto di programmi e curricula;*
- *competenze didattiche*, cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle, ricorrendo a diversi modelli metodologici in riferimento alla molteplicità dei fattori intervenienti e dei problemi incontrati;
- la propensione alla *riflessione*<sup>27</sup> e all' autocritica, caratterizzanti il tratto distintivo della professionalità dell'insegnante;
- *empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro identità;

---

(<sup>27</sup>) La raccomandazione circa la competenza riflessiva come specifica competenza professionale deriva dalla condivisione unanime della significatività attribuita alla componente della riflessività nella pratica docente, e fa riferimento ad un interesse manifestato nei confronti della riflessività e dei suoi meccanismi "pratici" da quando Donald Schön ha pubblicato *The Reflective Practitioner*. Tuttavia, tale aspetto dello sviluppo professionale rappresenta una costante fondamentale ed imprescindibile che caratterizza da sempre il profilo del responsabile dell'educazione prescolastica, in relazione anche alla grandissima variabilità ed eterogeneità dei contesti educativi e sociali con cui si trova ad interagire. Certo, canalizzare la riflessività in modo costruttivo, tale da comportare esiti e ricadute significative sulla pratica professionale è un altro discorso. In realtà, le teorie di Schön hanno contribuito a legittimare l'idea secondo cui gli insegnanti potevano e dovevano elaborare proprie idee e convinzioni invece di adottare sempre procedure già fatte, prese tali e quali dagli altri. Va distinto comunque il concetto di riflessività in: "durante l'azione", e "sull'azione". La "riflessione durante l'azione" implica la formulazione e il controllo di ipotesi nel corso dell'attività didattica; la "riflessione sull'azione" si svolge dopo l'effetto didattico e consiste nell'assumere un atteggiamento di distacco per prendere in considerazione interpretazioni alternative. La prima (la "riflessione durante l'azione") è di fatto difficile da osservare, perché si tratta di ciò che gli insegnanti pensano mentre esercitano l'azione educativa. Mentre la riflessività sull'azione è stata oggetto di analisi, studi e ricerche. Il *docente riflessivo*, in realtà, difficilmente potrà produrre cultura, in termini di guadagni riproponibili, se non è circondato da una rete di supporti e di collegamenti (tecnici, scientifici, di scambi e confronti). (Schön, D. (1993) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, London: Temple Smith, London.)



- *competenze organizzativo-gestionali*, dato che gli insegnanti devono assumersi specifiche responsabilità gestionali, sia in contesti scolastici che inter-scolastici ed extrascolastici.<sup>28</sup>

In Italia, La ricerca dell'IPRASE della Provincia Autonoma di Trento (2011, 2011a)<sup>29</sup>, riporta altre dimensioni di sviluppo professionale di tipo “sensibile”, che rappresentano una rilettura sintetica delle qualità professionali enucleate, non ascrivibili unicamente alla destinazione sociale della professione ma a fattori di qualificazione allargati:

- *L'impegno e il coinvolgimento* riferiscono al senso di appartenenza, alla partecipazione e al grado di rappresentanza che l'insegnante percepisce, sia a livello strettamente professionale di impegno didattico nell'aiutare e supportare i bambini, che a livello sociale di confronto collegiale e sviluppo professionale. Le competenze spendibili a livello individuale nel contesto dell'educazione prescolastica vengono approfondite e ricalibrate dall'integrazione di nuove realtà con gli stakeholders di partecipazione alla vita comunitaria, e all'interno di reti sociali e digitali.
- *La chiarezza degli obiettivi e monitoraggio dei risultati* fa riferimento al rigore metodologico ed organizzativo che contrassegnano l'efficacia e la professionalità dell'insegnante, capace di render sempre conto della propria pratica lavorativa e della corrispondente coerenza pedagogico-educativa.
- *La focalizzazione sul curricolo*<sup>30</sup>: le competenze di progettazione di un curricolo sistemico e globale, comprensivo e pluridimensionale, rappresentano una dimensione essenziale della professionalità contemporanea;

(<sup>28</sup>) Margiotta, U. sviluppa i suggerimenti del CERI/OCSE, sia per rispondere alle esigenze di riqualificazione professionale e di riorganizzazione del loro lavoro scolastico dei docenti, sia per individuare il modo con cui legittimamente inserire la valutazione di qualità dell'insegnamento nel più ampio contesto di valutazione del sistema scolastico. (Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità*, Roma: Armando).

(<sup>29</sup>) (IPRASE (2011). *I profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti: Dai profili professionali ad un sistema di formazione e di certificazione per la qualificazione e la differenziazione delle professionalità nella Provincia Autonoma di Trento*, Trento: IPRASE.) (IPRASE, (2011a). *Definizione dinamica dei profili professionali del personale insegnante, nei diversi ruoli esercitati, e del personale dirigente del sistema scolastico e formativo del Trentino, documento di lavoro interno – estratto relativo al personale insegnante*. Trento: IPRASE.)

(<sup>30</sup>) Si fa riferimento al curricolo in quanto progettazione funzionale ed estensiva del percorso educativo e formativo che interessa lo sviluppo individuale in prospettiva diacronica e longitudinale, e contemporaneamente sincronico-trasversale. Con l'accezione “globale” si indica la dimensione di pervasività ed unitarietà esistenziale dell'esperienza formativa, espressa compiutamente dall'approccio metodologico del Curricolo Globale, applicato nei numerosi progetti “Senza Zaino” in sperimentazione in tutt'Italia: questi costituiscono un'innovazione nell'approccio progettuale ed organizzativo dell'ambiente scolastico in quanto “*la progettazione è progettazione dell'ambiente formativo*” ( Orsi, 2006, 19). Margiotta (2012) auspica un'evoluzione della formazione scolastica attraverso una riforma del curricolo attraverso l'adozione di un approccio sistemico. Ciò comporta la centralità posta sulla flessibilità, la coerenza curricolare in senso orizzontale e verticale, la modularità della programmazione degli apprendimenti e della didattica, al fine di realizzare apprendimenti esperti anziché specialistici, veicolati da metodologie congruenti di tipo processuale-sperimentale, tesi al raggiungimento/conseguimento del fine ultimo in ordine allo sviluppo del ragionamento pratico e di abilità sociali e civiche. Sottolinea Margiotta come l'approccio curricolare investa le scuole e gli insegnanti nella misura in cui devono «...focalizzare il loro lavoro nel costruire personalità e fiducia del sé in ogni allievo; devono in particolare sviluppare in senso interpersonale e collaborativo le loro abilità e i loro talenti; devono motivarli a sviluppare e ad imparare a riflettere sulla giustezza e sulla bontà degli scopi o degli interessi al cui servizio ogni allievo decide di porre il patrimonio delle proprie competenze.» (Margiotta, 2009) .

- *Coltivare la dimensione affettiva*, che costituisce la premessa all'apprendimento proficuo e significativo, che si basa sulla comunicazione "calda" ed empatica e come tale rappresenta un imprescindibile requisito professionale per operare in contesti prescolastici.
- *Rappresentare un modello etico- morale*, da prendere in esempio: l'insegnante esercita il suo senso etico dimostrando comportamenti di rispetto, sensibilità ai valori morali e sociali, ponendosi come esempio autorevole di esercizio di coerenza tra principi e comportamenti.
- *Gestione dei gruppi*: l'interazione in gruppi costituisce un aspetto di imprevedibilità degli eventi. La competenza professionale riguarda qui la capacità di orientare e animare il flusso delle interazioni, motivare e supportare la discussione e il confronto intersoggettivo, favorendo i rapporti interpersonali e la collaborazione reciproca, e monitorandone i processi.
- *Creazione e mantenimento di un clima positivo* come fattore facilitante di comunicazione, relazione interpersonale, scambio e condivisione di pensieri e pratiche, curando l'instaurazione di attenzione all'altro e fiducia reciproca.
- *L'adattamento e l'improvvisazione*, in quanto l'insegnante si trova a dover applicare modelli e teorie all'interno di contesti in continua evoluzione, rendendo necessario un continuo adattamento delle proposte, dimostrando predisposizione alla flessibilità e all'adattamento, attraverso l'integrazione delle varie forme di conoscenza.
- *Lo scambio di idee e la collaborazione con altri insegnanti*: la pratica del confronto intersoggettivo entro comunità professionali rappresenta una dimensione irrinunciabile dello sviluppo professionale insegnante, sia a livello di scambio istituzionale e formale che informale, di condivisione dei quadri interpretativi e approcci ai problemi.
- *Il miglioramento della propria professionalità con la formazione in servizio* travalica l'impegno profuso nella pratica professionale per investire l'intero ambito dello sviluppo professionale in prospettiva continua, che si esprime nella partecipazione consapevole a progetti di ricerca, gruppi di miglioramento, attività di riflessione guidata nei diversi momenti della vita professionale. Le responsabilità istituzionali riferiscono di tali questioni attraverso la previsione di adeguate condizioni operative e normative a garanzia della possibilità di attivare tali opportunità di sviluppo professionale (congedi e permessi per formazione sia in qualità di discente che di formatore).
- *La partecipazione e collaborazione con le famiglie* come esercizio di corresponsabilità educativa (CNSC, 2007)<sup>31</sup>. Lo sviluppo di specifiche competenze professionali di gestione

---

<sup>(31)</sup> Il Consiglio Nazionale della Scuola cattolica nel 2007 affronta il tema della partecipazione e condivisione delle responsabilità circa la definizione del progetto educativo con i genitori, esplicitando le loro modalità e forme di presenza con cui realizzare un autentico coinvolgimento parentale nella progettazione educativa e nella programmazione scolastica. A tal proposito si puntualizzano aree di intervento condiviso in relazione a: *la condivisione del Progetto educativo e la cooperazione al Pof; la corresponsabilità nei processi educativi; la partecipazione democratica attraverso gli organi di rappresentanza; la comunicazione 'quotidiana' tra genitori ed insegnanti; incontri formativi ed iniziative specifiche per i genitori; la partecipazione dei genitori a particolari momenti educativi (le feste)*. Tali indicazioni esprimono come la corresponsabilità educativa dei genitori all'interno della scuola (e della scuola cattolica in particolare, con la quale s'immagina condividano i principi ispiratori) non può ridursi ad una semplice presenza cooperativa ma deve spingersi fino ad un coinvolgimento attivo che renda efficace, cioè reale, il contributo alla costruzione della proposta culturale scolastica che può derivare dall'essere genitori, nel rispetto degli specifici ruoli professionali. Il documento segnala inoltre l'opportunità di mettere in atto, con rispetto e delicatezza, ogni iniziativa che possa venire incontro a genitori che devono affrontare situazioni di particolare difficoltà, come ad esempio separazione o divorzio, presenza di soggetti diversamente abili, ragazze madri, forme di particolare svantaggio culturale o povertà, immigrati: servizi di *counseling* o sostegno psicologico, aiuto materiale, attivazione di forme di mutuo aiuto, servizi di

delle relazioni parentali, intergenerazionali e di contesto sociale allargato rappresenta un nuovo fronte di crescita e capacitazione individuale e sociale.

- *L'utilizzo del supporto dei responsabili locali della formazione e delle agenzie formative.*
- *Il miglioramento della società nel suo complesso:* concerne la responsabilità e consapevolezza professionale di incidere, coi propri atteggiamenti e competenze, oltre l'ambito educativo inteso in senso tecnico per inglobare più vasti aspetti sociali.

### 1.7.1 Le competenze dell'educatore dei servizi per l'infanzia

Per disegnare l'evoluzione del profilo professionale dell'educatore della prima infanzia è necessario considerare le variabili in ordine a:

- *area occupazionale:* tipo di servizi nei quali può venire impiegato, vincoli istituzionali cui deve eventualmente sottostare la professione e la rispettiva professionalità;
- attività che dovrà svolgere e livelli di responsabilità;
- competenze necessarie;
- percorso formativo: istruzione richiesta per accedere al corso, durata, contenuti, esame con eventuale abilitazione professionale.

Una ricerca della Provincia di Milano (2006)<sup>32</sup> sui profili professionali degli educatori della prima infanzia evidenzia sia l'evoluzione (pedagogica, educativo-didattica, organizzativa) di

---

orientamento e informazione, fino alla costituzione di iniziative di associazionismo volontariato (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, (2007). *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica: Orientamenti operativi*, in: [http://www.siti.chiesacattolica.it/.../Orientamenti%20Operativi\\_gENITORI.pdf](http://www.siti.chiesacattolica.it/.../Orientamenti%20Operativi_gENITORI.pdf)).

<sup>(32)</sup> La ricerca ha analizzato le figure richieste da alcuni Enti della Provincia di Milano per coprire gli organici dei servizi prima infanzia, per passare poi all'analisi dei titoli di un campione di operatori attualmente in servizio. Dopo l'approvazione della Legge 1044/1971 che ha istituito gli asili nido comunali, si assiste a un'evoluzione del modello del servizio in chiave educativa. Nei territori della provincia di Milano si sono sviluppate esperienze e sperimentazioni che hanno modificato la presenza esclusiva di personale con formazione socio- sanitaria e hanno aperto i servizi a nuove competenze e a nuovi profili educativi, pedagogici e psicologici. L'evoluzione dei servizi educativi per la prima infanzia ha conosciuto prima l'afferenza al settore sociale, in altri casi in quello educativo, seppur rientrando, con la Legge 328/2000, nella rete integrata dei servizi affidata alla programmazione e gestione della zona/distretto territoriale. Si tratta di servizi che si sono sviluppati negli anni Novanta in diverse città e regioni italiane, che testimoniano come la cultura del nido abbia aperto la strada a nuove proposte di intervento più flessibili e diversificate per rispondere alle esigenze delle famiglie e dei bambini: nidi famiglia, nidi in casa, tate a domicilio, ma anche numerose sperimentazioni quali centri gioco, area bambini, tempo per le famiglie e successivamente nidi aziendali. Le soluzioni adottate individuano almeno tre tipologie: servizi per bambini senza la presenza dei genitori, con la proposta di attività di gioco e socializzazione, servizi che accolgono bambini insieme a genitori e adulti, spazi di incontro tra genitori per avere occasioni di informazione e formazione. (Provincia di Milano (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*, Milano: Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore).

tali servizi nelle regioni italiane che la frammentazione delle professionalità educative al loro interno. La ricerca ha analizzato le figure richieste da alcuni Enti della Provincia di Milano per coprire gli organici dei servizi prima infanzia, ed ha evidenziato come, per i tre servizi identificati dell'asilo nido, micronido e centro per la prima infanzia, i titoli di formazione previsti per l'inserimento nel ruolo degli educatori di asilo-nido (o servizi similari) sono addirittura 15<sup>33</sup>.

La ricerca della Provincia di Milano evidenzia come nella composizione del profilo professionale gli educatori diano la priorità all'aggiornamento delle *competenze tecniche* (es., didattiche, psicologiche...), segnalando l'esigenza di aumentare la propria capacità di riconoscere precocemente i segnali di disagio, di entrare in relazione con bambini disabili, di sviluppare competenze di "mediazione culturale" con bambini e famiglie straniere, ma anche di migliorare la capacità di gestione e progettazione delle attività. Sulle *competenze trasversali* gli operatori ritengono importante: la creazione di sinergia di gruppo, le capacità di gestione negoziale e risoluzione dei conflitti, le capacità di ascolto e comunicazione, e di esprimere empatia ed autocontrollo.

La ricerca milanese individua le competenze professionali collegate al profilo dell'educatore prescolastico di prima infanzia in ordine a:

- *Competenze di base*: Normativa nazionale e regionale di settore: diritto di famiglia e infanzia; Sistema di servizi infanzia; Elementi di pedagogia; Elementi di psicologia dell'età evolutiva; Nozioni di pronto soccorso; Elementi di una lingua europea; Informatica di base;
- *Competenze tecniche*: Osservare e interpretare i bisogni dei bambini; Favorire processi di costruzione di sé; Conduzione dei gruppi; Sviluppare la capacità creativa e relazionale dei bambini; Riconoscere tempestivamente segnali di disagio; Letteratura per la prima infanzia; Attrezzare lo spazio a misura di bambino; Progettare e gestire attività di animazione per bambini; Promuovere percorsi di autonomia; Promuovere la costituzione di gruppi informali e di esperienze di auto-mutuo aiuto; Metodologia del gioco e dell'animazione; Metodologie per l'acquisizione delle competenze linguistiche metalinguistiche e di comunicazione; Metodologie per l'educazione motoria ed espressiva; Metodologie di relazione con bambini

---

<sup>(33)</sup> La Regione Lombardia individua due ruoli: operatore socio-educativo e coordinatore dei servizi per l'infanzia. *Operatore socio-educativo* (DGR 20588/2005). I titoli di studio ritenuti validi per svolgere questo ruolo sono: maestra d'asilo (3 anni), vigilatrice di infanzia (3 anni), puericultrice, operatore ai servizi sociali (3 anni), diploma di assistente all'infanzia (3 anni), diploma di maturità magistrale (4 anni), diploma di dirigente di comunità (5 anni), diploma di tecnico dei servizi sociali (5 anni), assistente di comunità infantile (5 anni), diploma di maturità rilasciato dal liceo socio-psicopedagogico (5 anni), educatore professionale, laurea in scienze dell'educazione/ formazione, laurea in psicologia, laurea in sociologia, laurea in servizi sociali. Tuttavia, dopo la chiusura delle scuole per maestre d'asilo, i servizi hanno difficoltà a coprire le piante organiche con personale adeguato. Questo vuoto normativo crea problemi sia alle istituzioni preposte alle procedure di autorizzazione e accreditamento, sia agli stessi operatori e gestori dei servizi nel momento in cui programmano l'aggiornamento. (Provincia di Milano (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*, Milano: Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore, p.19).

piccoli in situazione di handicap; Organizzare e gestire il proprio lavoro all'interno delle regole del servizio; Programmazione del lavoro.

- *Competenze trasversali o metacompetenze*: Capacità di controllare i propri stati d'animo; Capacità di ascoltare, di comunicare e di entrare in empatia; Capacità di promuovere lo sviluppo dell'altro mettendo in risalto e potenziando le abilità altrui; Capacità di favorire e alimentare legami e relazioni inter-personali; Capacità di negoziare e risolvere conflitti; Capacità di lavorare in gruppi inter-professionali; Capacità di creare sinergia di gruppo per perseguire obiettivi comuni.

Altre ricerche come quella condotta dall'Università degli Studi di Genova (2009)<sup>34</sup> evidenziano l'importanza dell'apprendimento permanente e della formazione continua nel rinnovamento delle competenze connesse al profilo professionale, che prevede un potenziamento professionale attraverso l'articolazione di un percorso formativo finalizzato a incrementare conoscenze teoriche e capacità di osservazione, relative a tematiche ritenute particolarmente funzionali per la professione degli operatori dei nidi (linguaggio, comunicazione, autoregolazione).

Rispetto alle dimensioni coinvolte nella professionalità dell'educatore<sup>35</sup>, si segnala l'importanza attribuita alle competenze riferite a: *i.* capacità di *relazionarsi con i bambini*, *ii.* capacità di *progettare* un ambiente formativo che risponda alle esigenze del bambino e ai suoi ritmi di sviluppo, *iii.* *organizzare* il servizio in termini di spazi e tempi, *iv.* capacità di *relazionare sia con i colleghi*, in un rapporto di reciproco confronto e supporto in tutti i momenti della progettazione e della realizzazione della prassi, *sia con i genitori*, nella logica della continuità e del reciproco confronto sulla progettualità educativa. La progettazione, per essere efficace, deve continuamente elaborarsi e modificarsi in relazione ad una costante opera di *osservazione* attenta del bambino e del contesto relazionale in cui egli si muove. La capacità di osservare deve così divenire per l'educatore strumento di auto-osservazione e di costante ripensamento sul proprio ruolo e sulla propria azione.

<sup>(34)</sup> Aa.Vv., (2009). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi della prima infanzia*, Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche, Genova: Regione Liguria.

<sup>(35)</sup> Falcinelli, F. & Crispoldi, S. ( a cura di) (2003). *La professionalità dell'educatore dei servizi per la prima infanzia. Una ricerca nella regione Umbria su ruolo, competenze e formazione*. Regione dell'Umbria, Assessorato all'Istruzione e alla Cultura, Università di Perugia.

### 1.7.2 Le competenze dell'insegnante di scuola dell'infanzia

In Italia, il Progetto Fixo dell'Università di Torino del 2009 ha stabilito che al profilo professionale di insegnante di scuola dell'infanzia sono associate competenze di progettazione pedagogico-educativa di definizione degli obiettivi educativi, attraverso attività di programmazione (dalla programmazione generale a quella di dettaglio), a cui segue la preparazione, l'organizzazione e la conduzione di attività/ esperienze educative di carattere ludico, motorio, linguistico con i bambini. In relazione al programma definito, l'insegnante prescolastico si occupa della valutazione e verifica degli obiettivi in diversi momenti del processo educativo, nonché della documentazione del percorso realizzato. Qualora in possesso di specifica abilitazione, l'insegnante agevola l'apprendimento e l'integrazione in sezione dei bambini disabili o in condizioni di svantaggio e/o disagio personale (*Progetto Fixo: Atlante delle professioni*, 2009).<sup>36</sup>

A livello collegiale, le responsabilità e le competenze specifiche dell'insegnante investono la capacità di stabilire i principi generali della progettazione, concordati con il corpo docente di livello e d'Istituto, cui segue l'individuazione e la definizione dei temi delle attività scolastiche insieme agli insegnanti contitolari.

I principi generali della progettazione riguardano le competenze di:

- analisi delle indicazioni ministeriali;
- individuazione delle linee guida e principi generali della progettazione;
- elaborazione collegiale del Piano dell'Offerta Formativa (POF), in cui vengono presentate le linee guida della scuola e del percorso curricolare ed educativo offerto, in relazione al contesto socio-culturale ed economico del territorio;
- partecipazione ad attività di ricerca educativa, attraverso il coinvolgimento in gruppi di ricerca;

In ordine all'individuazione dei temi delle attività scolastiche, l'insegnante esprime competenze di:

- definizione delle tematiche portanti da seguire durante l'anno scolastico per ogni area di intervento;
- definizione dei spazi, tempi e modalità di apprendimento.

<sup>(36)</sup> Università degli Studi di Torino, (2009). *Programma Fixo: Insegnante della scuola dell'infanzia*, Progetto Atlante delle Professioni, Torino.

A livello di classe, l'insegnante della scuola dell'infanzia progetta il percorso educativo definendo i processi d'apprendimento individuali e di gruppo tramite unità d'esperienza e verificando l'andamento attraverso le diverse dimensioni di monitoraggio e valutazione. Inoltre, gestisce le relazioni con genitori, insegnanti, ed esperti del settore e partecipa ad attività di formazione professionale.

Nella progettazione del percorso educativo l'insegnante esprime le seguenti competenze:

analisi dei bisogni e degli interessi dei bambini; definizione del percorso educativo attraverso l'individuazione degli obiettivi e degli strumenti, e la pianificazione dei tempi dell'intervento; definizione del piano educativo individualizzato, tenendo conto delle difficoltà individuali, della presenza di bambini stranieri, nell'individuazione di tempi, modi e strategie adeguate; redazione di Piani Personalizzati delle attività educative; organizzazione di strumenti e materiali ludici e didattici.

Nella realizzazione delle attività educative dimostra competenze in ordine a:

accoglienza ed integrazione nel gruppo i bambini; riconoscimento e soddisfazione dei bisogni primari dei bambini; garanzia dell'igiene e l'incolumità del bambino; assistenza dei bambini durante i pasti e il riposo; preparazione e apprestamento di materiali ludici e didattici; coinvolgimento dei bambini in attività ludiche, artistico-espressive, motorie; organizzazione di attività per l'apprendimento nei diversi ambiti disciplinari; risoluzione di situazioni conflittuali; gestione di situazioni di ansia vissuta dai bambini; garanzia di continuità educativa con la scuola primaria; gestione integrativa di bambini con situazioni eterogenee; promozione e sostegno all'integrazione scolastica dei bambini disabili.

Nella realizzazione delle attività educative si esprimono competenze di:

monitoraggio e verifica dell'andamento e l'esito del percorso educativo; monitoraggio dell'andamento delle attività e lo sviluppo del bambino; verifica del raggiungimento degli obiettivi; controllo dei tempi di realizzazione delle attività; documentazione (compilazione dei registri, archivio e documentazione delle attività); redazione delle schede di valutazione dei bambini.

Le aree di competenze dell'insegnante di scuola dell'infanzia si compongono di :

- *Conoscenze* specialistiche principali e generali, di ordine multidisciplinare integrato (da elementi di puericultura, pedagogia, didattica e metodologia ad aspetti psicologici, sociologici, comunicativi ed interculturali);
- *Abilità* specialistiche principali e generali, che vanno dall'applicazione di tecniche e metodologie di programmazione e conduzione delle attività ad altre più generali come la risoluzione dei conflitti e la gestione dei gruppi;
- I *comportamenti* lavorativi da sviluppare si riferiscono alla *flessibilità/adattabilità* alle situazioni in relazione alla valutazione iniziale dei bisogni, di modificazione dei comportamenti e schemi mentali in funzione delle esigenze del contesto lavorativo, fino all' *orientamento all'innovazione e disposizione al cambiamento*, alla

disponibilità alla gestione autonoma e continuativa del proprio aggiornamento professionale in relazione alle richieste del ruolo organizzativo, alla *creatività* come dispositivo di ricerca di soluzioni originali ed efficaci, e/o non convenzionali, in prospettiva innovativa, la comunicazione e l'ascolto efficace e significativo in funzione delle esigenze del contesto e degli interlocutori, *lavoro di gruppo* e *cooperazione* in prospettiva sinergica, condivisa e costruttiva per il raggiungimento degli obiettivi comuni, e infine *sensibilità* nei confronti della dimensione etica per meglio orientare le scelte educative.

Tale quadro esprime la centralità di competenze di sviluppo personale, in funzione dell'agevolazione di pratiche ed esperienze di apprendimento permanente e dello sviluppo professionale continuo favorendo la maturazione di consapevolezza riflessiva (Habermas, 1986; Schön, 1993) e l'assunzione di responsabilità individuale e sociale.

Le competenze espresse entro il Programma Fixo dell'Università di Torino (2009) descrivono degli ambiti di competenza:

**a. Stabilire i principi generali della progettazione** in merito a:

- **analisi** delle indicazioni ministeriali;
- **individuazione** delle linee guida e principi generali della progettazione;
- **elaborazione collegiale del Piano dell'Offerta Formativa (POF)**;
- **partecipazione** ad attività di ricerca educativa, attraverso il coinvolgimento in gruppi di ricerca.

I risultati di tali attività si definiscono nei termini di elaborazione delle linee guida e principi generali di progettazione.

**b. Individuazione dei temi delle attività scolastiche:**

- **definizione** delle tematiche portanti da seguire durante l'anno scolastico per ogni area di intervento;
- **definizione** i tempi e le modalità di apprendimento.

I risultati dell'attività si riferiscono alla definizione delle tematiche educative e delle aree di intervento assegnate ai vari insegnanti.

**c. Progettazione del percorso educativo:**

- **analisi** dei bisogni e gli interessi dei bambini;
- **definizione** del percorso educativo attraverso l'individuazione degli obiettivi e degli strumenti, e la pianificazione dei tempi dell'intervento;



- **definizione** del piano educativo individualizzato, tenendo conto delle difficoltà individuali, della presenza di bambini stranieri, sapendo individuare tempi, modi, strategie adeguate alla situazione;
- **redazione** dei Piani Personalizzati delle attività educative;
- **organizzazione** di strumenti e materiali ludici e didattici.

I risultati attesi sono la definizione del percorso educativo e dei piani personalizzati delle attività educative.

#### d. Realizzazione di attività educative e di cura:

- **accoglienza e integrazione** nel gruppo i bambini;
- **valutazione iniziale e soddisfazione** dei bisogni primari dei bambini;
- **assistenza** dei bambini nella quotidianità;
- **preparazione e apprestamento** di materiali ludici e didattici;
- **coinvolgimento** dei bambini in attività ludiche, artistico-espressive, motorie;
- **organizzazione** delle attività finalizzate all'apprendimento nei diversi ambiti disciplinari;
- **gestione e risoluzione** di situazioni conflittuali o di disagio;
- **garanzia di** continuità educativa con la scuola primaria;
- **gestione, inclusione, integrazione** dei bambini in situazioni eterogenee.

I risultati attesi riferiscono alle esperienze educative realizzate e al loro grado di adeguatezza e soddisfazione.

#### e. Monitoraggio e verifica dell'andamento e dell'esito del percorso educativo:

- **monitoraggio** dell'andamento delle attività e lo sviluppo del bambino;
- **verifica** del raggiungimento degli obiettivi;
- **controllo** dei tempi di realizzazione delle attività;
- **compilazione** dei registri;
- **redazione** delle schede di valutazione dei bambini.

I risultati attesi riferiscono all'esito del percorso educativo realizzato attraverso la valutazione dello sviluppo del bambino, e l'autovalutazione dell'efficacia dell'attività.

#### f. Gestione delle relazioni collegiali interprofessionali ed extraprofessionali:

- **partecipazione** alle riunioni di équipe, agli incontri con tutti gli insegnanti dell'istituto e degli organi collegiali della scuola;
- **condivisione** dei principi educativi con i genitori;

- **comunicazione di** strategie educative e didattiche con i genitori;
- **restituzione** ai genitori di informazioni dettagliate sull'andamento dell'apprendimento e dello sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo e relazionale dei bambini;
- **comunicazione** e condivisione di strategie educative con i referenti delle strutture educative e assistenziali del territorio;
- **condivisione** della progettazione e la valutazione individualizzata per il bambino disabile con i genitori e gli specialisti della sanità;
- **partecipazione** a progetti del territorio;
- **sviluppo** di progetti in team, riunioni, incontri svolti; relazioni e contatti gestiti.

**g. Partecipa a percorsi di formazione continua.**

- **individuazione** degli ambiti in cui le proprie conoscenze e abilità possono essere ampliate;
- **esplorazione** delle modalità per realizzare attività di aggiornamento e scelta di quella ritenuta più adeguata a soddisfare le proprie esigenze formative.

I risultati attesi fanno riferimento ad obiettivi di formazione raggiunti.

Un altro modello per competenze che descrive efficacemente le professionalità insegnate tramite una classificazione e precisazione del tipo di competenze richieste (specifiche o meno) è descritto dal seguente modello di competenze (Milani, 2002)<sup>37</sup>:

**Competenze aspecifiche:**

- *lavorare in gruppo* (nella programmazione, nei collegi, in team) a livello istituzionale-progettuale, educativo, didattico, intersistemico e interistituzionale;
- *saper animare* coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica;
- *essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*;
- *comunicare efficacemente* scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami;
- *gestire la relazione educative* avendo disponibilità di accogliere l'altro e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità;
- *saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare*;
- *gestire la complessità* sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali.

<sup>(37)</sup> Milani, L. (2002). *Dimensioni della competenza pedagogica. La questione della professionalità*, in G. Chiosso (a cura di), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, Brescia: La Scuola, 181-220.

**Competenze specifiche:**

- *progettare e gestire gli interventi di apprendimento* definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari, distribuendo il carico di lavoro tra gli allievi, definendo i criteri di valutazione;
- *gestire la classe*, con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo, e *orientare gli alunni* verso la conquista dell'autonomia individuale;
- *gestire le tecnologie educative e lavorare in team*;
- *gestire i rapporti con i genitori* liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione;
- *creare legami ed interazioni con il territorio* facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale.

A proposito della Aree di competenza che contraddistinguono l'insegnante scolastico in generale, e che appaiono trasferibili sul profilo professionale dell'insegnante prescolastico, Salatin (2012) descrive una serie di iniziative e proposte di qualificazione e sostegno della professionalità, definendo gli ambiti di esercizio professionale. Il Quadro di Riferimento<sup>38</sup> del profilo del docente comprende la proposta di un *referenziale professionale* quale riferimento standardizzato di valutazione della professionalità docente, articolato in quattro aree di competenza:

- **Area Insegnamento (competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, relazionali):**
  - INS: Padroneggiare i saperi disciplinari e saperli utilizzare nei processi d'insegnamento-apprendimento;
  - INS2: Riconoscere bisogni, diritti e contributi degli alunni e realizzare interventi inclusivi e personalizzati;
  - INS3: Progettare, realizzare in modo motivante e flessibile; monitorare e valutare in modo regolare e trasparente i processi formativi ed i risultati di apprendimento;
  - INS4: Utilizzare metodologie didattiche innovative (laboratori, TIC, CLIL);

---

<sup>(38)</sup> Salatin, A. (2012). *La valutazione della professione docente: quadro europeo e prospettive in Italia*, Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo, n.2 /III, dicembre 2012, p.15.

- INS5: Dialogare in modo chiaro ed autorevole con studenti e genitori.
- **Area Innovazione, Ricerca e Sperimentazione (competenze di ricerca):**
  - IRS1: Riflettere sulla propria azione professionale e condurre pratiche di innovazione
  - IRS2: Utilizzare strumenti per l'arricchimento delle conoscenze e competenze culturali e professionali (ricerche, banche dati, pubblicistica, occasioni formative);
  - IRS3: Utilizzare la propria esperienza e assumere un ruolo attivo nel comunicare e diffondere pratiche di innovazione nella comunità professionale interna ed esterna alla scuola di appartenenza;
  - IRS4: Progettare e implementare iniziative di collaborazione in rete e sperimentazione scolastica, provinciale, nazionale ed internazionale;
  - IRS5: Promuovere e supportare processi rigorosi e sistematici di valutazione dell'insegnamento e della scuola.
- **Area gestionale (competenze organizzativo-relazionali):**
  - GES1: Lavorare in team con i propri colleghi, con le altre figure professionali, ma anche con le famiglie e le loro forme associative;
  - GES2: Contribuire alla progettazione collegiale e all'arricchimento dell'offerta formativa della scuola, con attenzione ai PSP e allo specifico contesto di riferimento;
  - GES3: Assumere funzioni gestionali nell'ambito della scuola, presidiandone i processi fondamentali (progettazione, budget, realizzazione, organizzazione, controllo, valutazione);
  - GES4: Operare come attore organizzativo consapevole, gestendo il potere, la conflittualità, la responsabilità reciproche;
  - GES5: Gestire rapporti professionali esterni all'istituzione scolastica.

### 1.7.3 Integrazione delle competenze dell'educatore sociale

Date l'esigenza di rispondere a bisogni educativi emergenti che riguardano non solo i bambini, ma i contesti sociali allargati, ci pare opportuno inserire alcune competenze associate

al profilo dell'educatore sociale<sup>39</sup>, per considerare quelle che risultano più confacenti ed appropriate nella definizione della professionalità prescolastica contemporanea. Infatti l'insegnante prescolastico si trova a gestire l'esperienza educativa e formativa con gli *stakeholders* del territorio e le famiglie, che implicano pratiche di condivisione del discorso educativo, co-progettazione e co-costruzione dell'offerta formativa della scuola e del territorio, pratiche di partecipazione e collaborazione congiunta, definizione di principi pedagogici entro la negoziazione democratica per la deliberazione sociale e politica di ricaduta collettiva. Pertanto, osserviamo che le competenze dell'educatore sociale descritte dal Centro studi dell'*International Association of Social Education* rivestono una rilevanza significativa nei confronti dell'evoluzione delle competenze associate alla professionalità insegnante, anche in relazione alla previsione di competenze progettuali e metodologiche, nonché socio-culturali e creative, fino a quelle di tipo organizzativo e di sviluppo professionale, generate dai contesti di pratica professionale.

**Le Competenze Fondamentali** di tipo sociale sono:

- **Competenze per intervenire:** fa riferimento alla capacità di agire direttamente nella situazione concreta in modo adeguato, in relazione ai bisogni e ai desideri del bambino.
- **Competenze per valutare:** per pianificare, organizzare e riflettere sulle proprie azioni e sugli interventi futuri, deve dimostrare di saper qualificare ed argomentare la programmazione effettuata e le valutazioni.
- **Competenze riflessive:** concerne la capacità di riflettere sui problemi e sulle questioni emergenti.

**Le Competenze centrali:**

- **Competenze personali e relazionali:** competenze di carattere personale, quali l'impegno, la motivazione, le attitudini la capacità di sentire empaticamente le situazioni emotive dell'altro diventano essenziali nella composizione del profilo professionale, in relazione alla qualità del suo lavoro intrinsecamente sociale. Tuttavia, per qualificare in senso professionale un'attitudine che si caratterizza come dotazione di personalità, la relazione educativa con il bambino o con gli stakeholders necessita di esplicitazione della prospettiva educativa, dei presupposti, e dei valori

---

<sup>(39)</sup> Scarpa, P. & Testi, M. (A cura di). (2008). *Le competenze professionali dell'educatore sociale. Piattaforma concettuale*. AIEJI, International Association of Social Educators; ANEP, Associazione Nazionale Educatori Professionali. Disponibile su: [www.aieji.net](http://www.aieji.net).

etico-morali a presupposto dell'ipotesi di intervento, configurando un tipo di relazione e educativa di tipo asimmetrico.

- **Competenze sociali e comunicative: le competenze sociali si riferiscono alla partecipazione e al coinvolgimento delle'educatore in** equipe multidisciplinari o in gruppi. La capacità di collaborare e partecipare al lavoro congiunto esige la conoscenza di metodi di gestione dei conflitti, di metodi collaborativi, delle dinamiche di gruppo, di psicologia. In relazione alle famiglie, l'educatore sociale deve possedere competenze comunicative particolari, sia a livello teorico che pratico e metodologico, al fine di scambiare informazioni, messaggi e punti di vista adeguati al destinatario e al suo livello sociale, al suo linguaggio e alla sua formazione, soprattutto quando si affrontano argomenti difficili. Dal momento che gran parte del lavoro socio-educativo si sviluppa attraverso collaborazioni interdisciplinari, la capacità di interagire in equipe multiprofessionali utilizzando una terminologia professionale ed appropriata all'interno di relazioni interdisciplinari, oltre alla conoscenza della terminologia e professionalità degli altri gruppi professionali, diventa essenziale per definire gli ambiti di competenza e di responsabilità specifica, le modalità di collaborazione, oltre che comunicare ed affermare autorevolezza professionale.

Riassumendo, l'educatore sociale deve disporre di competenze professionali in ordine a:

- Capacità di lavorare in equipe con i colleghi, correlata alle conoscenze delle dinamiche di gruppo e competenze di costruzione di gruppi intraprofessionali;
- Competenze di lavoro in equipe interdisciplinari;
- Conoscenza delle disposizioni di legge, terminologia, riferimenti etici e responsabilità professionali reciproche, competenze di attuazione e conduzione di collaborazioni interdisciplinari;
- Competenze di collaborazione con le famiglie;
- Competenze di comunicazione a vari livelli, attraverso l'uso di diversi strumenti di comunicazione;
- Conoscenza e gestione delle metodologie per favorire la risoluzione dei conflitti;
- Capacità di analisi dei problemi e delle situazioni complesse attraverso l'esperienza e le conoscenze in ambito sociale e psicologico; utilizzo di tecniche di counseling e orientative;

#### **a) Competenze organizzative**

Le competenze professionali di tipo organizzativo del profilo professionale di educatore sociale riguardano capacità pratico-riflessive, che investono la gestione, lo sviluppo e l'organizzazione amministrativa dei servizi socio-educativi. Al profilo professionale sono correlate competenze di progettazione e pianificazione strategica e sistematica del lavoro, attraverso l'analisi e valutazione dei bisogni da svolgersi mediante il confronto intersoggettivo e la condivisione in equipe, la promozione di attività e processi socio-educativi, la valutazione

finale e la documentazione sistematica. Per questo, l'educatore sociale, autonomamente e in collaborazione con altri, deve sviluppare competenze di:

- definizione degli obiettivi, progettazione e ottimizzazione della pratica socio-educativa attraverso la pianificazione e l'implementazione delle attività;
- valutazione di piccole e grandi azioni, attività socio educative, processi, progetti di sviluppo, curando il loro adattamento sia al singolo che al gruppo;
- Assunzione di responsabilità rispetto alle decisioni e alle proprie azioni, essendo in grado di motivarle in relazione all'esperienza e professionalità maturata;
- Adattamento e conduzione di attività di consulenza alle singole persone/utenti e gruppi, fornire sostegno ed orientamento alle famiglie, ai colleghi e ad altri professionisti.

## **b) Competenze sistemiche**

Le competenze sistemiche comprendono l'insieme delle competenze che, fra le altre cose, permettono all'educatore di agire in condizioni differenti. I bisogni sociali, i cambiamenti e le trasformazioni politiche circa il sistema pubblico/ privato, di cui il lavoro socio-educativo è parte, influiscono sulla complessità del lavoro socio-educativo e stabiliscono i suoi contenuti e il quadro in cui si inserisce. Il primo compito dell'educatore è fungere da supporto e guida alla persona e/o al bambino all'interno del suo sistema, dall'altra deve gestire le aspettative e le richieste di cui la comunità ha rispetto questi gruppi / persone. L'educatore sociale deve inoltre stimolare e sostenere il miglioramento e l'integrazione dei gruppi attraverso lo sviluppo di basi socio-culturali e delle condizioni generali. aiutare a migliorare e sviluppare le basi socio-culturali e le condizioni di questi gruppi. I servizi socio-educativi riferiscono infatti non ad un sistema isolato ma rappresentano un'istituzione sociale che fa parte di sistemi di welfare locali più ampi, dentro cui si inserisce il "quadro generale" delle attività socio- educative. Le competenze sistemiche e relazionali connotano la professionalità socio-educativa e stimolano il ripensamento della professionalità educativa prescolastica in relazione alle seguenti competenze:

- Conoscenza del sistema globale in cui l'educatore opera ed essere in grado di pianificare l'attività considerando il sistema legislativo, di regolamentazione normativa e contrattualistica degli enti locali e sistemi istituzionali;
- Conoscenza adeguata dei contenuti professionali basate sulla propria professionalità che gli permettano di operare in sinergia con le pubbliche amministrazioni e nelle organizzazioni private, di cui è necessario conoscere le dinamiche decisionali e deliberative (es., gerarchiche);

- Conoscenza dei sistemi organizzativi ed amministrativi e la loro gestione, in modo da poter rispondere alle richieste attuali e future delle imprese pubbliche e private, rispetto alla documentazione, alla valutazione e alla garanzia di qualità;
- Conoscenza dei principali sistemi di valutazione e documentazione del lavoro socio-educativo;
- Sviluppo di una visione approfondita ed essere in grado di partecipare come professionista nella costruzione del dialogo e della negoziazione delle decisioni che competono alle autorità locali in tema di educazione (es., politiche per l'infanzia e la gioventù, per il mercato del lavoro e per la famiglia);
- Competenze di gestione dell'impatto del lavoro socio educativo sull'opinione pubblica. L'educatore sociale deve quindi prendere parte a dibattiti circa la professione socio-educativa e le condizioni di impatto sulla comunità.

### **c) Sviluppo e apprendimento di competenze**

Gli obiettivi, i compiti, le sfide e il funzionamento del lavoro socio-educativo cambiano a in relazione alle trasformazioni sociali e politiche, che richiedono maggiore efficienza, capacità previsionale e rigore metodologico in ordine a valutazione dell'efficacia, documentazione e restituzione. Le sue competenze di sviluppo professionale richiedono pertanto:

- Sviluppo e aumento delle competenze professionali e le sue basi teoriche attraverso una formazione continua e complementare che gli permetta di migliorare le competenze, la progettualità, ecc.;
- Ricerca e acquisizione continua di nuove conoscenze ed abilità, e capacità di trasformarle nella pratica;
- Competenze di sviluppo e miglioramento/ adattamento delle competenze già possedute, in modo strategico e sistematico;
- Partecipare ad occasioni di apprendimento formale ed informale;
- Impegnarsi individualmente e in equipe per la raccolta e documentazione delle attività, al fine di generalizzare i risultati ed utilizzarli per lo sviluppo di nuovi interventi;
- Saper riflettere in maniera critica e valutare il proprio lavoro, individualmente e in equipe;
- Analizzare, sviluppare ed utilizzare i risultati della ricerca sulla pratica del lavoro socio-educativo, e sui fondamenti della teoria (sviluppo basato sulla conoscenza);
- Partecipare e contribuire alle attività di analisi e sviluppo in relazione al proprio lavoro.

### **d) Competenze generate dalla pratica professionale**

L'attività socio-educativa richiama decisioni che possono generare opinioni divergenti negli altri gruppi professionali, pertanto aspetti quali la consapevolezza professionale, i principi etici, i valori e le regole della professione devono costituire una base solida per il lavoro



dell'educatore e la relazione con i destinatari dei servizi, concorrendo alla costruzione e strutturazione di competenze generate dalla pratica professionale. Le competenze personali e relazionali, sociali e comunicative, le competenze sistemiche ed organizzative, di sviluppo e di formazione vanno integrate e sostenute da competenze generate dalla pratica professionale, come base fondante l'esercizio delle funzioni operative e professionali.

Le competenze acquisite nella pratica professionale sono:

### **i. Competenze teoriche e metodologiche**

La costruzione di una base teorica dell'educazione sociale slegata dall'esclusivo riferimento ad un'unica base teorico-concettuale prevede l'integrazione di aspetti legislativi ed elementi descrittivi della pratica professionale combinati con elementi di pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia. Gli educatori sociali devono pertanto sviluppare:

- Conoscenza e familiarità con le teorie pedagogiche e sociali di base;
- Saper cercare ed acquisire le teorie educative, psicologiche, sociologiche, antropologiche più adeguate e rilevanti per il proprio operato ed includerle nella propria pratica professionale;
- Saper acquisire ed utilizzare le pratiche più rilevanti e riconosciute – per es. le metodologie per il lavoro di gruppo;
- Saper motivare le proprie azioni ed attività sulla base di teorie e metodi riconosciuti;
- Saper contribuire alla generazione di conoscenze sulla base di riflessioni ed esperienze derivanti dalla pratica professionale.

### **ii. Competenze per il comportamento professionale**

Oltre alle conoscenze pratiche e teoriche sui metodi, appaiono rilevanti per la professionalità socio-educativa competenze quali l'autoriflessione, il rispetto delle regole, i valori etici e morali della professione, necessarie per garantire e comunicare il valore e il rigore della condotta professionale. Pertanto le competenze di tipo comportamentale riferiscono a:

- Padronanza della terminologia ed i concetti della professione e parteciparne alla creazione di nuovi;
- Capacità di interiorizzare i valori etici e morali della professione;
- Capacità di prendere parte a dibattiti, di proporre e scrivere documenti, protocolli, accordi di sistema etc., sull'educazione sociale;
- Conoscere i fondamenti teorici, etici e concettuali delle più vicine.

### **iii. Competenze culturali**

La professionalità dell'educatore sociale include competenze culturali relative alla conoscenza dei contenuti e dei punti di vista delle differenti culture e dei rispettivi valori, al fine di sviluppare la capacità di usare questa competenza culturale insieme alla persona/utente, per scoprire e comprendere meglio i valori e le ragioni di quest'ultimo, e progettare soluzioni coerenti e confacenti. La competenza culturale degli educatori sociali assume così diverse dimensioni:

- Una relazione efficace con la persona/utente dipende dal fatto che l'educatore sociale sappia e riconosca che i valori culturali aiutano, formano e costituiscono la base che permette alle persone di accedere ed entrare in relazione con gli altri, quale loro modalità privilegiata di relazionarsi nella comunità;
- L'educatore deve conoscere o avere le competenze per acquisire conoscenze e saperi sulle diverse culture ed i loro valori;
- L'educatore deve sapersi relazionare alla cultura nella quale è incluso il servizio socio-educativo in cui opera, e ha il compito di saperla trasmettere alla persona/utente in quanto parte del progetto educativo.

### **iv. Competenze creative**

L'educatore sociale deve padroneggiare forme espressive e abilità creative, attraverso diversi linguaggi extraverbali, per favorire il loro sviluppo espressivo, sociale, e linguistico. Inoltre, l'educatore sociale deve condividere con la persona/utente le modalità per acquisire e sviluppare le proprie forme espressive in modo da ampliare l'orizzonte creativo.

### **v. Competenze di tipo etico**

Il lavoro professionale di tipo socio-educativo è basato su valori umanitari e democratici, che prevedono la promozione e valorizzazione di principi di uguaglianza e rispetto verso tutte le persone, dimostrando particolare attenzione ai bisogni individuali, rispettano e tutelano il diritto alla privacy e all'autonomia dei loro clienti. Il rispetto, la cura e l'empatia verso i destinatari dell'intervento, la solidarietà con i gruppi vulnerabili e fragili, la lotta contro la povertà e per la giustizia sociale, costituiscono i fondamenti etici della professionalità socio-educativa e prescolastica.

## 1.8 La definizione di standard di competenze professionali

In Slovenia, un articolo apparso su *Education children and Democracy*<sup>40</sup> nel 2004 ha evidenziato il valore di una ricerca internazionale sullo sviluppo della professionalità docente scolastica e prescolastica secondo una prospettiva valutativa di qualificazione della professionalità attraverso gli strumenti messi a punto dall'ISSA<sup>41</sup> nel 2002 (*ISSA Teacher's standards*). La ricerca in contesto nazionale (Vonta, 2003) ha elaborato alcune conclusioni generali circa la correlazione tra il processo di certificazione in base agli ISSA Standard e l'efficacia della valutazione sullo sviluppo professionale docente. Gli Issa Standard di valutazione delle competenze professionali sono:

- Standard 1: **individualizzazione**. Gli insegnanti utilizzano la conoscenza dello sviluppo del bambino e le relazioni con i bambini e le loro famiglie per valorizzare la diversità di ogni classe e rispondere ad esigenze specifiche.
- Standard 2: **Learning Environment**. Gli insegnanti promuovono azioni di cura, sostegno all'apprendimento, partecipazione/inclusione sociale organizzando l'ambiente nel modo più efficace a favorire lo sviluppo di competenze cognitive, socio-relazionali di ricaduta collettiva.
- Standard 3: **Partecipazione della Famiglia**. Gli insegnanti si impegnano a costruire partenariati con le famiglie per garantire un sostegno ottimale per le esigenze di apprendimento e di sviluppo dei bambini.
- Standard 4: **Strategie didattiche per l'apprendimento significativo**. Gli insegnanti realizzano una progettazione per l'attuazione di strategie educative per promuovere la comprensione, l'apprendimento, la creatività, l'autonomia, la cooperazione sociale, e attuano dispositivi di sperimentazione didattico-metodologica.
- Standard 5: **Pianificazione e valutazione**. Gli insegnanti elaborano una programmazione /pianificazione del percorso esperienziale di tipo interdisciplinare, basato su obiettivi derivati da indicazioni nazionali, e sulla valutazione dei bisogni individuali, utilizzando un approccio sistematico per osservare e valutare i progressi.

---

<sup>(40)</sup> Vonta, T. (2004). Teacher Evaluation Using ISSA Standards: A Tool for Professional Development and Quality Improvement, *Educating Children for Democracy*, Issue Number 7, Summer/ Fall 2004. Altri riferimenti sulla ricerca condotta in contesto sloveno sono disponibili su: Vonta, T. (2003). *Kazalci kvalitete organizirane predolske vzgoje*. Doktorsko delo. Filozofska fakulteta, Ljubljana. (Per le metodologie utilizzate nella ricerca, si veda: International Step by Step Association (2002). *ISSA Teacher Standards Observation Form*. Hungary: International Step by Step Association. Harms, T. & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.)

<sup>(41)</sup> L'International Step by Step Association, partner delle più importanti reti governative internazionali responsabili di politiche e progetti sull'educazione e la società, si occupa della promozione, del supporto e qualificazione dell'educazione e del sostegno per tutti, sia dei bambini nell'età infantile che i genitori e e tutti i soggetti coinvolti.

- Standard 6: **Sviluppo Professionale.** Gli insegnanti valutano regolarmente la qualità e l'efficacia del loro lavoro, individualmente e collegialmente, e collaborano con i colleghi per migliorare i programmi e le pratiche per i bambini e le loro famiglie.

Una ricerca slovena ha considerato un campione di 20 insegnanti prescolari tra i 123 coinvolti in una ricerca precedente in classi di bambini 3-6 durante l'a.a 2003/2004, focalizzata sulla definizione degli ISSA Standard. Nella ricerca successiva a tali strumenti sono stati affiancati altri, utilizzando una metodologia combinata con più strumenti di osservazione quantitativa, basati su numerosi indicatori<sup>42</sup>. Dopo la raccolta dei dati di auto-valutazione dei docenti secondo gli standard proposti, è seguita una fase di promozione e qualificazione della professionalità in termini di attività di sviluppo professionale, basate sull'attuazione di un Piano di Miglioramento della Qualità. Sulla base dei risultati di osservazione in classe, l'insegnante e il *Master Teacher Trainer* (MTT) hanno sviluppato congiuntamente un piano per il miglioramento della qualità dell'insegnamento (cfr. capitolo 5). Le aree di competenza individuate si riferivano ai seguenti ambiti: *i.* Struttura dell'ambiente fisico, *ii.* Individualizzazione, *iii.* Coinvolgimento dei bambini nel processo di pianificazione/programmazione delle attività, *iv.* Transizione tra le attività, *v.* Osservazione e la valutazione sistematiche di sviluppo e di apprendimento dei bambini, *vi.* Apprendimento significativo e orientamento al processo (più che ai risultati), *vii.* Apprendimento cooperativo, *viii.* Sviluppo di elementi di pensiero critico (anticipazione, inferenza, domande,

---

<sup>(42)</sup> Gli indicatori di tipo anagrafico e socio-demografico considerati risultarono numerosi, e comprendevano, tra gli altri: gli anni di esperienza lavorativa, il livello di istruzione formale, l'età media dei bambini nelle aule, la quantità di formazione in servizio, la formazione in servizio degli assistenti dell'insegnante. Due strumenti sono stati usati per misurare la qualità: l'ISSA Teacher Standards Observation Form (ISSA, 2002) e il *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) con 37 items (Harms & Clifford, 1980), utilizzato spesso per studi comparativi sulla qualità. Tra i 37 elementi organizzati in sottoscale presi ad oggetto di osservazione citiamo ad esempio: i momenti dell'accoglienza, riposo, pasto, l'arredamento e organizzazione degli spazi, le attività (apprendimento, rilassamento, gioco), le competenze di apprendimento cognitivo (es. linguistico, comunicativo, creativo) e la presenza di momenti di incontro o spazi appositi con i genitori, nonché la variabile "disposizione del genitore". La prima fase del progetto, dedicata alla preparazione all'uso degli strumenti e alla certificazione della loro affidabilità, ha permesso di definire indicatori di valutazione delle percezioni di insegnanti e certificatori. Inoltre, incontri periodici con gli insegnanti hanno permesso di condividere informazioni e materiali sul processo di certificazione. Al fine di verificare la validità delle norme ISSA, i risultati delle scoperte dagli standard ISSA sono stati confrontati con i risultati ECERS, che hanno rivelato una correlazione elevata e statisticamente significativa tra i rispettivi risultati sia all'inizio del processo di certificazione (prima osservazione) che alla fine del processo (seconda osservazione). Dopo la prima osservazione, il coefficiente di correlazione Pearson's era dello 0,88, dopo la seconda osservazione era 0,84. La misurazione della regressione tra ISSA e ECERS standards si è rivelata statisticamente significativa. Questi risultati confermano che gli *ISSA Standards Teacher's Application Form* rappresentano un valido strumento per la misurazione di riferimenti che permettano di valutare la professionalità insegnante.

argomentazioni), *ix*. Partecipazione attiva dei genitori nel processo di apprendimento, *x*. Pianificazione, *xi*. Apprendimento basato sull'esperienza, *xii*. Lavoro di squadra.

I risultati hanno segnalato aspetti importanti della qualificazione professionale in riferimento alla formazione degli insegnanti. Alcuni di questi rivelano che:

- 1) Dal momento che i risultati sugli standard ISSA sono statisticamente significativi in misura superiore dopo la prima osservazione, è possibile affermare che gli insegnanti hanno migliorato la qualità dell'insegnamento. Questi risultati suggeriscono che le attività connesse al processo di certificazione e osservazione, l'identificazione dei punti di forza e di debolezza del docente riferiti a ciascuno standard, e la partecipazione attiva degli insegnanti nella creazione di contesti di miglioramento e attivazione della qualità costituiscono reali opportunità per gli insegnanti di riflessione e miglioramento della pratica professionale. Questi risultati porterebbero ad affermare, forse banalmente, che lavorare sulla qualità di fatto migliora la qualità.
- 2) Si è rilevato come la quantità di formazione in servizio provochi un effetto positivo sui punteggi di valutazione della qualità professionale. Esaminando il rapporto tra i risultati ISSA standard con alcune variabili (quantità di formazione in servizio; quantità di istruzione formale; numero di anni di esperienza di insegnamento) si è giunti ad individuare che la "quantità" della formazione in servizio risulta positivamente correlata ai punteggi ISSA (coefficiente di correlazione di Pearson). Ancor più significativa è tuttavia l'assenza di *correlazione tra il livello di istruzione formale del docente e i punteggi ISSA*. Questo risultato è sorprendente dal momento che altri studi dimostrano l'importanza di un elevato livello di formazione degli insegnanti per il raggiungimento della qualità. Una spiegazione potrebbe risiedere nella rilevanza che una formazione formale riveste per l'area dell'istruzione secondaria, in virtù dell'approccio disciplinare privilegiato, che non sono compresi negli indicatori e nei criteri degli standard ISSA rispetto allo sviluppo professionale dell'insegnante prescolastico. D'altra parte, la formazione in servizio valutata all'interno dello *Step by Step Program* ha dimostrato una correlazione significativa forte con i punteggi ottenuti entro gli ISSA Standards. Questi risultati porterebbero ad affermare che la formazione iniziale per gli insegnanti prescolastici vada fondata su una dimensione pedagogica anziché prettamente disciplinare o disciplinarista, al fine di risultare stimolante e promozionale sullo sviluppo professionale.
- 3) Nel complesso, le opinioni degli insegnanti circa il modello e il processo di certificazione sono stati positivi. Gli insegnanti che sono stati coinvolti nel processo di certificazione hanno affermato che avrebbero raccomandato la certificazione ai loro colleghi, motivando la loro dichiarazione sul fatto che gli strumenti e la metodologia percorsa dimostrano come il miglioramento della qualità possa essere raggiunto solo se sviluppato su un piano chiaro e condiviso, operativo, e propositivo, che favorisce processi di responsabilizzazione individuale (*cfr.* capitolo 6). Questi risultati porterebbero ad affermare che una pratica di valutazione della qualità professionale condivisa su obiettivi chiari e concreti comporta risultati significativi in termini di sviluppo professionale.

La valutazione circa le ricadute della ricerca sullo sviluppo professionale ha segnalato che, all'inizio del processo, gli insegnanti confidavano nella possibilità che la fase di certificazione procurasse un feedback rilevante rispetto alla loro pratica professionale. Tuttavia questa ha contribuito in misura maggiore a sostenere i processi di sviluppo professionale successivi, sostenendo la loro motivazione e disponibilità alla discussione formativa delle pratiche, contribuendo a definire un'efficacia in termini di processualità dinamica più che di valutazione statica.

Pertanto, accanto alla conferma della validità dello strumento ISSA per la valutazione esterna della professionalità e che, allo stesso tempo, la ricerca ha contribuito a rilevare la sua funzione propulsiva sullo sviluppo professionale, nel momento in cui gli standard risultano efficacemente combinati con elementi di feedback costruttivo, conversazione riflessiva, e partecipazione attiva collegiale di creazione di un piano di miglioramento della qualità. Il processo di certificazione è, tuttavia, solo una piccola parte in un sistema più ampio di sviluppo professionale che cerca di cambiare la cultura della scuola attraverso un cambiamento dell'approccio agli apprendimenti di adulti e bambini. Questo sistema include attività di sviluppo professionale ed educazione degli adulti tramite workshop, scambio informale di idee ed opinioni, sostegno da parte di colleghi, Dirigenti scolastici e degli *Step by step team members*. Gli obiettivi dell'ISSA vengono così sviluppati in funzione della promozione e costruzione di capacità di *coaching* e *mentoring* professionale, apprendimento riflessivo, al fine di incrementare la qualificazione professionale e sostenere la costruzione di "comunità di apprendimento" scolastiche ed extrascolastiche allargate.

L'associazione europea International Step by Step Association ha riassunto in un documento del 2010<sup>43</sup> le competenze che ritiene fondamentali per la qualificazione degli insegnanti/educatori prescolastici contemporanei. Ai sei standard iniziali, basati sui valori essenziali definiti dall'ISSA e indirizzati verso il cambiamento delle pratiche educative, si sono aggiunti nel 2005 altri come l'inclusione sociale, che conferma il crescente valore assegnato dalle politiche europee all'aspetto dell'integrazione interculturale, in prospettiva di coesione sociale e promozione di pratiche di cittadinanza attiva.

Per lo sviluppo professionale, si chiarisce che: « *ISSA's Principles of Quality Pedagogy recognize and promote the important role of the professional as a knowledgeable, sensitive*

---

<sup>(43)</sup> ISSA (2010). *Competent Educators of the 21st Century. Principles for Quality Pedagogy*. Latvia: ISSA Publishing. L'ISSA è un network di tipo innovativo per lo sviluppo professionale ed organizzativo nell'educazione della prima infanzia nell'Europa centrale ed orientale e nell'Asia centrale, che lavora per promuovere la qualità nell'educazione per la prima infanzia e renderla accessibile per tutti i bambini.

*individual who guides and scaffolds children in their journey of exploration and learning and works in close partnership with families as the first teachers of their children and communities as a natural resource for learning and inquiry.» (ISSA, 2010, 15).*

Pertanto si identificano prospettive di incoraggiamento dei *policymakers* a provvedere a supportare efficacemente la qualificazione professionale e la costituzione di comunità professionali che sostengono la qualità dell'insegnamento e allo sviluppo professionale continuo, fino all'ampliamento del confronto pedagogico per stimolare lo sviluppo di percorsi di formazione capaci di coniugare l'acquisizione delle conoscenze con l'esercizio della pratica professionale. A tal proposito, il Report sottolinea: *«We trust that practitioners will be inspired by ISSA's Principles of Quality Pedagogy and will find the supporting materials useful for engaging in professional discussions, monitoring, and improvement of their own practice, as well as developing learning communities for mutual support both at the school or preschool level and internationally. Teachers and others working with young children increasingly realize that they are and should be agents of change, as they play a crucial role in developing self-esteem and self-confidence, lifelong learning skills, the disposition for living and working with others, and respect for diversity. They need space for their own development on a personal and pedagogical level, to be able to model and share these qualities with the children in their charge.» (ISSA, 2010, 17).*

Le 7 aree-focus che riflettono i valori pedagogici principali dell'ISSA sono descritte di seguito: riassunti nei principi di:

### 1) **Interazione:**

Data l'importanza della relazione educativa e dell'interazione tra pari, il ruolo dell'educatore consiste nel favorire opportunità di comunicazione e scambio, partecipazione ai processi di co-costruzione della conoscenza, promozione di apprendimento e sviluppo, supportando le interazioni degli stakeholders che intervengono a strutturare il conteso educativo globale.

Principi	Indicatori di qualità
1.1 Gli insegnanti interagiscono con i bambini in modo amichevole e rispettoso per supportare lo sviluppo individuale, la costruzione dell'identità e l'autoapprendimento	1. Interazione educativa "calda" e di cura, che esprima disponibilità e apertura  2. Nell'interazione l'insegnante accoglie le aspettative del bambino coinvolgendolo in un processo di stimolazione e sviluppo degli apprendimenti  3. Nell'interazione l'insegnante è responsivo rispetto ai bisogni emotivi, sociali, psichici e

	<p>cognitivi del bambino.</p> <p>4. L'insegnante rende disponibili opportunità di scelta al bambino e lo sostiene nella sua realizzazione</p> <p>5. L'interazione con l'insegnante supporta lo sviluppo di iniziativa, autonomia, autosufficienza.</p>
<p>1.2 L'interazione con l'insegnante promuove lo sviluppo di comunità di apprendimento che suscita sentimento di appartenenza e rafforza le potenzialità individuali.</p>	<p>1. L'insegnante facilita le interazioni tra pari per promuovere lo sviluppo sociale. Supporta la costruzione di comprensione reciproca, mutuo supporto e senso di comunità a sostegno del raggiungimento di obiettivi di apprendimento e sviluppo.</p> <p>2. Gli insegnanti offrono opportunità che aiutino i bambini a distinguere le emozioni, riconoscerle in sé stessi e negli altri, e comunicarle.</p> <p>3. Gli insegnanti promuovono valori democratici incoraggiando ogni bambino ad esprimere le opinioni personali in modo appropriato e partecipando ai processi decisionali collettivi.</p> <p>4. Gli insegnanti promuovono e supportano lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione plurilinguistica.</p>
<p>1.3 Gli insegnanti incoraggiano in modo propositivo le interazioni reciproche con gli altri adulti per supportare lo sviluppo e l'apprendimento</p>	<p>1. Gli insegnanti incoraggiano interazioni sociali basate sul rispetto con la famiglia, gli altri membri dello staff, i membri della comunità.</p> <p>2. Gli insegnanti cooperano con altri professionisti nelle scuole e nella comunità.</p>

## 2) Famiglia e comunità:

Riconoscendo la famiglia e l'ambiente educativo domestico come il primo ambiente di educazione del bambino, la scuola si impegna a costruire ponti tra l'educazione formale e quella informale. La differente composizione, il *background* socio-culturale, differenze nello stile di vita ed altre caratteristiche vanno considerate per supportare lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. Attraverso la facilitazione ed il coinvolgimento di famiglie, bambini e comunità locale, l'insegnante supporta il riconoscimento e la partecipazione condivisa di interessi e responsabilità educative e promuove coesione sociale.

<p>2.1 Gli insegnanti promuovono la partnership con le famiglie e provvedono a offrire una varietà di opportunità per le famiglie e i membri della comunità coinvolti nello sviluppo e apprendimento del bambino</p>	<p>1. Gli insegnanti invitano e accolgono le famiglie in classe e predispongono delle modalità di partecipazione al processo educativo</p> <p>2. Gli insegnanti coinvolgono le famiglie nelle decisioni sull'apprendimento dei figli, sul loro sviluppo, sulla vita sociale in classe, sugli ambienti di apprendimento in generale.</p>
--	---



<p>2.2 Gli insegnanti utilizzano occasioni formali ed informali di comunicazione ed informazione condivisa con le famiglie</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti comunicano regolarmente con le famiglie sull'apprendimento e sviluppo dei figli, sulle richieste curriculari e gli eventi in classe.</li> <li>2. Gli insegnanti promuovono opportunità di apprendimento per la famiglia e di supporto reciproco.</li> <li>3. Gli insegnanti raccolgono informazioni confidenziali su famiglie e figli.</li> </ol>
<p>2.3 Gli insegnanti utilizzano risorse educative comuni provenienti dalla famiglia e dal contesto socio-culturale di riferimento per realizzare esperienze di sviluppo ed apprendimento dei bambini.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti portano i bambini nella comunità (o viceversa) per potenziare la socializzazione, lo sviluppo e gli apprendimenti</li> <li>2. Gli insegnanti offrono supporto alle famiglie nell'ottenere informazioni, risorse e servizi in funzione delle esigenze infantili.</li> <li>3. Gli insegnanti utilizzano le conoscenze sulle famiglie e comunità di bambini per intergere il curriculum di esperienze di apprendimento.</li> <li>4. Gli insegnanti offrono informazioni e spunti a famiglia e comunità sulla creazione e stimolazione di ambienti di apprendimento efficaci a supporto delle competenze genitoriali e locali.</li> </ol>

### 3) Inclusione, diversità e valori democratici:

Questo principio riguarda la promozione dei diritti dei bambini e delle famiglie incluse nel processo educativo, incoraggiando la partecipazione e la condivisione di valori attraverso il perseguimento di obiettivi comuni, focalizzando in particolare le potenzialità inesprese che sono di supporto individualizzato per esprimersi pienamente. L'insegnante costituisce qui un modello di riferimento che, nelle esperienze quotidiane, trasmette valori e principi fondamentali che il bambino impara ad apprezzare e tutelare. L'insegnante promuove la valutazione dei bisogni iniziali diversificati, interessi e/o esigenze particolari, sia individuali che collettive. Ogni bambino è recepito e considerato quale autore del proprio percorso educativo, come un membro di diritto della comunità e della società nella sua interezza.

<p>3.1 Gli insegnanti provvedono a favorire uguali opportunità per ogni bambino e famiglia di apprendimento e partecipazione, indipendentemente dall'appartenenza di genere, razza, etnia, origine, cultura, lingua, religione, struttura familiare, status sociale, età o bisogni speciali</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti prestano attenzione alle credenze personali, attitudini, esperienze e di come queste influenzino la comunicazione con bambini e genitori.</li> <li>2. Gli insegnanti trattano ogni bambino e ogni famiglia con rispetto, dignità, considerazione e offrono a tutti uguali opportunità di partecipazione alla vita sociale scolastica e all'educazione del bambino.</li> </ol>
---	--

	<p>3. Gli insegnanti usano un linguaggio e programmano attività che superano gli stereotipi di genere e la discriminazione sociale.</p> <p>4. Gli insegnanti realizzano gli opportuni adattamenti agli ambienti di apprendimento e attività nei confronti di bambini con capacità differenti, bisogni educativi speciali e svantaggio socio-culturale.</p>
3.2 Gli educatori supportano la comprensione e l'accettazione dei bambini nell'approccio alla diversità	<p>1. Gli insegnanti modulano i loro stili d'insegnamento in relazione a bambini, famiglie, comunità d'appartenenza.</p> <p>2. Gli insegnanti favoriscono le opportunità di indirizzare l'attenzione e la comprensione infantile nei confronti della diversità esistente fuori dai contesti extrascolastici.</p>
3.3 Gli insegnanti supportano la comprensione nel bambino dei valori sociali della società civile e lo sviluppo delle abilità essenziali richieste alla partecipazione sociale	<p>1. Gli insegnanti indirizzano l'apprezzamento e la considerazione dei bambini al rispetto per le differenze e i punti di vista diversi, e aiutano i bambini a sviluppare capacità di espressione dei propri punti di vista.</p> <p>2. Gli insegnanti supportano i bambini nella comprensione e riconoscimento degli stereotipi che possono pregiudicare ed influenzare i comportamenti</p> <p>3. Gli insegnanti incoraggiano il concetto di responsabilità personale nella cura degli ambienti di apprendimento e offrono opportunità di sperimentazione nella pratica.</p>

#### 4) Programmazione e valutazione:

La qualificazione pedagogica riconosce il ruolo fondamentale svolto dalle attività di pianificazione/programmazione e valutazione combinando programmi e indicazioni nazionali, attese educative, libertà di elaborazione e sperimentazione dei contenuti, ed interessi e bisogni individuali. Tale processo va focalizzato sulla promozione dello sviluppo di capacità di autoregolazione e decisionalità personale, e di auto-formazione permanente. Attraverso l'osservazione sistematica dei gruppi di bambini e l'utilizzo di strategie appropriate, gli insegnanti creano programmi di educazione sia a breve che a lungo termine, centrati su interessi e bisogni, prevedendo supporti adeguati rispetto alle sfide poste dagli apprendimenti futuri.

4.1 L'insegnante monitora regolarmente e sistematicamente ogni progresso del bambino, nei processi di apprendimento e dei suoi risultati.	<p>1. L'insegnante utilizza osservazioni sistematiche e altri strumenti di valutazione formativa che riflettano il processo e i risultati dello sviluppo e dell'apprendimento.</p> <p>2. Gli insegnanti valutano il livello dello sviluppo infantile necessario alla significazione di</p>
---	--

	<p>apprendimenti e partecipazione e realizzano gli aggiustamenti necessari</p> <p>3. Gli insegnanti valutano i processi di costruzione degli apprendimento del bambino in relazione ai bisogni e agli interessi dimostrati.</p>
<p>4.2 Gli insegnanti pianificano i processi di insegnamento/apprendimento basato sulle conoscenze dei bambini e degli obiettivi programmatici nazionali</p>	<p>1. Gli insegnanti pianificano le attività basate sui livelli di apprendimento e interessi dei bambini per favorire l'acquisizione di competenze significative.</p> <p>2. Gli insegnanti bilanciano le attività pianificate con le proposte e iniziative dei bambini, includendo modalità di supporto agli stili e modalità individuali di apprendimento.</p> <p>3. Gli insegnanti utilizzano un approccio programmatico che integri apprendimento a livello individuale, di piccolo gruppo, e di gruppo, d'esperienza estesa ed allargata.</p> <p>4. Gli insegnanti pianificano la variazione delle attività per accordarle alle disponibilità dei bambini</p> <p>5. Gli insegnanti programmano attività sufficientemente flessibili da adattarsi al mutare delle condizioni e accordarsi agli interessi e bisogni del bambino.</p>
<p>4.3 Gli insegnanti includono bambini, famiglie e professionisti nelle attività di valutazione e programmazione educativa</p>	<p>1. Gli insegnanti aiutano i bambini a raggiungere autonomia ed indipendenza, capacità decisionali rispetto all'auto-apprendimento e ai comportamenti da adottare, in relazione a criteri significativi e alla loro spiegazione.</p> <p>2. Gli insegnanti guidano i bambini a valutare i comportamenti e le azioni altrui</p> <p>3. Gli insegnanti condividono informazioni con le famiglie rispetto a progressi e interessi del bambino rispetto ad obiettivi e breve e lungo termine.</p> <p>4. Gli insegnanti coinvolgono professionisti nei processi di programmazione e valutazione dove necessario</p>

## 5) Strategie d'insegnamento:

Il processo di qualificazione pedagogica del segmento educativo pre-scolastico passa attraverso la costruzione di un sistema formativo integrato capace di garantire il benessere e l'acquisizione degli apprendimenti fondamentali. Attraverso la ricognizione e valutazione delle diverse forme e stili di apprendimento in diversi contesti e situazioni, gli insegnanti devono adattarsi ad esigenze e peculiarità espresse dai bambini ed integrarle in contesti di apprendimento di tipo sociale, assicurando differenti modalità di espressione e manifestazione personale. Gli insegnanti sono responsabili delle decisioni e

scelte adottate rispetto alle strategie educative per qualificare lo sviluppo infantile, in relazione alle indicazioni programmatiche nazionali e agli obiettivi prefissati.

<p>5.1 Gli insegnanti sviluppano una varietà di strategie d'insegnamento che stimolano i bambini a sviluppare conoscenze, abilità e disposizioni così come richieste dai programmi nazionali ispirati al concetto di <i>Lifelong Learning</i>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti utilizzano un repertorio di strategie di apprendimento attivo.</li> <li>2. Gli insegnanti programmano attività che incoraggino, l'esplorazione, la sperimentazione, l'apprendimento per ricerca-scoperta e la creatività.</li> <li>3. Gli insegnanti utilizzano strategie per promuovere pensieri complessi e di <i>problem solving</i>.</li> <li>4. Gli insegnanti riconoscono, valutano e creano diverse opportunità per l'apprendimento informale al di fuori dei tempi strutturati.</li> <li>5. Gli insegnanti condividono gli obiettivi con i bambini e li incoraggiano a riflettere sui loro processi e risultati d'apprendimento.</li> <li>6. Gli insegnanti incoraggiano i bambini ad utilizzare in modo appropriato le tecnologie a supporto dell'apprendimento e a sviluppare le abilità richieste per la partecipazione attiva in una società dell'informazione.</li> </ol>
<p>5.2 Gli insegnanti utilizzano strategie educative a supporto dello sviluppo emotivo e sociale.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti offrono attività che favoriscano lo sviluppo del senso di sé e dell'identità individuale</li> <li>2. Gli insegnanti utilizzano strategie che: costruiscano l'autonomia e l'iniziativa dei bambini, promuovano l'autoregolazione e aiutano i bambini a costruire relazioni positive e cooperative, per la risoluzione dei conflitti.</li> </ol>
<p>5.3 Gli insegnanti progettano attività considerando le esperienze e competenze dei bambini a supporto dell'espansione dell'apprendimento e dello sviluppo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti integrano l'apprendimento di concetti ed abilità entro le precedenti conoscenze ed esperienze realizzate</li> <li>2. Gli insegnanti provvedono al sostegno adeguato, incoraggiano il raggiungimento degli obiettivi e la riflessione sul loro conseguimento.</li> <li>3. Gli insegnanti integrano le esperienze di apprendimento dei bambini ed i concetti appresi nei diversi contesti extrascolastici.</li> </ol>
<p>5.4 Gli insegnanti utilizzano strategie promozionali rispetto a processi democratici.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti elaborano e applicano processi e procedure che incoraggiano la cooperazione, promuovono la partecipazione e il riconoscimento delle responsabilità reciproche.</li> <li>2. Gli insegnanti utilizzano strategie che permettano ai bambini di valutare i propri limiti e la loro situazione, favorendo il rispetto dei diritti</li> </ol>

	<p>individuali e sociali.</p> <p>3. Gli insegnanti offrono l'opportunità di realizzare delle scelte sia rispetto ai processi d'apprendimento che nella comprensione dei significati delle conseguenze alle loro scelte</p>
--	--

## 6) Ambienti di apprendimento:

Gli ambienti d'apprendimento influenzano in misura significativa lo sviluppo emotivo-affettivo, sociale, psichico e cognitivo del bambino. Attraverso la creazione e apprestamento di ambienti sicuri dal punto di vista socio-psico-pedagogico e ricchi di stimolazioni e opportunità d'apprendimento, gli insegnanti agevolano lo sviluppo individuale e sociale. Si precisa che: «...*By ensuring that every child feels welcomed, the educator gives children the message that every individual is respected, that each child and family is an important part of the classroom community, and that every child has opportunities to benefit from the shared community space and resources and to participate in maintaining them. By offering children a secure environment and accommodating specific learning needs, the educator encourages children to work cooperatively, to engage in different kinds of activities, and to take learning risks. Outdoor areas of the school and community resources are also valuable components of a rich learning environment.*» (ISSA, 2010, 36).

<p>6.1 Gli insegnanti provvedono a costruire ambienti di apprendimento che favoriscano il benessere infantile</p>	<p>1. Gli insegnanti creano ambienti confortevoli che sviluppino senso di appartenenza</p> <p>2. Gli insegnanti dimostrano rispetto ed interesse verso i bambini e le loro sensazioni, sentimenti, emozioni, idee e motivazioni</p> <p>3. Gli insegnanti creano ambienti che favoriscono l'espressione di sé e stimolano curiosità all'apprendimento, facilitando le relazioni interpersonali.</p>
<p>6.2 Gli insegnanti creano un ambiente invitante, sicuro, salutare, stimolante, inclusivo e psicologico positivo, che favorisca l'esplorazione e l'apprendimento del bambino</p>	<p>1. Gli insegnanti si assicurano che l'ambiente si psicologicamente sicuro e supervisionato, sia confortevole e stimolante</p> <p>2. Gli insegnanti organizzano spazi d'interesse che supportino lo sviluppo e gli apprendimenti attraverso materiali e strumenti di facilitazione all'esplorazione e sperimentazione.</p> <p>3. Gli insegnanti coinvolgono i bambini a partecipare alla pianificazione, organizzazione e al mantenimento dell'ambiente.</p> <p>4. Gli insegnanti adattano l'ambiente ai bisogni e alle manifestazioni dei bambini</p>
<p>6.3 Gli insegnanti creano ambienti che promuovano il senso di comunità e partecipazione all'interno di una cultura scolastica</p>	<p>1. Gli insegnanti trasmettono chiare indicazioni sui comportamenti e stimolano i bambini a creare le modalità più appropriate.</p> <p>2. Gli insegnanti creano ambienti secondo i</p>

	valori di democrazia e partecipazione, utilizzano <i>routines</i> per rafforzare l'autonomia e l'indipendenza e l'autoregolazione e agevolano la conoscenza e comprensione degli altri
--	--

## 7) Sviluppo professionale

La qualificazione pedagogica si sviluppa nei continui apporti e contributi riflessivi dei professionisti dell'educazione, e delle pratiche cooperative utilizzate nei processi negoziali e decisionali. La responsabilità educativa dell'insegnante (secondo il report ISSA), è sviluppare le indicazioni programmatiche nazionali attraverso gli stili e modalità più proficue al raggiungimento del successo educativo di ciascuno.

Si precisa a tal fine che: «*The educator models and shares the enjoyment of learning and the skills that foster it, responding to new challenges in everyday life and work, changes in society, increasing amounts of information, and the rise of new technologies. Through active participation, critical reflection, and partnerships with others, educators improve the quality of their professional performance, promote their profession, and increase their ability to advocate for quality education for all children.*» (ISSA, 2010, 38).

<p>7.1 Gli insegnanti migliorano costantemente le loro competenze per mantenere ed assicurare qualità all'insegnamento in accordo al cambiamento della domanda educativa nell'età contemporanea</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli insegnanti riconoscono l'importanza del <i>Lll</i> attraverso la partecipazione ad una varietà di opportunità di sviluppo professionale</li> <li>2. Gli insegnanti riflettono, valutano, ricevono <i>feedback</i> e considerano la qualità della loro pratica pedagogica e il livello di sapere professionale, apportando gli aggiustamenti che ritengono necessari.</li> <li>3. Gli insegnanti cooperano per sostenere e valorizzare la pratica e lo sviluppo professionale.</li> <li>4. Gli insegnanti utilizzano conoscenze, abilità e pensiero critico nell'assumere decisioni professionali.</li> <li>5. Gli insegnanti sostengono le attività della comunità locale per promuovere l'importanza della qualità educativa e favorire il riconoscimento della professionalità educativa.</li> </ol>
---	--

### Considerazioni:

Alcuni aspetti dei principi ISSA che sottendono la definizione degli standard emergono come significativi per la riflessione sull'evoluzione della professionalità:

Le aree di competenza professionale identificate e i rispettivi indicatori di qualità sembrano più agevolmente applicabili a contesti prescolastici 0-3 come l'asilo nido, piuttosto che all'interno della complessità e variegatazza di dimensioni (istituzionali, organizzativo-

gestionali, pedagogico-educative, sociali etc.) che caratterizzano principalmente la scuola dell'infanzia.

- Gli indicatori di qualità risultano utili alla definizione e ricognizione di riferimenti per la rilevazione di elementi di qualificazione delle aree di competenza dell'insegnante, ma non aggiungono dimensioni di innovazione al profilo professionale tradizionale, che renda conto cioè dell'evoluzione trasformativa e delle nuove competenze richieste al professionista affinché si costituisca quale agente di cambiamento sociale.

- Soprattutto nella tematizzazione dello sviluppo professionale, è completamente assente una qualche riferimento alla spendibilità delle competenze di sviluppo all'interno di una progettualità personale e realizzativa della professionalità. Lo sviluppo professionale viene cioè interpretato come insieme di misure e abilità di ricognizione e promozione di risorse che consentano di migliorare la pratica professionale e favorire il riconoscimento e la valorizzazione dell'azione educativa, ma nulla riferiscono circa la dimensione personale di scelta rispetto alla direzione e al valore che ciascun insegnante imprime al proprio percorso di sviluppo. La standardizzazione degli indicatori di valutazione della professionalità infatti esclude qualsiasi dimensione non riconducibile ai criteri ISSA, che non contemplano la dimensione della scelta e della libertà personale di perseguire lo sviluppo professionale che si ritiene più confacente alla propria definizione di sviluppo. I principi portanti della ricerca slovena ed internazionale si situano a metà tra i riferimenti normativi delle indicazioni e programmi nazionali di tipo prescrittivo, e l'affermazione del valore della libertà personale di scegliere il proprio percorso di sviluppo individuale. La visione dello sviluppo professionale e della professionalità docente appare pertanto ristretto, rimandando a prospettive di significato (Mezirow, 2003) che si rivelano nella loro inadeguatezza e parzialità nel momento in cui all'insegnante sono richieste competenze di attivazione personale in termini di progettazione e conduzione responsabile del proprio percorso di sviluppo, che risulta tanto professionale che personale.

### 1.9 La definizione di competenze professionali "aperte"

Un importante studio internazionale condotto da un team di ricercatori su 15 Paesi europei si è concentrato sull'indagine della qualità e delle competenze richieste nei servizi educativi per l'infanzia<sup>44</sup> (Urban *et al.*, 2011). La ricerca ha intrapreso dapprima uno studio comparativo sulla

<sup>(44)</sup> Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., Van Laere, K. (2011) *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.

letteratura esistente in funzione della definizione delle competenze richieste nel quadro dell'ECEC, per indirizzarsi quindi ad un esame più approfondito sulle competenze formali richieste agli insegnanti al livello della formazione iniziale, per arrivare quindi a delineare 7 casi-studio (corrispondenti ai rispettivi Paesi) di approfondimento sulla pratica professionale in relazione ai diversi percorsi formativi professionali. L'approccio con cui si guarda alle competenze non considera tanto il possesso e la traduzione pratica di abilità e conoscenze professionali, quanto « *'...competence' in the early childhood education and care context has to be understood as a characteristic of the entire early childhood system. The competent system develops in reciprocal relationships between individuals, teams, institutions and the wider socio-political context. A key feature of a 'competent system' is its support for individuals to realise their capability to develop responsible and responsive practices that respond to the needs of children and families in ever-changing societal contexts.*» (Urban *et al.*, 2011, 20)<sup>45</sup>.

I risultati dell'indagine portano alcune considerazioni sulle competenze professionali richieste:

- In primo luogo, il miglioramento della qualificazione delle competenze del personale ECEC è correlato all'innalzamento della qualità del servizio ECEC, per cui si raccomanda che la formazione iniziale vada richiesta ad almeno il livello Bachelor (ISCED 5).
- Sono possibili differenti percorsi professionali: ci sono evidenze sostanziali, emergenti sia dalla letteratura che dai casi studio, che... «*a coherent and diversified policy aimed at continuous professional development at institutional or team level, developed by specialised staff (pedagogical co-ordinators, pedagogistas, counsellors) can yield beneficial effects to equal those of initial professional preparation*» (Urban *et al.*, 2011, 50). Inoltre, sottolinea il documento, la formazione continua non può limitarsi a qualche corso a breve termine della durata di pochi giorni all'anno perché non è in grado di sostenere efficacemente l'attivazione delle competenze richieste dal profilo professionale attuale.
- La qualità della professionalità e del suo sviluppo non può essere interpretata solo in senso individuale: «*...in fact the quality of the workforce is determined by the interaction between competent individuals in what we refer to as a 'competent system'.*» Gli aspetti più salienti delle condizioni sistematiche che permettono al sistema competente di far fiorire (flourishing) sono le condizioni di lavoro positive... «*...that reduce turnover of staff and continuous pedagogical support, aiming at*

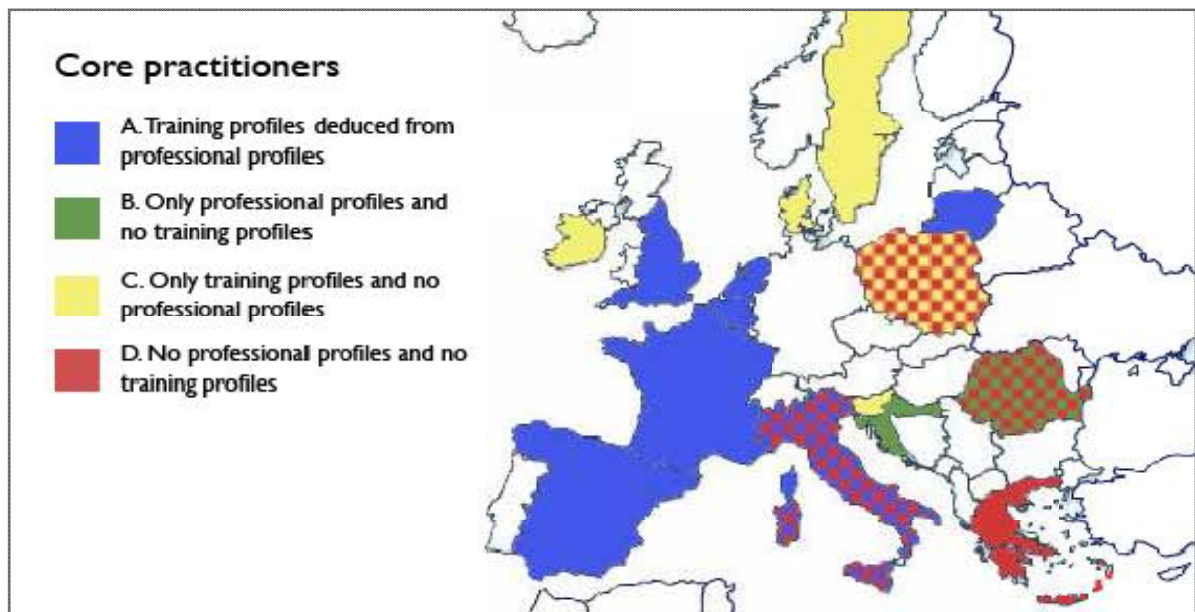
---

[http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf). CoRe, (2011). *Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture*. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.

<sup>(45)</sup> Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.



*documenting practice, critically reflecting upon it, and co-constructing pedagogy as an alternation between theory and practice» (Urban et al., 2011, 28). Questo richiede tempo, collaborazione in team e supporto pedagogico continuo.*



**Fig. 31:** La figura illustra le caratteristiche di formazione e sviluppo dei professionisti dell'educazione prescolastica in Europa sulla definizione del profilo professionale (Fonte: CoRe, 2011).

Il CoRe Report (2011) mostra una situazione variegata nei Paesi europei rispetto al riconoscimento del profilo professionale e del percorso di formazione iniziale: nei più grandi Paesi europei il percorso di formazione viene dedotto dalla definizione del profilo professionale, mentre, ad es., i Paesi scandinavi mostrano l'assenza di profili professionali definiti, mentre altri non prevedono né l'uno né l'altro. Tale quadro assume una portata estremamente rilevante se consideriamo il valore assunto dall'educazione prescolastica nel quadro delle politiche europee di miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione (ET, 2010) per il conseguimento degli obiettivi di Europa 2020. Che così come ci sono alcuni Paesi che richiedono il possesso di competenze formali sia nella definizione della professionalità che nella formazione iniziale, altri richiedono tali competenze formali nella professione ma non a livello di preparazione iniziale (Fig. 31). La definizione delle competenze formali richieste nella professionalità prescolastica, specifica il CoRe Report: «...*The existence of formal competence requirements at national level has the advantage of creating consistency between training*

*institutions and employers, or between professional preparation and national ECEC curricula (especially when they are co-constructed by the different stakeholders)*» (Urban *et al.*, 2011, 30).

Viceversa, il Report indica anche come un profilo di competenze professionali troppo dettagliato e prescrittivo possa inibire il dinamismo interno e generativo in termini di sviluppo: lì dove si considerano aree di competenza aperte ed interdipendenti, composte da un *corpus* di conoscenze e abilità generali, così come il riferimento a competenze riflessive, l'organizzazione e qualificazione dell'ECEC e la pianificazione dei percorsi di formazione professionale possono beneficiare della libertà di scegliere, sviluppare e discutere le competenze in relazione alla libertà di scelta personale e al contesto specifico di riferimento. A tal proposito, si sottolinea che dove i professionisti dell'educazione collaborano attivamente allo sviluppo delle competenze, tendono ad accrescere la loro motivazione interna al miglioramento della qualità, piuttosto che essere obbligati a seguire un profilo di competenze prescrittivo di tipo *top-down* (Hjort, 2009)<sup>46</sup>.

La tensione esistente tra la richiesta del mercato del lavoro di professionalità specializzate e la spinta alla sperimentazione, all'innovazione e all'evoluzione delle conoscenze va risolta attraverso la definizione del ruolo dello sviluppo professionali in termini propulsivi di ricerca, sperimentazione, riflessione critica ed innovazione sociale, che richiede un approccio conciliatorio e co-costruttivo tra la *mission* espressa dalle istituzioni pubbliche e le esigenze economico-produttive (*cf.* capitolo 1, paragrafo 1.2.1 e 1.2.2.2).

Quindi, le competenze richieste dalle professionalità educative vanno al di là di quelle strettamente individuali: esse indirizzano ad una discussione rispetto alla funzione professionale entro il sistema allargato, entro cui converge lo sforzo simultaneo di più interlocutori ed istituzioni formative: dal supporto nella formazione iniziale a quella continua, alla stimolazione e qualificazione delle capacità strategico-organizzative, al tempo per condividere e costruire riflessioni comuni, dagli interventi di *coaching* e *mentoring* fino alla consulenza professionale.

Inoltre, ci sono variazioni considerevoli nei servizi ECEC tra Paesi e regioni, in ragione di differenti background socio-culturali e forme organizzative (OCSE- Staring Strong III, 2011), tuttavia nei documenti internazionali rimane invisibile un aspetto cruciale come quello della qualità del personale ausiliario e degli assistenti, a cui non si richiede il possesso di competenze professionali formali, e che non vengono coinvolti in programmi di formazione o di partecipazione collegiale, pur rappresentando un importante punto di contatto tra bambini e famiglie. Le ricerche dimostrano che è necessario integrare sviluppo professionale e

<sup>(46)</sup> Hjort, K. (2009). Competence development in the Public Sector: Development, or Dismantling of Professionalism? In Illeris, K. (ed.) *International Perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities*, NY: Routledge.

condivisione collaborativa e collegiale per costruire una cultura ed un linguaggio condivisi, oltre che investire sull'implementazione e disposizione di percorsi di formazione e qualificazione del personale assistente.

I 7 casi studio selezionati dal CoRe (2011) hanno evidenziato differenti percorsi di sviluppo professionale, che si distinguono per alcune caratteristiche peculiari:

- **Italia e Belgio fiammingo:** i casi di Pistoia e di Ghent (CoRe, 2011) dimostrano come la combinazione tra iniziative di sviluppo professionale e *counselling* psico-pedagogico possano condurre ad alti livelli di riflessività professionale, ed approfondiscono l'aspetto della qualità di un supporto pedagogico continuo.

- **Francia:** il caso di Lione illustra la possibilità per i professionisti non qualificati di ottenere un titolo di studio superiore lavorando a tempo parziale; l'analisi delle loro pratiche professionali e riflessive mostra come gli insegnanti costruiscano progressivamente competenze riflessive, al pari delle conoscenze ed abilità pratiche.

- **Inghilterra:** l'esistenza di un sistema nazionale di ricognizione e certificazione delle competenze rischia di ridurre ad una dimensione statica una professionalità che invece dev'essere tutelata nella sua componente dinamica e vitale, che sfugge a logiche di misurabilità in senso predittivo sui risultati scolastici futuri.

- **Danimarca:** un'interessante esperienza di formazione iniziale mostra come la formazione professionale risulti orientata dalla tradizione socio-pedagogica e culturale, che valorizza un approccio olistico per *competenze aperte* di formazione della professionalità.

- **Polonia:** il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie e comunità locali offre spunti interessanti sulla definizione della qualificazione delle competenze professionali in relazione alla ricognizione e considerazione dei bisogni emergenti nelle aree rurali.

- **Slovenia:** il caso-studio sloveno ha considerato l'analisi del rapporto esistente tra i diversi ruoli professionali e le corrispondenti responsabilità in una varietà di istituzioni educative ed in accordo col livello primario, giungendo ad evidenziare come le responsabilità educative siano distribuite e negoziate tra differenti ruoli professionali in organizzazioni differenti.

I risultati generali conducono a considerare la necessità di re-inventare il percorso di formazione professionale, formulandolo in coerenza sistematica con il concetto di sviluppo professionale continuo, focalizzato su pratiche attive e trasformative.

## 1.10 Riflessioni

La situazione della professionalità prescolastica si presenta, sia in Italia che in Europa, ricca di complessità e di sfaccettature di valore polisemantico, che richiede una specifica considerazione e approfondimento contestuale e delle condizioni organizzative per formulare delle riflessioni di validità generale.

Per la *formazione iniziale*, le politiche educative sostengono la qualificazione delle professionalità prescolastiche attraverso la razionalizzazione e il miglioramento dei percorsi, pur ammettendo che non esiste una correlazione diretta tra il livello di preparazione del personale educativo e i risultati di apprendimento e sviluppo del bambino. Infatti, non è tanto il livello di qualifica a risultare decisivo quanto la capacità dell'insegnante prescolastico di creare un ambiente di apprendimento qualitativamente rilevante (OCSE- *Starting Strong II*, 2006; OCSE- *Starting Strong III*, 2011) e di coinvolgere i bambini in contesti d'interazione significativi per il loro sviluppo. Se consideriamo che il personale con un livello di formazione superiore detiene maggiori strumenti e risorse didattico- pedagogiche, possiamo ragionevolmente associare alla formazione iniziale una maggiore probabilità di ottenere alti livelli di qualità nei processi di apprendimento e sviluppo infantile.

Inoltre, le ricerche dell'OCSE dimostrano che il personale educativo altamente qualificato produce un'influenza positiva sul contesto lavorativo, introducendo elementi di novità o modalità collaborativo-partecipative inedite e/o sconosciute, e quindi determinando benefici sullo sviluppo professionale degli altri insegnanti o operatori socio-educativi che non possiedono qualifiche analoghe. Tale osservazione sembrerebbe pertanto suggerire ai decisori politici, indecisi circa l'investimento in termini di formazione iniziale per le rivendicazioni salariali e l'aumento dei costi dei servizi che ciò finirebbe per comportare, che basterebbero pochi insegnanti qualificati per ottenere vantaggi e ricadute positive sul contesto educativo complessivo.

In relazione alla mancanza di definizione istituzionale a livello centrale dei contenuti della formazione, si ribadisce la necessità di progettazione e pianificazione di percorsi di specializzazione professionale più strutturati e rispondenti alle caratteristiche ed esigenze dell'infanzia, integrando conoscenze teoriche a quelle metodologiche e pratiche di promozione dello sviluppo educativo e socio-emotivo, e di rimozione delle condizioni di svantaggio. Tale formazione, inoltre, non dovrebbe conoscere distinzioni tra livelli (es., educazione per la prima infanzia e pre-primaria) ma coinvolgere tutto il personale educativo della fascia 0-6 in curricula formativi coerenti ed unitari per durata e tipologia di formazione, seppur nel rispetto della

specializzazione richiesta in corrispondenza delle fasce d'età, e garantiti a livello centrale per combattere la disomogeneità territoriale ed innalzare gli standard di qualificazione professionale e riconoscibilità sociale.

Inoltre, la variabilità locale e geografico-territoriale dei contesti socio-educativi orienta la formazione degli insegnanti prescolastici verso la valorizzazione delle diversità, per sfruttarla in funzione della programmazione e dell'implementazione di soluzioni efficaci per contrastare lo svantaggio socio-educativo e stimolare pratiche di partecipazione democratica e cittadinanza attiva.

Per lo sviluppo di forme di *introduzione alla professione*, si segnala che solo pochi Paesi europei adottando percorsi formalizzati ed istituzionalizzati di sostegno nella fase di inserimento nella professione. In Italia, nonostante l'affiancamento di un insegnante -tutor e lo sviluppo di percorsi individualizzati nel cosiddetto "anno di prova", costituiscono delle esperienze scarsamente valorizzate, documentate e/o riconosciute per la loro valenza e portata formativa, tanto da arrivare a rappresentare una sorta di "rito di passaggio" di valore puramente formale. Dal momento che diverse ricerche segnalano come i docenti tendano a stabilire una prima socializzazione con l'ambiente scolastico cogliendo la struttura delle relazioni esistente e l'influenza politica che determina sulle attività professionali e scolastiche.

Per lo *sviluppo professionale*, si conferma come la centralità assunta nei contesti politici ed educativi contemporanei e la scarsità di dati attendibili e disponibili sui percorsi e le condizioni di sviluppo professionale nel segmento prescolastico rendono difficile la ricognizione di evidenze, seppur consentendo alcune riflessioni di portata generale.

Dal momento che la maggior parte dei dati disponibili riguarda il livello secondario, e in relazione alla constatazione della generale riluttanza dei dirigenti a promuovere attività di sviluppo professionale a causa delle incentivazioni economiche ed orarie necessarie, si ribadisce la necessità di una politica organica, centralizzata ed uniforme di sostegno allo sviluppo professionale. Essa consentirebbe inoltre di contrastare efficacemente le disuguaglianze nell'accessibilità alle opportunità di sviluppo professionale che si riscontrano tra segmenti scolastici, e, a livello prescolastico, anche tra servizi rivolti alla prima infanzia e servizi pre-primari.

Le politiche educative dell'OCSE individuano nelle attività di formazione continua la possibilità di proseguimento e mantenimento della preparazione iniziale e di aggiornamento delle competenze professionali, colmando le lacune e le carenze che potrebbero eventualmente emergere nel tempo. Interpretato quale requisito di crescita e qualificazione professionale in servizio, la formazione permanente viene incoraggiata e raccomandata a dirigenti scolastici e decisori politici,

tramite la definizione di forme contributive e di finanziamento pubblico o condiviso con i gestori privati per l'erogazione dei percorsi di formazione. Il Report OECD, *Education at a Glance* del 2014 suggerisce l'introduzione di contenuti e metodologie scientificamente fondate, la loro attivazione e sperimentazione nella pratica professionale, per stimolare la discussione collegiale e il confronto riflessivo sui *feedback* ricevuti e le valutazioni effettuate. Data la differenza significativa tra i *background* di formazione iniziale degli insegnanti prescolastici, diventa necessario il loro coinvolgimento decisionale ed organizzativo al fine di formulare proposte corrispondenti alle reali esigenze di sviluppo delle singole professionalità.

Tuttavia, il concetto di sviluppo professionale promosso a livello politico non coincide pienamente con il senso che si intende assegnare dal punto di vista scientifico e teorico: la necessità di collocarlo entro un quadro di apprendimento permanente (*Lifelong learning*) ispira il suo riconoscimento a livello personale oltre che professionale, di sviluppo in senso emancipativo ed umanizzante, in virtù della riconfigurazione personale in senso emancipativo ed umanizzante che tale sviluppo permanente comporta sull'individuo.

Inoltre, l'accento posto sulle capacitazioni<sup>47</sup> e sulla realizzazione dei funzionamenti essenziali (Sen, 2000, Nussbaum, 2012) contribuisce a stimolare il distanziamento da un approccio formativo tradizionale, che caratterizza molto del dibattito sul riconoscimento/certificazione delle competenze. Infatti, diverse indagini e i rispettivi approcci che ne derivano si concentrano su una scomposizione quasi artificiosa dei significati sottesi al concetto di competenza, senza approdare ad una chiarificazione pratica e metodologica dell'azione necessaria ad esercitarle pienamente. Un concetto di sviluppo professionale centrato sull'apprendimento permanente dovrebbe concentrarsi sulla possibilità di produrre un'abilitazione in termini di agentività individuale (Sen, 2000), come capacità di sfruttare le competenze in un'azione migliore ed efficacemente diretta i propri obiettivi.

L'accento sull'agentività dell'individuo e sulla sua capacità di coinvolgere ed attivare disposizioni, attitudini e potenzialità personali per raggiungere gli obiettivi prescelti costituisce un nuovo paradigma dello sviluppo professionale che mette in primo piano il valore realizzativo e umanizzante della formazione, anziché solo quello professionalizzante. E per fare questo, il complesso dei mondi di vita con cui l'individuo interagisce rientrano a pieno titolo nel suo percorso

---

<sup>47</sup>) Appare esplicito il riferimento alle teorie dell'economista indiano A. Sen in *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, del 2000. L'autore propone come obiettivi di realizzazione personale (e benessere sociale) la garanzia dell'esercizio della libertà sostanziale (v. a proposito: di A. Sen, (1997) *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari: Laterza) che si raggiunge attraverso lo sviluppo delle *capabilities*, intese come attivazione delle opportunità di scelta esistenti tra diverse opzioni alternative. La capacitazione delle opportunità permette di esercitare la libertà di cogliere e sviluppare le proprie aspirazioni e dotazioni individuali al fine della realizzazione dei propri *functionings* individuali e sociali. Pertanto, questo concetto si declina efficacemente sul concetto di sviluppo professionale che vogliamo intraprendere per gli insegnanti prescolastici, in funzione realizzativa ed umanizzante anziché solamente professionalizzante.

di apprendimento, decretando la definitiva legittimazione pedagogico- educativa e formativa dei contesti d'apprendimento di tipo informale. Le dinamiche relazionali con i contesti d'apprendimento allargati contribuiscono alla strutturazione delle esperienze di sviluppo professionale, dal momento che anche Margiotta in *Teorie della formazione* (2015) ammette la priorità e pervasività dell'apprendimento informale al punto da attribuirgli un potere di modulazione dell'apprendimento formale (Margiotta, 2015, 58-69).

### 1.10.1 Sviluppo professionale & nuovi interrogativi

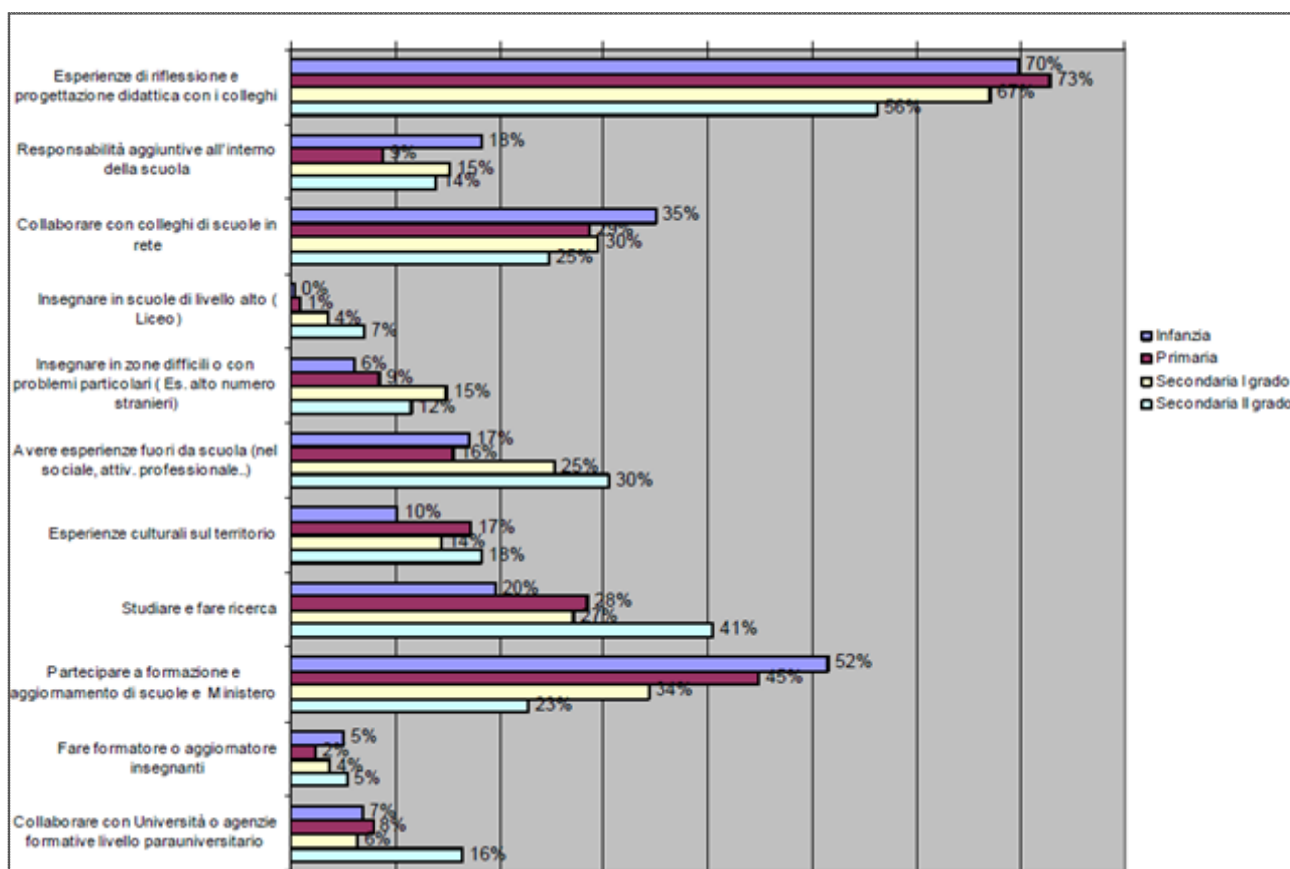
Dall'indagine del CIDI<sup>48</sup> del 2011 sulla condizione delle professionalità scolastiche in Italia, emerge come la collaborazione tra colleghi e le esperienze di riflessività collegiale in funzione progettuale costituiscano gli ambiti centrali dello sviluppo professionale docente. Infatti, dall'analisi delle preferenze suddivise per ordine di scuola, disponibili in Fig. 10, emerge che il 70% e il 73% degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria considerano la collaborazione un fattore decisivo, mentre solo il 56% degli insegnanti di scuola secondaria di II grado la ritiene rilevante, portando ad ipotizzare come la crescente prevalenza di un'impostazione disciplinarista della professionalità tenda a scoraggiare il ricorso a forme collaborative e di supporto interprofessionale. A tal proposito il grafico in Fig. 32 segnala una caratterizzazione della formazione che si indirizza verso forme di azione sempre più lontane dal confronto tra esperienze comuni man mano che dalla scuola dell'infanzia si raggiunge la scuola secondaria.

Le altre attività di sviluppo professionale che si dimostrano diffuse tra gli insegnanti prescolastici sono la partecipazione a corsi di aggiornamento e formazione programmati dalle scuole o dal Ministero, e la collaborazione in rete (*networking*) tra colleghi, che appaiono in ciascun caso come le opzioni prevalenti rispetto agli altri ordini di scuola. Gli insegnanti prescolastici dichiarano inoltre di assumere responsabilità aggiuntive professionali all'interno delle istituzioni

---

<sup>(48)</sup> Il CIDI o Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti è una associazione di insegnanti di tutti gli ordini di scuola che prevede la finalità esplicita di affermare una professionalità docente adeguata e rispondente alle esigenze della società contemporanea, in funzione dell'elaborazione di proposte di riforma da attuare. Il documento a cui facciamo riferimento indaga sulle condizioni professionali degli insegnanti in Italia (CIDI- Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (2011). *Gli insegnanti protagonisti del cambiamento, una ricerca per costruire una politica scolastica in grado di riconoscere e valorizzare la professionalità insegnante come motore del rilancio della scuola della Costituzione e per la crescita del Paese*. Dipartimento Scuola del Partito Democratico, luglio 2011. Disponibile su: [www.partitodemocratico.it/scuola](http://www.partitodemocratico.it/scuola).) prende avvio dalle riflessioni realizzate su un Dossier precedente, sempre del 2011 (Palumbo, C. & Tremoloso, L. (A cura di). (2011). *Un'indagine sugli insegnanti italiani, valori costituzionali e comportamenti professionali*. Dossier quadrimestrale del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Insegnare 2011, n.1.).

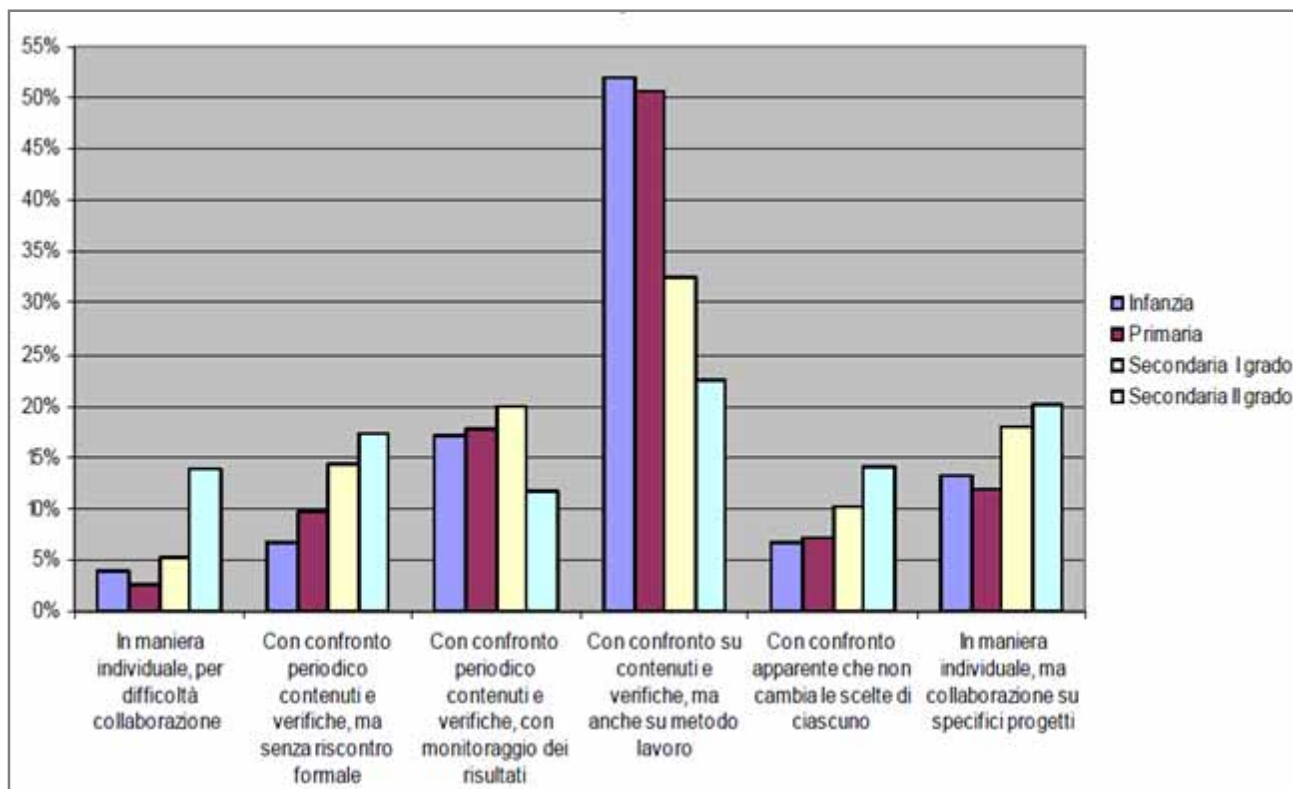
scolastiche più di quanto facciano i colleghi degli altri livelli, forse in relazione anche all'esiguità del personale rispetto a quello di altri ordini scolastici.



**Fig. 32 :** Opportunità di sviluppo professionale maggiormente considerate dagli insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011).

La Fig. 33 tenderebbe a confermare che l'ambito della collaborazione riguardi soprattutto la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, a fronte di una corrispettiva crescita, sui gradi scolastici successivi, di pratiche collaborative di valore per lo più formale che incidono scarsamente sulle pratiche professionali reali. La modalità di confronto sulle verifiche, sui contenuti e sui metodi appare nettamente prevalente nella scuola dell'infanzia (52%) rispetto agli altri ordini scuola, sebbene, in misura relativa, appaia importante anche all'interno di ciascun ambito professionale specifico, ma tenda comunque a decrescere man mano che si arriva alla scuola secondaria di secondo grado, dove solo un insegnante su tre (32,4%) dichiara di privilegiare tali modalità collaborative.

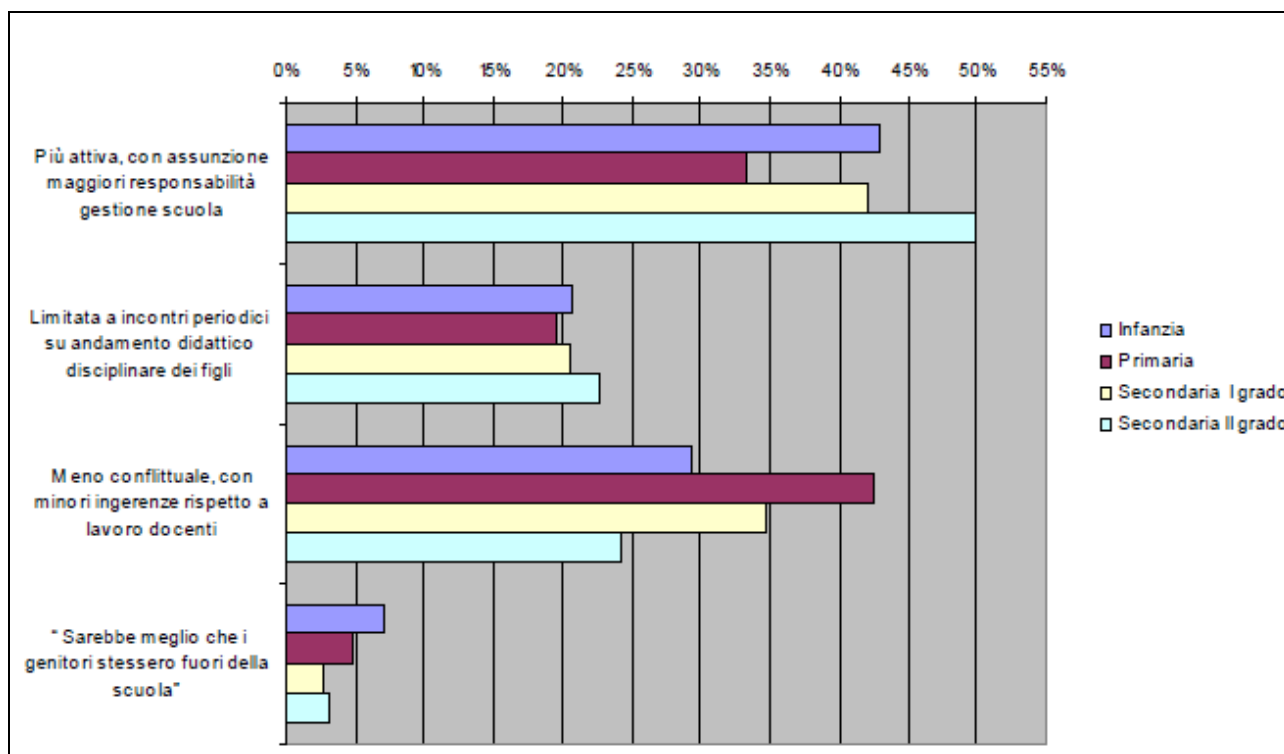




**Fig. 33:** Modalità di collaborazione tra insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011).

Pertanto, gli interrogativi che la ricerca del CIDI (2011) pone sulla professionalità degli insegnanti prescolastici riguarda l'entità e portata effettiva della componente collaborativa in termini di sviluppo e formazione continua: la rilevanza che gli insegnanti prescolastici assegnano al confronto interprofessionale e al lavoro in modalità di *networking* corrispondono effettivamente a pratiche diffuse al punto tale da costituire patrimonio comune e assurgere a caratteristica distintiva della professionalità prescolastica rispetto agli altri ordini di scuola?

Tale interrogativo porta a delineare l'esigenza di concentrarsi sulla dimensione della relazione interprofessionale per individuare i dispositivi di attivazione capacitativa dell'azione individuale capaci di stimolare lo sviluppo di pratiche autentiche di condivisione e collaborazione professionale.



**Fig. 34:** Tipo di relazione con i genitori espressa dagli insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011).

Tuttavia, vanno considerati altri ambiti di esercizio della professionalità che appaiono pervasivi in particolare in quella prescolastica, quali i rapporti d'interazione con le agenzie educative primarie, quali le famiglie e i genitori. In Fig. 34 è possibile notare che circa un quarto dei docenti (valore ottenuto sommando la voce "limitata a incontri periodici" e "genitori fuori dalla scuola") coinvolti nell'indagine non valuta positivamente il rapporto con i genitori. I ricercatori del CIDI dichiarano, a tal proposito, che la partecipazione dei genitori non risulta sempre accolta positivamente nelle scuole e risulta talvolta conflittuale, nel momento in cui l'insegnante viene messo in discussione sul piano professionale. Infatti, la questione assume una configurazione più critica ai gradi scolastici inferiori, lì cioè dove i genitori suppongono di possedere le conoscenze sufficienti per formulare un giudizio critico ed esercitare il diritto di intervenire nelle decisioni dell'insegnante: qui più del 7% degli insegnanti prescolastici, in misura nettamente prevalente rispetto agli altri ordini, ammette che preferirebbe che i "genitori stessero fuori dalla scuola"<sup>49</sup>.

<sup>(49)</sup> Pare opportuno affiancare, al grado di conflittualità che alcuni insegnanti percepiscono nei rapporti con i genitori, una riflessione circa il grado di riconoscimento sociale della professionalità insegnante nell'età contemporanea, nettamente in calo negli ultimi anni e sensibilmente avvertito ai gradi scolastici inferiori. Afferma Cavalli (2010) che le

La criticità assunta dalla dimensione della relazione con i genitori nel segmento prescolastico richiama un investimento significativo sia a livello di qualificazione e potenziamento della professionalità, che di gestione della comunicazione, di interpretazione dei bisogni e delle richieste che i genitori esprimono nei confronti delle istituzioni educative, di individuazione dei bisogni ed elaborazione di soluzioni metodologicamente fondate e condivise. La configurazione attuale delle crescenti istanze di coinvolgimento e partecipazione reale dei principali interlocutori sociali ed educativi all'interno del sistema scolastico richiede una riflessione approfondita sulle modalità più proficue per ridurre la conflittualità e pervenire all'elaborazione e costruzione di strategie comuni ed efficaci.

Pertanto, risulta opportuno partire dal confronto positivo tra quel 43% degli insegnanti prescolastici che auspicano un coinvolgimento più attivo dei genitori nella scuola, interrogandosi sul contributo che l'attivazione professionale in termini di agenzialità individuale possa comportare sullo sviluppo di una relazionalità più equilibrata e proficua, tale da portare anche quel 7% a considerare la genitorialità quale risorsa di arricchimento specifico della professionalità.

Gli interrogativi emergenti sulla dimensione della relazione interprofessionale e della relazione interpersonale con famiglie/ genitori imprimono una precisa direzione di ricerca sulla professionalità prescolastica. Pertanto, risulta necessaria la ricognizione delle modalità che più di altre favoriscono l'evoluzione in senso costruttivo e partecipativo della dimensione relazionale, attraverso un'analisi e approfondimento dei livelli di interdipendenza e pervasività che tali dimensioni assumono nella formazione e nello sviluppo professionale. Questa porta ad un'altra questione cruciale in termini di ricerca, relativa cioè alla definizione di evidenze concrete circa il valore che la capacitazione dell'azione professionale implica sulla qualificazione e il miglioramento di tutte le dimensioni coinvolte nel pieno esercizio della professionalità.

---

indagini condotte nell'arco dell'ultimo ventennio *«hanno evidenziato la percezione di un declino crescente del prestigio sociale da parte degli insegnanti e la prognosi che tale declino sarebbe inevitabilmente continuato in futuro. Evidentemente gli insegnanti non percepiscono intorno a sé stima e riconoscimento da parte delle famiglie, degli studenti, dei media, delle classi dirigenti e della classe politica in particolare. Sentono che il loro lavoro non è valorizzato, non solo in termini economici, ma anche sul piano simbolico e culturale»* (Cavalli, A. & Argentin, G. (A cura di). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna: Il Mulino, p.389.)

***PARTE SECONDA***

---

**LA RICERCA EMPIRICA**

## CAPITOLO TERZO

### IL PROGETTO DI RICERCA

#### Una nuova prospettiva di sviluppo professionale

---

##### 1.1 La capacitazione professionale

L'indagine comparativa internazionale sulle politiche educative prescolastiche e sulle politiche professionali, sia dei Paesi europei che extraeuropei, ha consentito di rilevare l'attenzione recentemente assegnata al tema della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti, in relazione al miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento.

La Strategia Europa 2020 (COM, 2010) e i diversi Report di ricerca internazionali (OECD, 2005, OCSE- Eurydice, 2009, 2012, 2014; OCSE-TALIS, 2014; ISSA, 2010; CoRe, 2011) assegnano una nuova importanza allo sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici (*continuing*, in: CEDEFOP, 2010), in funzione dell'adattamento all'evoluzione delle esigenze dei contesti socio-culturali, economici ed educativi contemporanei, promuovendo politiche di sostegno e investimento nella qualificazione dei percorsi di formazione continua, da perseguire potenziando la combinazione sinergica di contesti d'apprendimento formali ed informali (Margiotta, 2015), (*cf.* capitolo 2).

La *prima parte* della tesi ha affrontato l'analisi delle politiche educative prescolastiche e d'investimento sulla professionalità insegnante a livello nazionale e internazionale, per giungere ad esplorare le rispettive politiche sulla professionalità prescolastica e lo sviluppo professionale. Da qui si è giunti a enucleare i profili professionali rispettivamente dell'educatore dei servizi per l'infanzia e dell'insegnante di scuola dell'infanzia, e le competenze professionali ad essi collegate. Il confronto sistematico tra le prospettive politiche di formazione e qualificazione professionale, e i risultati di indagini sulle condizioni della professionalità prescolastica

contemporanea ha condotto ad interrogarsi su quali siano oggi la peculiarità distintiva dello sviluppo professionale, in termini di formazione continua ed apprendimento permanente. L'idea di fondo suggerisce che una politica di investimento sulla formazione professionale centrata unicamente sull'acquisizione di competenze risulti inadeguato a rispondere alle esigenze e alle sfide della società contemporanea: ad esso si affiancano oggi altre componenti, come il valore e le caratteristiche dell'azione professionale ed i contesti della sua formazione (es., informali) che assumono un ruolo decisivo sulla qualità dell'azione professionale.

Le condizioni che qualificano la professionalità educativa in termini capacitativi (CoRe, 2011) non risultano più raggiungibili esclusivamente secondo modelli tradizionali per competenze, bensì necessitano del coinvolgimento e dello sviluppo di dimensione più estese e pervasive, centrate sul *fare*, capaci di qualificare il *processo* con cui si giunge alle competenze. Le componenti cui ci riferiamo sono quelle connesse alla libertà di agency (Sen, 2000), ovvero alla possibilità di scegliere e compiere azioni direzionate al raggiungimento del funzionamento prescelto (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

La qualificazione professionale, sottolinea la letteratura, non va tanto orientata all'acquisizione di nuove competenze (ascrivibili, spesso, ad una cultura della standardizzazione), (Mayo, 2009), quanto all'assunzione di atteggiamenti di rinnovamento e aggiornamento continui, di ricerca/ scoperta e sperimentazione, che entrano a connotare efficacemente l'agency professionale e rendono questi atteggiamenti praticabili e trasferibili alle generazioni future. Tale evoluzione in senso innovativo e trasformativo dell'azione professionale si realizza tramite un processo di capacitazione dell'azione stessa in termini di libertà di *agency* (Sen, 2000; Nussbaum, 2011).

Emerge pertanto la questione della qualificazione dello sviluppo professionale, dal momento che si riconosce la riduttività di un approccio per sole competenze (Mayo, 2009; Urban *et al.*, 2011; Lazzari, 2012; Margiotta, 2012b, 2015; Costa, 2012, 2014), entro un quadro di gestione della complessità che richiede alla professionalità insegnante di sviluppare capacità di aggiornamento, rinnovamento e innovazione delle pratiche. L'insegnante è sempre più chiamato ad operare non sulla base delle competenze acquisite e di saperi consolidati, ma in funzione dell'elaborazione e formulazioni di nuovi approcci e strategie risolutive ai problemi educativi, che possano fondare una base solida in termini paradigmatici per affrontare con un approccio stabile e coerente le mutevoli, cangianti situazioni poste dalle trasformazioni della contemporaneità.

Le peculiarità della professionalità insegnante richiamano oggi atteggiamenti propositivi e proattivi, la predisposizione al cambiamento continuo, capacità di mobilitazione

personale nella ricerca di risorse e nuove modalità di approccio, l'attivazione collaborativa e cooperativa per l'analisi dei problemi e la formulazione delle soluzioni. Tali esigenze di qualificazione del profilo professionale necessitano, oltre allo sviluppo delle dimensioni di agentività di cui sopra, una definizione in termini fondativi di un riferimento paradigmatico capace non solo di giustificare, ma anche di sostanziare l'elaborazione le forme e le modalità d'azione più efficace in relazione ad obiettivi specifici.

Il paradigma della capacitazione introdotto da Sen (2000) e sviluppato da Nussbaum (2012) pone l'accento sul diritto/ capacità dell'individuo di esercitare la propria libertà di perseguire gli obiettivi che ritiene validi, attraverso la capacitazione delle opportunità più proficue per il loro conseguimento. L'attivazione capacitativa costituisce la chiave che permette all'individuo di richiamare le competenze acquisite nell'attivazione delle opportunità, per raggiungere gli obiettivi desiderati ed esprimere pienamente le risorse possedute. La declinazione attuale dello sviluppo professionale e della sua qualificazione necessita dell'incorporazione degli approcci della capacitazione per *formare* individui capaci di agire consapevolmente e responsabilmente nella società e nei contesti educativi, per contrastare atteggiamenti di passività e rassegnazione, e sviluppare nuove forme di espressione dell'azione, capaci di coniugare scelte etiche e capacità strategico-risolutive, entro un orizzonte di perseguimento di finalità generative in senso umanizzante ed emancipativo.

L'esiguità di evidenze scientifiche, a livello nazionale ed internazionale, sulla correlazione tra formazione continua in termini di *learnfare* (Margiotta, 2012a; 2012b; Costa, 2012) e qualificazione dello sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici contribuisce alla formulazione della Ricerca. La riduttività di apprendimenti centrati esclusivamente sull'acquisizione e l'esercizio delle competenze professionali appare insufficiente per qualificare uno sviluppo professionale in termini di *learnfare*. Appare necessario concentrarci sull'indagine dello sviluppo professionale secondo una prospettiva di definizione dei suoi dispositivi di attivazione capacitativa.

## 1.2 Il Quadro teorico di riferimento

La definizione del progetto di ricerca e le sue modalità attuative presuppone una trattazione essenziale dei riferimenti teorici considerati per qualificare il discorso dello sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici. Attraverso le teorie della capacitazione e dei funzionamenti (Sen, 2000; Nussbaum, 2001; 2012; Nussbaum & Sen, 1993) ed i riferimenti

sulla riflessività (Schön, 1993; Habermas 1986; Mezirow, 1991) e la dimensione dell'empowerment (Alsop *et al.*, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007; Rowlands, 1997) arriviamo a definire la struttura della ricerca e la costruzione di un Modello di Competenze professionali quale riferimento di partenza per la ricerca empirica.

### 1.2.1 Sviluppo professionale come esercizio di libertà

L'unità di analisi proposta per l'identificazione dello sviluppo si fonda sulla distinzione tra funzionamenti (*functionings*) e capacitazioni (*capabilities*). Sen (2000) descrive i funzionamenti come stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore (ad esempio, essere adeguatamente nutriti, non soffrire malattie evitabili), mentre le capacitazioni si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative dei funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare. Per chiarire questa distinzione può essere utile riprendere un esempio di Sen: «*Mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle capacitazioni rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti tra cui essa può scegliere.*» (Sen, 2000, 80). La differenza, all'interno dell'esercizio di funzionamento, tra chi possiede o meno un "insieme di capacitazioni" viene chiarito da Sen nell'esempio seguente: «*Un benestante che digiuni [...] può anche funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un "insieme di capacitazioni" diverso da quello del secondo (l'uno può decidere di mangiar bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può).*» (Sen, 2000, 79).

L'approccio delle capacitazioni può guardare sia ai funzionamenti realizzati sia all'insieme delle alternative a disposizione, a seconda che ci si voglia focalizzare sulle cose che una persona fa o su quelle che è libera di fare. È, però, preferibile, secondo Sen, concentrarsi su queste ultime, dal momento che: «*E' possibile dare importanza anche al fatto di avere occasioni che non vengono colte; anzi, è naturale muoversi in questa direzione, se il processo attraverso il quale vengono generati gli esiti ha un suo significato*» (Sen, 2000, 80).

Affrontare la questione dello sviluppo all'interno di una prospettiva di *functionings* e *capabilities* significa prima di tutto considerare il cambiamento di paradigma introdotto dalla prospettiva dell'*agency* (Sen, 2000). Sen propone una definizione del significato di *agency* in termini di *libertà d'azione*. Egli ritiene che la «libertà di agency» di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che



reputa importanti. L'aspetto o dimensione di agency di una persona non può essere compreso senza tenere conto dei suoi scopi, obiettivi, rapporti, obblighi e, in senso lato, della sua concezione del bene. Mentre la libertà di benessere rappresenta la libertà di acquisire qualcosa in termini, appunto, di benessere, l'idea a fondamento della libertà di agency acquista un carattere più generale, perché slegata dal riferimento a qualche particolare scopo o finalità. La libertà di agency è libertà di acquisire *qualsiasi* cosa la persona agente decida di acquisire. La condizionalità aperta rende la natura della libertà di agency del tutto differente da quella della libertà di benessere, che è mirata a qualche particolare obiettivo e valuta, di conseguenza, le opportunità in funzione del loro raggiungimento (Sen, 2000, 203-204).

Il concetto di *agency* presuppone che dalla mera focalizzazione sui risultati (efficacia/efficienza educativa) si passi ad una centrata sui fini (agentività e libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere convertendo le proprie risorse in realizzazioni di funzionamenti esistenziali (Costa, 2012). Secondo tale paradigma, lo sviluppo professionale assume un significato in termini capacitativi, dal momento che la formazione e le risorse di attivazione a cui un insegnante può accedere vengono intese come "fattori di conversione" a potenziamento della capacitazione individuale, anziché in funzione del raggiungimento dei risultati attesi o prescritti esternamente. Tale prospettiva riqualifica il *valore della competenza* all'interno del processo di conversione che trasforma la libertà di agire in libertà sostanziale di realizzare i funzionamenti, personali e professionali, prescelti.

Sen collega al concetto di sviluppo quello di libertà di agency, che a sua volta si collega al concetto della libertà sostanziale «...di scegliersi una vita cui, a ragion veduta, si dà valore» (Sen, 2000, 44). Pertanto, questa assume il ruolo di criterio in base al quale valutare gli assetti politico-sociali e orientare le politiche pubbliche. Le libertà sostanziali degli individui sono collegate alle opportunità di partecipazione politica, di accesso all'istruzione pubblica e alle cure sanitarie, che non possono essere subordinate allo sviluppo economico e/o interpretate solamente nella loro capacità di contribuire alla crescita del PIL (*cf.* capitolo 1). Le garanzie di condizioni favorevoli all'esercizio della libertà sono parti essenziali e costitutive dello sviluppo, poiché segnalano la sua capacità di raggiungere chi è escluso dall'accesso a risorse ed opportunità.

Sen collega il concetto di libertà sostanziale alla distinzione tra *libertà di agire* e *libertà di conseguire* (Sen 2000,16). La prima riferisce alla possibilità di scegliere liberamente il corso della propria azione, senza interferenze esterne. La libertà di conseguire, invece, rappresenta la «libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante» (Sen 2000, 46), ovvero la libertà sostanziale di raggiungere realmente e concretamente gli obiettivi prescelti. Il concetto

appare pertanto collegato alla capacità di esprimere i propri desideri, attitudini e aspirazioni nei termini di funzionamenti. La possibilità/ opportunità di intraprendere un corso d'azione diretto a obiettivi di realizzazione autentica dei funzionamenti prescelti descrive il processo insito nel concetto di "libertà di conseguire".

Questo concetto può essere associato a quello di "libertà positiva" (o "libertà di"), intesa come possibilità di fare effettivamente ciò che si ritiene importante, mentre il primo descrive solamente una libertà negativa (come "libertà da"), (Berlin, 1969) intesa quale mera assenza di impedimenti. Il concetto di libertà di conseguire come "libertà di" implica dunque l'identificazione della libertà come possibilità di fare effettivamente che racchiude sia l'aspetto negativo dell'assenza di impedimenti che quello positivo di possesso ed esercizio delle capacità di riuscirvi, attraverso l'attivazione di scelte alternative possibili nel corso dell'azione. Pertanto, appare opportuno concentrarsi più sull'esistenza di un ampio *set* di alternative possibili a disposizione e sulla loro capacità di determinare la struttura dei significati e la costruzione delle preferenze individuali, che influenzano la capacità di scelta degli individui (Sen, 2000, 38).

La costituzione e l'allargamento del *set* delle preferenze possibili determinano le condizioni per l'esercizio di "libertà di conseguire", che consente all'individuo il pieno esercizio delle sue capacità. La garanzia della messa a disposizione di differenti vettori di capacitazione consente all'azione individuale di esprimersi nella sua piena libertà di auto-determinazione dei personali spazi di realizzazione dei funzionamenti. La teoria dell'azione di Sen si basa sulla definizione situa il rapporto tra *condizioni dell'azione, formazione delle preferenze e processo di scelta* che determina la capacità individuale di trasformare il bene posseduto in funzionamento effettivo, anziché concentrarsi sul solo rapporto che lega la proprietà di un determinato bene alla realizzazione dello stato di benessere.

Oltre a definire l'importanza dei contesti e gli assetti sociali, istituzionali e normativi che favoriscono o meno i processi di capacitazione della libertà di conseguire, acquista rilievo la questione della qualità delle risorse non solo materiali (beni) ma anche immateriali (credenze e valori). Queste, accanto all'ampiezza dei *set* di opportunità e condizioni di capacitazione disponibili, incidono sul processo di formazione delle "vere" preferenze e sulla capacità di raggiungere i funzionamenti.

Il discorso circa la definizione dei criteri e dei valori cui ispirare il proprio progetto di realizzazione personale (e professionale) trova un contributo importante nel pensiero di MacIntyre (1988), che introduce una definizione sociale della realizzazione personale, facendola derivare dall'attribuzione di significato alle pratiche e alle tradizioni vigenti nella

comunità di appartenenza. L'autore sostiene l'incidenza del condizionamento socio-culturale e delle pratiche tradizionali sulla decisione individuale rispetto ai criteri e valori a cui ispirare il personale progetto esistenziale ed auto-realizzativo. Il contributo di MacIntyre, nel sottolineare la dimensione comunitaria e sociale sottostante la progettazione individuale, determina il suo affiancamento ad un relativismo culturale di matrice comunitaria, e la sua distanza dalla valutazione dell'incidenza che le peculiarità individuali esercitano sulle decisioni personali (Striano, 2001).

Il contributo di MacIntyre ci aiuta a situare meglio la prospettiva della capacitazione, che si distanzia dall'approccio culturale in virtù della sua fondazione sul concetto di libertà sostanziale dello sviluppo umano (Sen, 2000). Questa richiama la necessità di precisare l'inconsistenza di un criterio di sviluppo di tipo univoco su cui fondare un confronto delle esperienze realizzate dai singoli. Per Sen (2000) il dibattito sui criteri di valutazione risulta parte integrante del processo di partecipazione democratica e negoziazione sociale che caratterizza il processo di sviluppo. Pertanto, affermare l'esistenza di un unico criterio di valutazione dei livelli di sviluppo tra entità differenti (es., nel caso delle politiche economiche europee, che definiscono criteri unici a cui, ai singoli Paesi, è richiesto di allinearsi) appare sostanzialmente impraticabile, dal momento che significherebbe attribuire all'uomo e al suo concetto di sviluppo un valore strumentale, che legittima la loro interpretazione in termini di "mezzi" per il perseguimento di scopi esterni, anziché valorizzare la dimensione ultima, finalistica ed esistenziale, dello sviluppo<sup>1</sup>.

Quindi, il riferimento teorico essenziale alla definizione di un nuovo concetto di sviluppo professionale considera la libertà sostanziale dell'individuo di scegliere i propri obiettivi in termini di funzionamenti e di conseguirli attraverso l'attivazione di processi di capacitazione delle opportunità. Le risorse, capacità possedute e competenze acquisite vengono coinvolte in un processo agentivo di attivazione capacitativa che consente di esprimere la libertà di agency in libertà sostanziale di realizzazione dei funzionamenti. Le condizioni sociali, istituzionali e la loro combinazione con risorse materiali ed immateriali determina la formazione delle preferenze individuali e i processi di scelta che incidono sul funzionamento dello sviluppo personale e professionale.

---

<sup>(1)</sup> La critica economica che Sen realizza nei confronti del GDP o *Gross Domestic Product* (in italiano, PIL o Prodotto Interno Lordo), intesa quale unità di misura in grado di esprimere il grado di benessere di una popolazione, trova il suo fondamento proprio nel discorso del rapporto che lega inestricabilmente lo sviluppo alla libertà sostanziale. Egli afferma che la misurazione dello sviluppo andrebbe più coerentemente effettuata sul benessere della popolazione attraverso un indicatore differente, come l'HDI o *Human Development Index* (Indice di sviluppo economico), che si basa sulla considerazione del grado di libertà in termini di opportunità di capacitazione e di perseguimento garantite alla popolazione di un singolo Paese.

### 1.2.2 Capacità e sviluppo professionale

Secondo Nussbaum (2001, 2012), l'individuo dispone prima di tutto di *capacità di base*, come risorse innate di dotazione personale, che vengono associate ad uno stato quale “bisogno di funzionamento”, precedente alla formazione delle capacità interne. L'educazione, intesa in senso tradizionale, andrebbe a combaciare con il concetto di sviluppo di *capacità interne* (quali, ad esempio, le competenze), che tuttavia non costituiscono il livello più alto di sviluppo a cui una persona può aspirare, perché devono intervenire fattori ambientali, esperienziali e situazionali capaci di innescare capacità rielaborative ed interpretative di ordine superiore, gradi di consapevolezza e autonomia maggiori, capaci di definire lo sviluppo delle “*capacità combinate*”. Le capacità combinate altro non sono che realizzazioni superiori della libertà sostanziale di scegliere e conseguire combinazioni alternative di funzionamenti, che per alcuni arriverebbero a coincidere con il concetto stesso di "libertà sostanziale". Nussbaum chiarisce il rapporto tra capacità interne e capacità combinate nel modo seguente: «*Naturalmente le caratteristiche di una persona (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute e di tonicità del corpo, gli insegnamenti interiorizzati, le capacità di percezione e di movimento) sono fortemente rilevanti per le sue "capacità combinate", ma bisogna distinguerle dalle capacità combinate stesse, di cui rappresentano soltanto una parte. Chiamo questi stati della persona (non fissi, bensì fluidi e dinamici) "capacità interne". Tali capacità interne devono essere distinte da quanto è innato: esse sono caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico*» (Nussbaum, 2001, 68).

Capacità di scelta e libertà sostanziale dunque dipenderebbero in qualche misura dai gradi di sviluppo delle capacità precedenti. Le capacità in senso nussbaumiano richiedono di essere coinvolte in processi di sviluppo espansivo- ricorsivi di combinazione tra fattori interni ed esterni di carattere ambientale (come l'istruzione formale). E' tuttavia l'interazione con fattori di conversione di tipo politico, sociale, culturale ed economico, che determina lo sviluppo delle capacità interne in capacità combinate, che esprimono un grado maggiore di libertà (di conseguire, secondo l'accezione seniana) in funzione del conseguimento dei funzionamenti. Le capacità combinate, proprio per la loro matrice “consustanziale” e combinatoria tra capacità interne e circostanze esterne favorevoli (o sfavorevoli), non possono essere confrontate con le capacità, nel senso con cui si intendono quelle di base o interne. Leggendo Nussbaum (2001; 2012), sembrerebbe che i fattori di conversione assumano un valore discriminante rispetto alla

possibilità o meno di raggiungere pienamente i funzionamenti, che dipenderebbe non solo dalla bontà delle capacità interne sviluppate, ma anche dalla qualità dei *fattori di conversione* (cfr. paragrafo successivo), intesa come loro “capacità” cioè di favorire o meno i funzionamenti. Spiega a proposito Nussbaum che «...una donna che non è mutilata, ma che è vedova dall'infanzia ed a cui è stato proibito di risposarsi, ha la capacità interna, ma non la capacità combinata di espressione sessuale [...]. I cittadini di regimi non democratici e repressivi hanno la capacità interna, ma non la capacità combinata di esprimere pensiero e parola secondo le loro coscienze» (Nussbaum, 2001, 108). Quindi, dal punto di vista teorico, non risulta sufficiente garantire il solo possesso delle capacità interne, ma anche di impegnarsi per creare le condizioni esterne favorevoli ad un loro proficuo utilizzo: «...per garantire una capacità a una certa persona non è sufficiente produrre stati interni di disponibilità ad agire. È almeno altrettanto necessario predisporre l'ambiente materiale e istituzionale in modo che le persone siano effettivamente in grado di funzionare. Dovremmo dunque andare al di là dell'attenzione specifica alla realizzazione di capacità interne, com'è tipico dell'istruzione, per focalizzarci sulla capacitazione sociale delle opportunità di realizzare combinazioni alternative di funzionamenti.»

L'approccio delle capacità permette di formulare la questione dello sviluppo individuale e professionale, dal momento che la formazione come adeguamento della preparazione iniziale non risulterebbe quindi capace di risolvere lo sviluppo di capacità combinate, che richiedono l'attivazione in senso capacitativo delle opportunità informali e sociali offerte dai contesti d'apprendimento allargati. Tuttavia, la differenza che intercorre tra gli approcci di Sen e Nussbaum si situa proprio nel solco del riconoscimento del ruolo che le capacità giocano sullo sviluppo.

Per Nussbaum una capacità combinata, proprio per la sua natura combinatoria con le circostanze esterne, non può realizzarsi senza le capacità interne, mentre nel *capability approach* di Sen la capacitazione non preclude necessariamente l'esistenza di capacità a suo fondamento. Se per Nussbaum non c'è capacità senza capacità interna, di fatto riconduce la capacitazione seniana alla dotazione interna di capacità e non solo alla presenza di circostanze esterne favorevoli. E dal momento che la capacità di utilizzare fruttuosamente le opportunità viene subordinato, di fatto, al possesso e all'esercizio di capacità interne, assistiamo ad un restringimento della nozione non solo di capacitazione, ma anche di funzionamento. L'accezione di funzionamento è anche per Nussbaum ciò che un individuo è in grado di fare o di essere, ma il restringimento concettuale della nozione di capacità determina la possibilità che l'azione dell'individuo non esprima un funzionamento, nel caso cioè che sia privo di capacità

effettiva. Esercitare una professione senza possedere la conoscenza dei suoi contenuti non costituisce, per Nussbaum, un funzionamento. E nemmeno può essere considerato un funzionamento uno stato di cose che, pur riguardando l'individuo, non se ne rintraccia il suo contributo.

Esplicitazioni teoriche e concettuali permettono di identificare il rapporto tra le capacità interne e l'azione per realizzarle, e la loro declinazione in termini di sviluppo professionale: il raggiungimento del funzionamento professionale implica non solo le condizioni di capacitazione più favorevoli al suo conseguimento, ma anche l'esistenza di capacità interne atte a sorreggere i processi capacitativi. Inoltre, l'attivazione capacitativa delle condizioni esterne necessita della partecipazione e del coinvolgimento reale e soggettivo alla costruzione delle opportunità. Sul piano della professionalità, potremmo ipotizzare che non esiste raggiungimento di funzionamento in termini di sviluppo professionale senza la mobilitazione del contributo personale: la costruzione di processi partecipativi e incrementali in termini di consapevolezza/volontà/ responsabilità costituirebbe un elemento imprescindibile per lo sviluppo delle capacità combinate in funzionamenti effettivi.

### 1.2.3 Il concetto di *empowerment*

L'*empowering* professionale dipende dalla possibilità di sviluppare un'*active agency* qualificante sul rapporto tra condizioni dell'azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l'azione e per l'azione (Costa, 2012, 10).

L'*agency* viene interpretata, ai fini della Ricerca, in riferimento allo sviluppo professionale. dunque, lo sviluppo professionale va considerato in termini di *funzionamento*, in quanto realizzazione compiuta di un obiettivo, aspirazione, o progettualità definita dall'individuo. In quanto funzionamento, presuppone un'attivazione e responsabilizzazione personale nei termini sia di definizione degli obiettivi che del loro conseguimento. La decisione progettuale della direzione verso cui orientare l'*agency* avviene in coerenza con gli obiettivi prescelti.

Secondo la definizione di Alkire (2005), l'*empowerment* può essere definito come un incremento di più tipi di *agency* strumentali al raggiungimento degli obiettivi; l'*empowerment*, definibile anche nei termini di potenziamento/ emancipazione/ consapevolezza, corrisponde a tutto ciò che aumenta il *potere* del soggetto di imprimere direzionalità ed efficacia alla propria volontà.

Rowlands (1997) sostiene che il principio- cardine dell'empowering individuale è da rintracciarsi nella partecipazione alle decisioni, includendo cioè il processo che porta le persone a percepirsi come capaci di decidere, e aventi titoli di *decisionalità*. Da questo punto di vista i docenti vanno interpretati come attivamente coinvolti nella co- costruzione del loro sviluppo professionale, anziché destinatari passivi di programmi stabiliti da decisori politici a livello centrale. Già Jackson nel 1994 aveva individuato l'empowering come quel processo che porta le persone a diventare consapevoli delle *dinamiche di potere* che condizionano l'agire lavorativo, a sviluppare le abilità e competenze necessarie ad ottenere controllo sulla propria vita professionale, e come esercitarlo senza violare i diritti altrui, ma anzi supportandoli attraverso un'azione comune (Rowlands, 1997, 15).

Chambers (1993) definisce l'*empowerment* come la capacità delle persone di ottenere un maggiore controllo sulle decisioni che influenzano la loro vita, individuando nella decentralizzazione il dispositivo privilegiato di risoluzione delle criticità emergenti a livello locale e particolare (*cit.* in Bartlett, 2004, 55).

Alsop *et al.* (2006) rilevano la capacità individuale e sociale di *compiere scelte efficaci*, che si traduce sia nella capacità di selezionare le opzioni praticabili che di trasformarle in direzioni e risultati (Alsop *et al.*, 2006, 10). Gli autori correlano l'espansione dell'agency non solo a livello individuale e soggettivo, ma anche alla libertà di esercitare tale agency fruttuosamente, a livello sociale ed istituzionale. La questione rimanda alla struttura delle opportunità, intesa come pre-condizione sostanziale all'esercizio dell'agency, e ad altre componenti quali il clima istituzionale e la qualità delle strutture politico-sociali.

Pertanto, le variabili/indicatori di agency della professionalità insegnante, introdotte dall'approccio sull'*empowerment* si distinguono in:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia di dominio specifico (es. didattica)</li> <li>• Controllo sulle decisioni e sui risultati</li> <li>• Controllo sul processo</li> <li>• Agire che determina cambiamento organizzativo</li> <li>• Agire che modifica la professionalità</li> </ul> | } | <p><i>Empowering</i> individuale</p> <p><i>Empowering</i> sociale</p> |
|---|---|---|

Gli Aspetti di *agency* che rilevati in termini di professionalità prescolastica riferiscono a:

Partecipazione /autonomia/ creatività/ curiosità/ indipendenza/ fiducia/ consapevolezza/ autorevolezza professionale/ padronanza/ adattamento/ decisione/ controllo/ autoefficacia/ informazione/ cambiamento organizzativo/ sviluppo individuale.

La formulazione del concetto di *empowerment* permette di inquadrare l'agency professionale come la capacità di “*dare forma all'azione*” in modo consapevole, nel senso di realizzazione compiuta degli obiettivi (Costa, 2012). La tensione dell'azione professionale intesa come “formazione degli obiettivi” personali stimola il ripensamento delle risorse in termini di competenze possedute. La capacitazione professionale è da intendersi dunque, ai fini della nostra ricerca, come la connotazione direzionale ed efficace dell'agency: gli obiettivi personali acquistano capacità generativa in funzione del raggiungimento del funzionamento dello sviluppo personale e professionale insieme.

#### **1.2.4 La riflessività nello sviluppo professionale**

L'indagine del CoRe (Urban *et al.*, 2011) svolta sulle politiche prescolastiche europee (*cf.* cap. 1 e 2) ha riscontrato un limite entro i profili professionali analizzati: essi risultano spesso incentrati sullo sviluppo delle competenze relative alla relazione tra professionista (educatore/ insegnante) e bambino/i, mentre risultano essere quasi completamente trascurate le competenze relative alla relazione tra operatori (lavoro d'equipe) e con i genitori.

L'esigenza di includere i contesti allargati (parentali, intergenerazionali, sociali) nel discorso educativo (Raffaghelli, 2012) rende necessaria l'attivazione di dispositivi riflessivi, in funzione del ripensamento, elaborazione e ri-modulazione di approcci e prospettive, e della costruzione di nuova conoscenza, contribuendo alla ri-definizione della professionalità insegnante. La riflessività, infatti, non va considerata solo come principio di riferimento in funzione dell'adattamento di pratiche ed interventi, ma costituisce un dispositivo formativo essenziale, capace di sviluppare competenze di ordine superiore, in relazione all'aumento di autonomia e responsabilità professionale.

Il professionista educativo, infatti, sviluppa competenza ad agire nella continua interazione con l'esperienza dei contesti informali di esercizio della professionalità, che stimolano l'attivazione riflessiva in relazione alle componenti di: indagine sulla realtà in funzione della risoluzione dei problemi (ripensamento e modulazione della sua azione educativa per meglio adattarla alla situazione), costruzione e adeguamento della conoscenza e dei processi conoscitivi



per orientare la propria scelta, ri-costruzione dell'esperienza per interpretarla e meglio comprenderla alla luce dello svelamento delle premesse di pensiero (Striano, 2001, 130).

I percorsi di tipo informale, che l'insegnante realizza al di fuori di quelli formali e/o istituzionali intenzionalmente formativi, assumono un valore crescente in relazione alla loro capacità di costruire competenze di tipo socio-interpretativo, relazionale e comunicativo, strategico- organizzativo, attraverso la mediazione riflessiva. La sua capacità generativa di significazione dei rapporti di interdipendenza e di interazione tra fatti ed esperienze identifica il contesto della formazione continua in servizio come il più proficuo rispetto alla capacitazione di competenze professionali strategiche.

I contesti dell'educazione prescolastica, in relazione alle opportunità formative e capacitative generate dalle relazioni e dai contesti professionali informali, appaiono i più proficui per lo sviluppo di competenze strategico- riflessive, in funzione della definizione di una nuova politica di investimento sulla formazione continua in senso inclusivo della professionalità docente.

L'aspetto pratico e processuale rivestito dalla riflessività in rapporto alla qualificazione professionale è stato ben indagato da Mortari (2010) tramite una ricerca basata su interviste realizzate su un campione di 35 insegnanti, allo scopo di mettere in luce le azioni e i processi riflessivi attivati nella quotidianità scolastica. Attraverso l'analisi delle descrizioni degli insegnanti, l'autrice individua non solo l'ambito dell'agire "in classe", ma rileva anche le cosiddette condizioni facilitanti l'agire (stare in dialogo con la situazione; essere insegnanti in ricerca; agire al plurale; creare alleanze educative con le famiglie) intese quali esperienze pratiche e riflessive fondamentali, capaci di influenzare in modo decisivo l'azione professionale.

La riflessività condizionale sull'agire professionale si esprime in una serie di comportamenti che denotano atteggiamenti mentali positivi di tipo metacognitivo, nonché dialogici, di "reciprocità supportiva". Tali "componenti condizionali" dell'agire professionale sembrerebbero derivare dall'interazione delle capacità personali con fattori intervenienti, simili a quelli che Nussabum (2012) identifica nei termini di fattori di conversione di tipo ambientale, esperienziale e situazionale, che innescano e attivano capacità interpretative e rielaborative superiori, gradi di consapevolezza e autonomia maggiori, che determinano le capacità combinate in grado di perfezionare il raggiungimento dei funzionamenti.

Le capacità combinate dell'insegnante favoriscono il funzionamento dello sviluppo professionale attraverso l'interazione con i fattori di conversione offerti dalle relazioni informali che s'inscrivono nei contesti d'apprendimento allargati, dalle opportunità di *networking* e di

*governance* nell'interazione con soggetti diversi (*fattori sociali*), dalle condizioni normative, contrattuali e istituzionali garantite (*fattori normativo-istituzionali*), dall'esistenza di comunità di pratica professionale e organizzativa (*fattori organizzativi e di processo*), dalle opportunità di sviluppo professionale e formazione continua, nonché di mobilità interprofessionale e/o internazionale (*fattori di risorse*).

La riflessività assume dunque il ruolo di dispositivo- cardine di capacitazione delle opportunità, che acquistano valore e significatività personale nella misura in cui vengono autenticamente e responsabilmente scelte in funzione dei propri obiettivi, a cui contribuiscono in funzione del livello di congruenza e responsabilità che sono in grado di esprimere. Ad esempio, un programma di formazione per gli insegnanti prescolastici costituisce un'opportunità concreta di miglioramento professionale solo nel momento in cui viene effettivamente convalidato da pratiche riflessive di progettazione, riflessione in azione e di conversazione riflessiva con la situazione (Schön, 1993), coinvolgendo l'intera collegialità nella definizione degli obiettivi, come esercizio della libertà sostanziale di scegliere e negoziare socialmente il percorso considerato più efficace al conseguimento dei propri obiettivi di formazione professionale.

Se dunque il valore fondante la professionalità consta nella libertà di scegliere i propri fini realizzativi ed agire in coerenza con essi, la riflessività si dimostra tanto più efficace quanto più permette di attivare processi di capacitazione decisionale e realizzativa, individuale e sociale, capaci non solo di significare entro un processo autenticamente scelto le opportunità di conversione disponibili, ma soprattutto di attivarle per produrre cambiamento e trasformazione delle prassi. Tali processi influiscono sull'*agency* professionale contribuendo ai processi di formazione degli obiettivi d'azione (Sen, 2000). La riflessività riveste quindi una funzione formativa cruciale, costituendo un dispositivo privilegiato di capacitazione dell'*agency* professionale.

Si tratta dunque di capire come il dispositivo della riflessività possa intervenire a migliorare l'*agency* professionale, che secondo l'accezione seniana sarebbe indipendente dal possesso delle competenze e dalla loro qualità. La capacità della riflessività di coinvolgere ed attivare le opportunità di conversione e promuovere le componenti condizionali sull'azione professionale stimola un reale cambiamento delle pratiche e influisce sullo sviluppo professionale in senso trasformativo.

Modelli d'indagine e di ricerca centrati sull'esplicitazione della qualità e dell'efficacia delle competenze riflessive, esercitati nei contesti di pratica professionale collegiale e con le famiglie, permetterebbero di descrivere le dimensioni di attivazione dell'*agency* professionale.

L'interazione, anche a livello informale, con tali dimensioni di esercizio della professionalità permette di ripensare le modalità comunicative e di gestione della relazione che gli insegnanti mettono in atto nella loro pratica quotidiana, permettendo loro di attivare nuove opzioni e modalità d'azione, più proficue ed efficaci, di ricaduta positiva sul loro sviluppo professionale.

L'incremento di competenza riflessiva aumenta il potenziale trasformativo in termini di empowering professionale (Alsop *et al.*, 2006), e provoca ricadute positive in termini di ripensamento e ri-definizione dei percorsi di formazione docente, rivolti alla capacitazione dell'agency professionale.

L'interazione dialogica con i contesti d'apprendimento allargati determina la costruzione di nuovi saperi e conoscenze, pratiche metodologiche ed operative di azione professionale, e nuove procedure euristiche e riflessive che si strutturano nel problematico rapporto con complesse situazioni esperienziali, esplicitando il gradiente di generatività (Costa, 2011) tra azione professionale e potenzialità personale in termini capacitativi. La nuova centralità assegnata alla riflessività come dispositivo di capacitazione permetterebbe la formulazione di un nuovo profilo professionale dell'insegnante dell'educazione prescolastica, fondato sulle competenze strategiche di relazione con i contesti allargati, ed esportabile poi anche sui livelli scolastici successivi.

In tal senso, la creazione di un sistema formativo integrato di tipo sociale allargato, centrato sull'interazione comunicativa mediata dalla riflessività permette non solo di costruire azioni professionali coerenti ed efficaci, ma di acquisire consapevolezza dei presupposti cognitivi che intervengono nella produzione degli atteggiamenti mentali, allo scopo di aumentare livelli di autonomia e responsabilità decisionale e professionale. Ciò richiederebbe lo sviluppo di politiche di formazione continua per gli insegnanti del segmento prescolastico che riconoscano e legittimino la riflessività quale principio di capacitazione professionale: la possibilità di utilizzare dispositivi riflessivi di svelamento e ripensamento delle strutture conoscitive, stili cognitivi ed operativi, schemi mentali sottostanti alle pratiche educative consente di attivare processi di apprendimento critico-emancipativi in grado di qualificare i professionisti dell'educazione quali reali agenti di cambiamento e trasformazione (Striano, 2001).

#### **1.2.4.1 Riferimenti teorici**

La riflessività si pone a garanzia della libertà di agire, dal momento che rappresenta la possibilità/opportunità di accedere concretamente alle varie alternative di azione, e, in accordo

col pensiero seniano, acquista valore sociale entro i processi di condivisione/negoziato di criteri, valori e significati che costituiscono le opzioni di scelta individuali.

Il dispositivo riflessivo applicato sulla professionalità consiste nel coinvolgimento attivo, diretto e partecipativo dei soggetti interagenti, e si basa sul confronto costruttivo su contenuti e metodi delle attività (didattiche, collegiali, comunicative, etc.), al fine di sostenere la professionalità dell'insegnante prescolastico (Mantovani & Zaninelli, 2008). Pertanto, potremmo qui ipotizzare un processo di ricerca di tipo qualitativo sulla professionalità, che non può prescindere dall'applicazione di modalità riflessive implicate dall'utilizzo di strumenti quali l'intervista semi-strutturata.

Alla base del concetto di riflessività troviamo la formulazione di Dewey, che lo identifica come processo euristico- riflessivo d'indagine sulla realtà, di carattere transattivo, che trae origine dal rapporto operativo che si genera tra esperienza e riflessione (Dewey, 1999). Considerando la dimensione dell'*esperienza*, Dewey chiarisce (*Logica e Teoria dell'indagine*, 1999), che ogni conoscenza costituisce il prodotto di un'attività di ricerca, e ogni attività di ricerca scaturisce da una situazione problematica di interazione tra uomo e ambiente che costituisce la struttura dei processi di *inquiry* (indagine). Questo processo combina ragionamento razionale e azione nel contesto reale dell'esperienza e sviluppa un andamento ricorsivo a spirale composto da fasi progressivamente più ampie e complesse che prevedono: *i.* la suggestione (come percezione delle condizioni di indeterminatezza, che genera sensazione di dubbio e/o difficoltà), *ii.* intellettualizzazione (o percezione del problema), *iii.* Formulazione dell'ipotesi come idea-guida (determinazione del problema e dell'immagine di soluzione), *iv.* Ragionamento (elaborazione di un discorso razionale), *v.* Controllo mediante l'azione (operazionalità tra fatti e significazioni). Considerando la dimensione *riflessiva* e il suo carattere transazionale, osserviamo che il processo di indagine comprende una dimensione inter-soggettiva ed intrinsecamente sociale di continuità con l'esperienza, ma esprime anche una dimensione intra-soggettiva di interazione con sé stessi, che determina la costruzione di inferenze di pensiero.

Oltre alla sua matrice scientifico-operazionale, possiamo considerare la riflessività anche in termini di formulazione problematica del reale: riconosciamo a Schön (1993) in *The Reflective Practitioner*, il pregio di aver riconosciuto alla riflessività la dimensione della razionalità problematica nella professionalità, contrapposta a quella tecnica<sup>2</sup>, capace di ricucire la

<sup>(2)</sup> La visione della conoscenza professionale che costituisce l'epistemologia dominante della pratica e che in modo incisivo ha dato forma alle relazioni tra ricerca, formazione e pratica si richiama al modello della Razionalità Tecnica. Secondo questo modello l'attività professionale consiste nella soluzione strumentale dei problemi, resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica. Spiega Schön (1993) che alla luce delle dottrine positiviste la

dicotomia teoria-pratica e conoscenza-azione provocata dalla divaricazione storicamente determinata in tra mezzi e fini. Egli distingue nella riflessività una dimensione preminente di apprendimento organizzativo che consta in due momenti: la *riflessione nel corso dell'azione* (o *riflessione nell'azione*: modello a *single loop*) che determina conoscenza all'interno dell'azione ed è diretto a modificare le strategie d'azione nel momento in cui si manifesta, (Schön, 1993), e la *conversazione riflessiva con la situazione* (o *riflessione sull'azione*: modello a *double loop*), che determina riflessione in relazione all'andamento a "doppio ciclo" che modifica le teorie in uso a presupposto dell'azione per apprenderne di nuove. Per Schön la conversazione con la riflessione si basa sul riconoscimento dell'unicità della situazione di partenza con cui la riflessività realizza esperimenti esplorativi basati su procedure di interpretazione e rappresentazione che, attraverso verifiche dell'ipotesi, determina conoscenza di tipo trasformativo. Trasposta in chiave capacitativa, potremmo dire che la retroazione sui presupposti dell'azione (in qualità di beni dati o fattori di conversione empiricamente definiti) costituisce elemento di validazione per ogni apprendimento, ma in relazione alla sua "proprietà retroattiva" permette di costruire e ri-costruire ricorsivamente le esperienze esplorative, combinando risorse e dotazioni coi fattori di conversione al fine di stimolare la realizzazione compiuta dei funzionamenti.

Esiste inoltre un'ulteriore forma di riflessione sul processo, che rappresenta uno dei livelli più raffinati di riflessività. Habermas (1986) puntualizza che, se la conoscenza analitica e quella pratica sono indirizzate alla costruzione di conoscenze funzionali alla gestione ottimale delle azioni nell'ambito di determinate condizioni socio-culturali, la conoscenza di tipo "emancipativo" rappresenta l'ambito di ricongiunzione fra sapere teoretico e prassi vitale, poiché realizza un percorso di conoscenza nell'azione teso ad identificare i vincoli e i condizionamenti occulti, dirette a produrre cambiamento, in funzione della trasformazione in senso emancipativo del pensiero e dell'azione.

L'indagine riflessiva in senso habermasiano si fonda su un concetto di riflessività che non è solo euristica, intesa come indagine delle condizioni di possibilità dell'azione, ma evolve in procedura critica di analisi ed identificazione di cristallizzazioni, distorsioni, incongruenze, favorendo così la riflessione in funzione di attivazione capacitativa della professionalità. Una ricerca sulla professionalità insegnante, pertanto, risulta fondata sulla ricognizione ed esplorazione in senso qualitativo dei processi di capacitazione dell'azione docente. Tali processi

---

pratica rappresenta una sconcertante anomalia, dal momento che la conoscenza pratica, che esiste ma non si inserisce chiaramente nelle categorie positiviste, viene intesa come conoscenza inerente alla relazione fra mezzi e fini. Dato il consenso sui fini, il problema del "Come dovrei agire?" può essere ridotto alla questione puramente strumentale dei mezzi più adatti al raggiungimento dei fini.

di costruzione di un'azione capacitativa implicano l'attivazione di processi riflessivi capaci di rintracciare i vincoli e i limiti dell'azione esercitata, individuare i loro presupposti, ed agire in senso trasformativo sulla realtà. Il supporto di strumenti osservativi quali le interviste permettono di esplicitare le competenze quali presupposti dell'azione, identificando gli ambiti di formazione e le caratteristiche dell'agency degli insegnanti coinvolti.

Dal momento che strumenti di ricerca quali l'intervista introducono forme di riflessività sulla pratica professionale, appare necessario approfondire forme di analisi del pensiero posto all'espressione dell'azione, in funzione del cambiamento delle prospettive di significato che guidano la nostra interpretazione della realtà. La realtà su cui riflettiamo per Mezirow (2003) è un complesso di strutture interpretative socialmente e culturalmente trasmesse, pertanto il nostro obiettivo consiste nel realizzare un processo di: *i.* riconoscimento e decentramento degli *schemi di significato*, per la comprensione del condizionamento che esercitano sulla nostra interpretazione della realtà; *ii.* effettuazione di una revisione delle *prospettive di significato*. Queste determinano due modi di apprendere: l'utilizzo di prospettive e schemi di significato per inquadrare conoscenze ed eventi entro schemi di riferimento, oppure il coinvolgimento di conoscenze ed eventi della realtà per ristrutturare in profondità prospettive e schemi di significato. Quest'ultimo determina l'attivazione di una riflessività trasformativa di ristrutturazione di schemi e prospettive, sostanziate da una razionalità critico-emancipativa in senso habermasiano.

La forma narrativa prevista da un possibile approccio di ricerca per interviste determina la qualificazione del processo riflessivo, in relazione alla sua capacità di innescare un apprendimento di tipo esperienziale (Kolb, 1984). Nello sviluppo del modello ciclico, Kolb inserisce il processo di osservazione e riflessione tra l'esperienza concreta e la formazione dei concetti astratti, per utilizzarli sottoforma di *testing* all'interno di nuove situazioni. La focalizzazione del valore dello strumento dell'intervista in termini di apprendimento permette di valorizzare l'esperienza quale autentico contesto di riflessività trasformativa, all'interno del quale l'insegnante coglie le variabili in termini di *agency* trasformativa e le relative opportunità capacitative.

Il dispositivo riflessivo comprende dunque l'attivazione di diverse componenti e dei rispettivi livelli di profondità in termini di ristrutturazione cognitiva e progettazione dell'azione futura: per queste ragioni, possiamo collocare il percorso all'interno di un quadro di ricerca che diventa formazione che possiamo indicare come ricerca/ formazione (Mantovani, Saitta, & Bove, 2003).

La rilettura della formazione in prospettiva locale-divergente proposta da Alberici (2004) determina il necessario adeguamento della logica organizzativa delle istituzioni educative. Esse si qualificano come contesti e ambienti significativi di sviluppo ed apprendimento, intensificando la dimensione sociale della responsabilità della crescita, della partecipazione e confronto intersoggettivo, della cooperazione, attraverso l'elaborazione di pratiche riflessive e capacitative.

Secondo la prospettiva dello sviluppo professionale, il ruolo della formazione conosce una ridefinizione nel passaggio dalla centralità attribuita al risultato in termini efficientistici (prestazioni in conformità al risultato atteso) alla prospettiva relazionale centrata sull'agentività personale e sociale (sviluppo di competenze professionali e responsabilità personali). La vita professionale deve in qualche modo "ripersonalizzarsi" in modo da qualificarsi come una tensione continua all'interno di un processo di individualizzazione delle biografie personali e di costruzione attiva della propria vita (Costa, 2012, 21).

Nello sviluppo professionale del responsabile della formazione prescolastica, la formazione diventa occasione di crescita personale e professionale nell'utilizzazione di alcuni dispositivi funzionali capaci di tradurre le competenze in capacitazioni. In tal senso, gli ambiti dello sviluppo professionale in cui attivare scelte e decisioni personali, da perseguire in accordo col personale progetto esistenziale di realizzazione dei funzionamenti, diventano veri e propri dispositivi di capacitazione sull'azione, capace di qualificarsi come fattori di conversione di attuazione/ capacitazione delle diverse opzioni realizzative disponibili.

Le capacità dello sviluppo professionale insegnante possono essere così intese:

1. **Dimensione delle Risorse:** i fattori di conversione per l'attivazione delle risorse personali possono essere identificabili in iniziative come: la creazione di diverse opportunità di formazione continua che ogni insegnante può scegliere in base a desideri, interesse e motivazioni personali.
2. **Dimensione di Esercizio:** i fattori di conversione sono qui date dalla revisione normativa ed istituzionale dello status professionale dell'insegnante dell'educazione prescolastica: la definizione di vincoli contrattuali, normativi ed istituzionali, il sostegno alla mobilità formativa e professionale, il riconoscimento istituzionale, la definizione di reali prospettive di carriera permettono di assicurare delle condizioni di reale praticabilità ed investimento personale sullo sviluppo professionale. Manca infatti una definizione chiara ed univoca, a livello deontologico professionale, del profilo del responsabile dell'educazione prescolastica 0-6, frammentato e disperso nelle disposizioni settoriali e locali (*cf.* capitolo 1 e 2). La precisazione di uno specifico codice deontologico e la definizione del profilo professionale

permetterebbero di collegare l'azione educativa e le prassi progettuali ed organizzative a precisi riferimenti di validità generale.

3. **Dimensione organizzativo- processuale:** i fattori di conversione si caratterizzano come fattori intervenienti capaci di semplificare l'organizzazione ed i processi intrascolastici in funzione di una migliore utilizzo delle risorse. La qualificazione di fattori di conversione in termini di definizione organizzativa, relazionale- collegiale ed intrascolastica (ma anche extrascolastica) permettono di attivare l'agentività personale in prospettiva di realizzazione dello sviluppo professionale.
4. **Dimensione delle opportunità latenti:** anche i contesti dell'apprendimento informale rappresentano nuove opportunità capacitative di realizzazione dei funzionamenti professionali: le condizioni/ opportunità di conversione attivabili derivano dai *network* territoriali, dalle iniziative di *governance*, dal confronto con ambiti parentali, intergenerazionali e sociali in senso allargato. La costruzione di un sistema formativo integrato in senso inclusivo rispetto ai contesti d'apprendimento allargati attiva un processo estensivo, ricorsivo ed autoalimentante di riflessività individuale e sociale.

L'insegnante attiva i valori che lo guidano in un processo di capacitazione dell'azione, partendo da dimensioni oggettive (es. la formazione) ed arrivando a quelle latenti. Ad esempio, la predisposizione istituzionale (in coerenza con i funzionamenti espressi da Nussbaum) di condizioni/opportunità di praticabilità dell'azione in senso capacitativo (condizioni normative, istituzionali, contrattuali come fattori esterni intervenienti) rappresenta una dimensione di conversione al cui interno possiamo rintracciare distinti fattori di conversione che contribuiscono alla formazione delle capacità combinate, intese come attuazione compiuta della libertà di *agency*.

Lo sfondo di analisi della situazione, tratteggiato dall'approccio delle competenze sulla definizione della professionalità prescolastica costituisce il punto di riferimento irrinunciabile per fondare in senso evolutivo e promozionale il concetto di capacitazione dell'azione, che travalica il mero senso prestazionale e performativo per abbracciare un significato esistenziale e restitutivo in senso umanizzante.

Le quattro dimensioni proposte permettono così di ampliare il concetto di competenza, ripersonalizzandola in senso strategico sul perseguimento dei funzionamenti desiderati: essa agisce sull'incremento di capacità di mobilitazione e attivazione di risorse e dotazioni individuali, che, filtrate dai fattori di conversione intervenienti, utilizzano strumenti riflessivi in senso proattivo sulla capacitazione della libertà di scelta di realizzare funzionamenti raffinati (o anche no).



### 1.2.5 Agire professionale nei nuovi contesti lavorativi: il valore oltre la competenza

Lo sviluppo professionale degli insegnanti, come già visto, richiede l'integrazione dei tradizionali approcci di formazione delle competenze con altri capaci di valorizzare la loro traducibilità, in modo da ri-definirle nella pratica, in relazione all'evoluzione dei contesti e dei loro significati. La focalizzazione sulle "competenze di attivazione" delle risorse richiede un processo di abilitazione personale rispetto alle scelte da effettuare, nella convinzione secondo cui solo un'esperienza autenticamente scelta può essere pienamente sviluppata, in relazione cioè ai funzionamenti desiderati.

Ad esempio, il coinvolgimento e la partecipazione dei contesti d'apprendimento allargati per la costruzione di un sistema formativo integrato dell'educazione prescolastica costituisce un'opportunità di sviluppo professionale capace di combinare l'attivazione di modalità gestionali ed organizzative con dimensioni di ordine relazionale, comunicativo ed empatico. I contributi e le prospettive che provengono dai diversi contesti formali e informali, siano essi parentali ed intergenerazionali che di *governance* locale (enti pubblici e privati, gruppi, associazioni e *stakeholders*) producono una ricombinazione e modulazione delle configurazioni professionali tradizionali, attivando nuovi dispositivi relazionali e comunicativi, coerenti con la propria scelta e le proprie modalità personali, che esprimono libertà di realizzazione personale. L'interazione e negoziazione dei significati nel contesto di una comunità educativa allargata permettono l'esercizio democratico della libertà di scegliere e di conseguire i funzionamenti prescelti, che assumono valore sia individuale che sociale.

L'integrazione dei contesti d'apprendimento costituisce solo un esempio pratico a testimonianza di come non basti più il solido possesso di conoscenze e competenze per affrontare le sfide ed i problemi posti all'agire professionale. Esso travalica i contesti ristretti dell'intervento educativo scolastico, e si trova sempre più ad investire nuove dimensioni pedagogiche, etico-valoriali, socio-culturali (ed economiche). Il contributo dei contesti educativi allargati per la costruzione di un sistema formativo integrato determina processi di mobilitazione e attivazione generativa dell'agency individuale di "messa in pratica" delle competenze, e si sviluppa nei contesti dell'interazione sociale e della relazione interprofessionale, di rilevanza sullo sviluppo professionale. La scelta che alla base delle competenze da attivare non sussiste più ad una logica puramente performativa, ma a quella

dell'interconnessione significativa, creativa e generativa. L'approccio delle capacitazioni collegato allo sviluppo professionale costringe il *problem solving* a ri-modularsi nel senso di un *problem setting*, collegato alla scelta di quali risorse e dotazioni si crede opportuno affidarsi per aumentare la capacità d'intervento e di azione generativa (Costa, 2012).

La "nuova frontiera" dello sviluppo professionale deve consentire all'insegnante di valorizzare la propria agentività in tutti quei processi lavorativi, professionali e personali che risultano coerenti con la propria progettualità, che sottostà alla definizione soggettiva di ciò che risulta prioritario nell'orizzonte personale. Il valore dell'"azione competente", ancora prima che dalla direzionalità prestazionale e performativa, deriva dalla capacità di ampliare ed estendere la capacità d'azione soggettiva, creando connessioni e relazionalità creative e generative, ed occasioni di riflessività critico-emancipativa.

Il lavoro si svincola così dalla sua sola matrice economica e produttivo-efficientistica per assumere il valore di vicenda tipicamente umana, che si configura come occasione di autoformazione di assoluta rilevanza umanistica ed esistenziale, con cui «...*la persona può vivere sè stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione.*» (Rossi, 2011, 67).

L'attivazione in termini di agentività personale delle competenze e delle risorse possedute determina una nuova, specifica capacità di auto-determinazione e realizzazione della professionalità a partire dalla partecipazione a contesti di multi- appartenenza con cui l'insegnante si trova ad interagire, che contribuiscono alla costruzione di nuova conoscenza, anziché limitarsi alla capacità di accedere a quella accumulata. Tale definizione dell'azione come "attivazione delle risorse di competenza" riguarda la tendenza- possibilità- libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione (Costa, 2012, 9).

L'azione si pone come "attivatrice di capacitazioni" e orienta l'azione al fine di meglio esprimere e/o raggiungere i funzionamenti. L'attivazione/ mobilitazione agentiva individuale in funzione realizzativa e professionale determina una spirale espansivo-ricorsiva di riflessione sull'esperienza e insieme di generazione creativa. La riflessività, come dispositivo di ripensamento e adeguamento dell'azione, rimanda alla capacità di tornare su sé stessi in maniera ricorsiva, ma anche all'acquisizione di consapevolezza che l'agire, la deliberazione sociale e il valore assegnato ad un'azione risultano suscettibili di discussione in funzione della loro continua ridefinizione. Ecco che la partecipazione ai processi di negoziazione democratica

e deliberazione sociale configurano l'orizzonte di praticabilità dell' *agency*, combinata con la riflessività, qualificandoli come reali opportunità di esercizio della libertà sostanziale.

La riformulazione del valore della competenza all'interno di un quadro di attivazione dell'*agency* nei contesti d'apprendimento allargati ed informali risponde alla prospettiva di fondazione di un nuovo *Active Welfare*, che sfugga alla logica di destinazione delle risorse pubbliche in misure compensative e riparatorie (Margiotta, 2012), o limitate nel tempo (Sennet, 2004), ma le riconfigura all'interno di un quadro di progettazione di politiche capacitative, fondate sulla costruzione di contesti e opportunità di attivazione cooperativa e a lungo termine. Tale prospettiva diventa capace di coniugare libertà e condivisione, pratica individuale e ricaduta sociale, in virtù dell'emancipazione collettiva e generativa in termini di innovazione sociale.

### 1.2.6 I fattori di conversione e i processi di capacitazione

Nella trasformazione delle capacità in capacità combinate intervengono i fattori di conversione, intesi come quei fattori di natura esterna che condizionano lo sviluppo delle capacità in funzione del conseguimento dei funzionamenti.

L'individuo dispone di risorse, cioè titoli (*entitlements*) e dotazioni (*provisions*), che utilizza per costruire ed esercitare le proprie capacità, che tuttavia nel momento di attuazione (*enactement*) vengono "filtrati" da fattori intervenienti: essi sono di natura sociale e istituzionale, ambientale in senso lato. Possono facilitare o impedire l'enactement delle risorse disponibili nel processo di capacitazione dell'azione. Pertanto, ritorniamo a considerare, in accordo con l'accezione seniana, la questione del peso delle qualità degli ecosistemi (naturali e sociali) locali, la dotazione di beni pubblici, la struttura della comunicazione sociale, anche fattori ambientali generali come il grado di democraticità dei processi e il rispetto delle norme a fondamento della convivenza civile.

Possiamo immaginare facilmente in Italia contesti incapacitanti nei quali i fattori di conversione giocano un ruolo pesantemente negativo (contesti degradati, violenza privata, disordine generalizzato). Ad ogni modo, Sen individua nei beni cognitivi ad accesso fruibilità generalizzata dei dispositivi strategici di conversione dell'azione, per contrastare l'influenza dei fattori esterni incapacitanti.

Utilizzando l'accezione terminologica di Sen, nel momento in cui i beni/risorse di cui dispone l'individuo passano attraverso i fattori di conversione si ottiene un agire empiricamente

verificabile dotato di un certo grado di libertà, esprimibile in termini di funzionamento. Si osservano cioè scelte o piani di vita non del tutto preformati o condizionati, in relazione alla nozione di libertà di agency e alla sua prescrizione circa la possibilità di raggiungere un funzionamento ma anche di rifiutarlo. Tali scelte possono essere più o meno innovative o conformiste, ma in ogni caso devono contenere la traccia di un qualche apprendimento non del tutto adattivo, per mostrare di essere capacità.

In accordo con il paragrafo 1.2.1, i funzionamenti prescelti costituiscono di fatto un sottoinsieme di un universo più ampio di funzionamenti possibili (dove l'insieme tanto più ampio quanto più aperta, e ricca di opportunità è la società in cui l'individuo è situato), definiti da libertà positive e negative. Potremmo definire lo spazio ampio come l'insieme delle capacitazioni, da cui si estraggono in termini di funzionamenti ciò che in concreto, nella situazione specifica e secondo le sue preferenze e abilità, l'attore sceglie di realizzare praticamente.

E' evidente che lo spazio delle capacitazioni, sebbene appaia analiticamente distinto, risulta tuttavia empiricamente connesso alle pratiche di funzionamento. L'insieme dei funzionamenti in un certo senso opera come una "ricarica" continua dello spazio delle capacità. Tale convalida di matrice più pragmatica aggiunge un contributo di validazione normativa dello spazio e delle libertà che devono essere istituzionalmente non solo garantire al soggetto, ma anche supportate in termini di accessibilità e praticabilità effettiva.

Quando le libertà (o capacitazioni) sono colte dalla prospettiva dell'individuo, acquistano l'accezione di *opportunità*. Queste, perfino quando vengono colte nella loro astrazione o virtualità rappresentano un dato ambientale di grande rilievo che retroagisce sulle risorse iniziali sottoforma di fattori di conversione empiricamente dati. La qualità del rapporto che si instaura tra capacità interne e fattori di conversione determina il processo di capacitazione, influenzando le possibilità del soggetto di raggiungere o meno il suo funzionamento. La capacitazione dei fattori di conversione agisce sulle capacità (nell'uso corrente del termine, cioè come uscita da incapacitazione, secondo la definizione kantiana) coinvolgendo *skills*, abilità di vario genere, pratiche d'uso di saperi taciti e formali in processi di riflessività, che consentono di ritornare ricorsivamente sui presupposti del conoscere e del saper fare.

Il discorso delle capacitazioni di Sen e di Nussbaum vale indipendentemente dal contesto sociale e dalle dimensioni di conversione considerate, dato che i fattori ambientali possono assumere tutti i possibili valori e combinazioni, e promuovere una vettorialità che va dal massimo di incapacitazione e di illibertà fino al *flourishing* umano e sociale, ipotizzato da Nussbaum quale il più alto livello di sviluppo raggiungibile. Pertanto, l'attenzione politica

andrebbe rivolta alla messa in opera di beni, titoli e dotazioni, ma anche di fattori di conversione atti a sostenere la formazione delle preferenze in termini di selezione dei funzionamenti da un universo di capacitazioni.

I fattori di conversione, svincolati da riferimenti politico-sociali, assumono l'accezione di *dimensioni di conversione* nel momento in cui descrivono la grandezza di fattori di conversione aggregati, che di volta in volta si distribuiscono su diversi piani (sociale; politico; educativo, etc.). Tale distinzione permette di cogliere l'essenza e il tipo d'interazione con le risorse interne, per cogliere la qualità dell'influenza sul raggiungimento del funzionamento.

### 1.2.7 Sviluppo professionale tra progetto individuale e negoziazione sociale

Sullo sviluppo professionale, i fattori di conversione costituiscono le reali condizioni di praticabilità della libertà di conseguire i propri funzionamenti. La formazione professionale, assume il valore agentivante e capacitativo nella misura in cui è in grado di generare per l'insegnante le capacità necessarie per appropriarsi delle risorse e, attraverso queste, attivare l'azione diretta ai funzionamenti desiderati.

Tuttavia, considerando il rapporto che lega sviluppo professionale e *agency*, risulta necessario ribadire il valore centrale attribuito alla capacità di esercitare un'azione personale per conto degli obiettivi prescelti, che corrisponde alla *libertà di agency*. La possibilità di agire secondo libertà di agency determina la valutazione e qualificazione degli assetti sociali ed istituzionali più efficaci a favorire l'espansione delle opportunità (Alsop *et al.*, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007; Rowlands, 1997).

Le teorie dell'*agency* di Sen (2000) viste in precedenza, e le ricerche svolte da Alkire (2005) ci permettono di definire la qualità di un'azione individuale non necessariamente rivolta al raggiungimento di una finalità esterna, cioè eticamente e socialmente determinata a livello formale- istituzionale, e nemmeno rivolta a scopi di cui si considera la giustizia ed ammissibilità sociale, bensì secondo il solo e unico riferimento alla determinazione di valore realizzata dal soggetto. La libertà di scelta e d'azione presuppone l'esistenza della possibilità di realizzare diverse opzioni alternative dell'agire individuale. Tuttavia, per evitare derive solipsistiche e/o opportunistiche, Sen (2000) puntualizza che la validità e "ammissibilità" dell'azione individuale deriva dai processi di partecipazione e negoziazione democratica, che determinano la sua legittimazione sociale.

Trasposto all'interno dello sviluppo professionale insegnante, la libertà d'azione individuale, per potersi esprimere pienamente, viene coinvolta in un processo di partecipazione democratica e negoziazione sociale, che assume le forme del confronto intersoggettivo sia a livello intrascolastico ed extrascolastico (sia in equipe lavorativa che con gli *stakeholders* famigliari e locali), che ridefinisce il senso dell'agire educativo. All'interno di un contesto di condivisione, attribuzione di valore ad entità sociali, e costruzione dei significati, l'individuo sceglie le opportunità di capacitazione che risultano più di altre coerenti agli obiettivi posti in termini progettuali e realizzativi. Questi possono trovarsi più o meno in accordo con l'impostazione (normativa, culturale, istituzionale) prevalente, ma acquistano valore sia etico che capacitativo proprio in relazione alla riconduzione ad un ambito di significatività personale, oltre che al processo sociale che li ha prodotti.

Un percorso di sviluppo individuale posto in termini sociali incontra la sua validazione attraverso le parole di Sen, che sostiene come «...*nella sua quinta essenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati ad espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà, non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli assetti sociali. Inoltre, le concezioni individuali della giustizia e del corretto agire, le quali influiscono sull'uso specifico che i singoli fanno delle proprie libertà, dipendono da formazioni sociali – e in particolare dal fatto che le percezioni pubbliche si generano in un processo interattivo e i problemi e i rimedi scaturiscono da una cooperazione altrettanto collaborativa. L'analisi e la valutazione delle politiche pubbliche devono essere sensibili a tutte queste connessioni.*» (Sen, 2000, 36).

Trasposto nello sviluppo professionale, la partecipazione sociale alla definizione di valori e significati definisce un nuovo modo di intendere la formazione continua, che si realizza come leva per l'ampliamento dei funzionamenti che consentono nuove libertà di sviluppo delle capacitazioni dei lavoratori (Alessandrini, 2011). Il circolo virtuoso tra *agency* individuale e sociale genera lo sviluppo soggettivo e professionale, trasforma le strategie cognitive ed affettive, crea avanzamento delle conoscenze e qualificazione, nonché determina la promozione di attitudini e disposizioni all'apprendimento individuale e collettivo.

La logica formativa assume una nuova connotazione sia locale che divergente (Alberici, 2004), dal momento che pone attenzione ai seguenti aspetti: *i.* alla costruzione sociale della conoscenza e dei saperi; *ii.* al carattere situato e contestuale delle pratiche di apprendimento; *iii.* ai criteri d'azione di rilevanza e significatività per i soggetti, al di là di quelli di efficacia e d'efficienza; *iv.* al sostegno e allo sviluppo delle competenze strategiche, della consapevolezza

e della coscienza critica potenziando la diffusione di pratiche formative e lavorative centrate sulle capacità riflessive e di potenziamento dell'agency trasformativa (Mezirow, 2003).

### 1.3 Il progetto di Ricerca

#### 1.3.1 L'ipotesi di ricerca, obiettivi e finalità

L'analisi delle politiche e delle indagini esistenti sulla professionalità prescolastica ha rivelato l'esistenza di *Modelli di competenze* utilizzati nella definizione dei profili professionali degli insegnanti. Nell'analisi della letteratura, è apparso evidente come la correlazione tra acquisizione di competenze e qualità dell'azione professionale non possa essere data in termini diretti, come cioè se all'incremento delle competenze potesse corrispondere, necessariamente, una maggiore qualità dell'azione. E questo appare tanto più evidente nei contesti educativi contemporanei che provocano l'evoluzione della professionalità insegnante ed esigono risposte efficaci, congruenti e personalizzate, che richiamano l'attivazione individuale nella costruzione di risposte efficaci, congruenti e personalizzate. Le competenze, in relazione alla loro natura etero-determinata quale requisito di professionalità stabilita esteriormente alla realtà della pratica professionale, necessitano dell'integrazione con altri approcci capaci di ri-qualificarle in senso capacitativo. Risulta evidente, quindi, la centralità di altri fattori intervenienti che supportano la traduzione delle competenze in azione, e influenzano la capacitazione della professionalità e la sua qualificazione.

L'*ipotesi di fondo*, in linea con i risultati più recenti, si basa sulla considerazione di come una politica di investimento sullo sviluppo professionale centrata unicamente sull'acquisizione e sull'aggiornamento delle competenze risulti incapace di fornire risposte adeguate alle esigenze e alle sfide della società contemporanea.

Il pensiero che ha ispirato la formulazione dell'ipotesi di ricerca interpreta la qualificazione dello sviluppo professionale non esclusivamente in termini di competenze, bensì in relazione alla capacità di attivare un'azione con un contenuto realizzativo (capacitazione dell'*agency*), diretta agli obiettivi personalmente scelti. Quest'azione, e il suo sviluppo, esprime un significato di espansione della libertà di realizzare ciò che risulta significativo per la persona, sulla base dei concetti espressi da Sen (2000) e Nussbaum (2012). Osserva Sen: «...mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle

*capacitazioni rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti tra cui essa può scegliere» (Sen, 2000, 80).*

La prospettiva introdotta richiede un cambiamento di paradigma dal momento che, anziché concentrarsi sulla rimozione delle condizioni (organizzative, gestionali) di ostacolo e vincolo poste all'esercizio delle competenze, risulta decisivo concentrarsi sulla natura della scelta e dell'attivazione delle opportunità e delle dimensioni di conversione che permettono di sostenere le competenze e la loro espressione compiuta.

La Ricerca individua una prospettiva di integrazione delle dimensioni della competenza e della libertà di *agency*, in funzione della definizione di un nuovo approccio di attivazione e qualificazione della professionalità. Svincolando l'interpretazione delle competenze dalla sola matrice tecnico-strumentale ed efficientistica, che appare prevalente nelle le politiche formative, si intende ri-situare in riferimento al concetto di agentività, per la sua capacità di riconquistare il significato creativo, generativo ed emancipativo della professionalità educativa. Il rapporto tra *agency* e competenze viene così definito in funzione della rifondazione di un concetto di sviluppo professionale che presuppone la priorità assegnata all'attivazione dell'*agency*, e alle dimensioni che la supportano, che contribuiscono a riconfigurare le competenze in una cornice più ricca e problematica, mettendole al servizio della definizione progettuale e direzionale dell'azione.

L'*ipotesi di ricerca* si basa sul presupposto per cui la capacitazione dell'azione risulti determinante per il miglioramento e la qualificazione della professionalità. In altri termini, all'aumentare della capacitazione dell'*agency* aumenterebbe anche la qualificazione dello sviluppo professionale docente. Il presupposto a fondamento dell'*ipotesi* considera che uno sviluppo professionale realmente centrato sulle capacità realizzative non possa conseguirsi solo tramite l'acquisizione di competenze (intese nel loro valore meramente prestazionale e performativo). Risulta necessario indagare ed esplicitare i fattori che qualificano l'*agency* e la sua dimensione di libertà/ capacità realizzativa. Lo sviluppo, pertanto, sarebbe direttamente correlato alla possibilità/ capacità dell'insegnante di sviluppare e significare le competenze entro un proprio percorso di realizzazione personale, per conseguire i funzionamenti prescelti (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). Tale possibilità si esprime nella libertà/ capacità di scegliere tra diverse opzioni di scelta alternative, che costituisce l'essenza del processo di capacitazione, e nella possibilità di realizzarle concretamente in termini di funzionamenti.

Pertanto, *l'obiettivo della ricerca* è di esplicitare la *correlazione* esistente tra *agency* e sviluppo professionale, al fine di definire i fattori che qualificano l'*agency* capacitativa del docente, ed esplicitare la loro connessione.



La *finalità della ricerca* riguarda la possibilità di acquisire evidenze in termini di correlazione tra agency e sviluppo professionale, in funzione della ridefinizione delle politiche di formazione professionale e gli assetti istituzionali, organizzativi e normativi che supportano i processi capacitativi e qualificano la professionalità docente.

### 1.3.2 Obiettivi specifici

All'interno del quadro generale di indagine sulla correlazione tra agency e sviluppo professionale, definiamo come *obiettivi specifici* l'esplicitazione e descrizione dei fattori/variabili capaci di innescare processi capacitativi, in funzione della qualificazione della professionalità.

Si tratta, pertanto, di comprendere dapprima se l'azione che l'insegnante esprime è capacitativa o meno, se è cioè in grado di indirizzare ai funzionamenti prescelti, o al contrario, se è un'azione legata solo alla contingenza e per questo priva di progettualità, o se è opportunistica, oppure se segue logiche contrarie al benessere collettivo, o ancora se non risponde a criteri di autonomia e responsabilità. La possibilità di cogliere tali aspetti permette di comprendere se l'azione del docente è collegata alla libertà di agency di scegliere e realizzare gli obiettivi che si considerano importanti (Sen, 2000).

Quindi, il ricercatore andrà a rilevare e descrivere le caratteristiche dell'azione docente, per comprendere se e in quale modo l'agency si manifesta, se coinvolge e attiva le competenze possedute, e se esprime libertà/ capacità di scelta.

Dal momento che gli obiettivi prescelti e la possibilità/ capacità di perseguirli (libertà di agency) determinano la qualificazione della professionalità, è necessario ricondurre il valore dell'azione esercitata a quei riferimenti/ descrittori di competenza a cui l'insegnante dà valore, per raccogliere evidenze circa la sua capacità di attivarle concretamente nella pratica, e significarle entro un percorso di sviluppo personale. L'utilizzo di dispositivi riflessivi e strumenti appositamente costruiti permetterà di evidenziare le discrepanze nell'azione dell'insegnante per rifocalizzare gli obiettivi e attivare l'azione per meglio raggiungerli, capacitando le dimensioni di conversione come opportunità a supporto della realizzazione.

Esistono dimensioni di conversione normativo- istituzionale e di tipo politico che pesano sulla capacità dell'insegnante di intraprendere un processo di capacitazione. L'incapacità politica di proporre nuove prospettive di qualificazione dei servizi e delle professionalità prescolastiche rischiano di vanificare i risultati raggiunti in anni recenti e, di fronte alla riduzione delle misure

di sostegno sociale, di ricondurre la scuola dell'infanzia ad una sua interpretazione meramente custodialistico-assistenziale di servizio alla famiglia. Le implicazioni che tale situazione genera sulla professionalità rimandano al peso che i fattori di conversione (politici, istituzionali) esercitano sulla realtà professionale, contribuendo a favorire o ostacolare i processi di capacitazione dell'azione.

### 1.3.3 La definizione del dispositivo di ricerca

Ci riconduciamo brevemente all'assunto di base secondo cui la qualificazione delle professionalità educative secondo modelli di competenza risulterebbero incapaci di render conto della qualità dell'azione esercitata per raggiungere gli obiettivi stabiliti, oltre che ricondurla ad un orizzonte di autenticità personale e di scelta realizzativa. Il rapporto agency- competenze va invece considerato nei termini di una relazione dialettica, capace di riconfigurare le competenze in una cornice più ricca e problematica, di convergenza rispetto alla formazione dell'uomo e al suo sviluppo (Baldacci, maggio 2014).

Tuttavia, costituendo i modelli per competenze gli unici riferimenti disponibili a definizione della professionalità prescolastica (riconosciuti ed accreditati scientificamente a livello internazionale), non possiamo sottrarci dal considerarli per descrivere la situazione professionale attuale, al fine di poterla indagare secondo una prospettiva di attivazione capacitativa.

L'indagine sulle competenze associate al profilo professionale prescolastico condotta nel cap. 2 suggerisce la necessità di sviluppare un modello aggiornato, completo ed esaustivo, delle competenze professionali prescolastiche, includendo quelle che meglio riescono oggi a descrivere ed esprimere la complessità della funzione docente, in modo da costituire un modello di riferimento univoco a supporto dei processi di ricerca e dell'elaborazione degli strumenti.

La ricerca stabilisce, quale punto di partenza, la *costruzione di un Modello di Competenze* associate alla professionalità dell'insegnante prescolastico, che si andrà a realizzare prendendo a riferimento l'analisi comparativa svolta sulle politiche educative prescolastiche nazionali ed internazionali (*cf.* capitoli 1, 2). Questo Modello contiene una descrizione delle competenze enucleate per *Aree di Competenza* e rispettive *Competenze*. In riferimento a questo modello verrà misurato, tramite un'osservazione di tipo quantitativo, il grado di possesso e di desiderabilità delle competenze riferite dagli insegnanti prescolastici. Quindi, si provvederà ad una rilevazione sul campo, di tipo qualitativo, delle caratteristiche dell'agency professionale

degli insegnanti, tramite l'utilizzo di dispositivi di eterovalutazione e riflessività. Questa fase di messa in relazione dell'azione con le competenze possedute permetterà di delineare le dimensioni di conversione, e formulare una proposta di sviluppo capacitativo dell'azione. I risultati dell'attività consentiranno di formulare delle considerazioni conclusive sullo sviluppo della professionalità ed effettuare delle previsioni in termini di politiche formative.

Le competenze individuate sono sempre considerate in riferimento ad un determinato ambito o contesto che condiziona la loro acquisizione e l'espressione pratica. L'individuazione di dimensioni di conversione di contesto (organizzative, ambientali, professionali, etc.) permette di evidenziare, nell'ambito della ricerca, dove le competenze si traducono in agency e possono diventare opportunità di capacitazione.

Quindi, per coerenza metodologica, sia le competenze valutate dagli insegnanti che l'agency osservata vanno poi ricondotte alle rispettive dimensioni di conversione, per identificare i fattori capaci di favorire, o al contrario ostacolare, la capacitazione e quindi lo sviluppo professionale.

Le dimensioni di conversione individuate sono:

**1. Dimensione delle risorse:**

- Formazione continua;
- Mobilità internazionale e professionale.

**2. Dimensione normativo- istituzionale:**

- Garanzie istituzionali, normative, contrattuali;
- Disposizioni contrattuali;
- Piani di carriera;
- Regolamentazione e precisazione deontologica;
- Codice deontologico professionale unico;
- Indicazioni nazionali per l'educazione prescolastica.

**3. Dimensione organizzativa-processuale:**

- Comunità di pratica professionale;
- Collegialità;
- Contesti relazionali intrascolastici ed extrascolastici.

**4. Dimensione delle risorse latenti:**

- Contesti informali di apprendimento;
- Network (insegnanti, realtà locali/territoriali, virtuali);
- Contesti informali (parentali, intergenerazionali);
- Contesti sociali di governance territoriale.

### 1.3.3.1 Il dispositivo metodologico

L'approccio della Ricerca considera l'integrazione delle componenti di agency e competenza, al fine di creare un nuovo modello di sviluppo capace di coniugare il valore dell'azione con quello dei requisiti di prestazione, e ridefinire le politiche di formazione e sviluppo professionale. Partendo dalla costruzione di un nuovo Modello di Competenze professionali dell'insegnante prescolastico, si realizzerà un Questionario apposito per indagare e descrivere le competenze degli insegnanti.

La definizione della metodologia che condurrà questo processo di ricerca prevede una prima fase di costruzione del Modello di Competenze, che consta nella *Mappatura delle Competenze*. Esso permette di descrivere la struttura e la composizione delle competenze che contraddistinguono la professionalità dell'insegnante prescolastico. La mappatura delle competenze che compongono il profilo professionale prevede la definizione di *Aree di Competenza* e delle rispettive *Competenze*, selezionate sulla base di quelle che meglio di altre riescono a rendere conto della professionalità prescolastica contemporanea e della sua interazione nei contesti educativi e sociali allargati. Il Modello di Competenze così definito costituirà la base per la formulazione dei processi di indagine quali-quantitativa sull'agency professionale e sui suoi processi capacitativi.

Nell'indagine *quantitativa*, si chiederà loro di posizionarsi rispetto al possesso delle Competenze, al livello di sviluppo, alla loro desiderabilità e contesti /ambiti della loro formazione. L'analisi dei dati costituisce la base di partenza per stabilire un collegamento tra autovalutazione delle competenze, loro reale espressione nella pratica professionale, e correlazione con l'agency e la sua qualità.

L'indagine *qualitativa* riguarderà alcuni degli insegnanti coinvolti, mirando ad approfondire la valutazione delle competenze con processi di eterovalutazione basati sull'osservazione nel contesto della pratica professionale e la compilazione di strumenti appositamente costruiti. Quindi, attraverso l'attivazione riflessiva e processi di riconoscimento di funzionamenti e dimensioni di conversione, gli insegnanti verranno condotti ad approfondire il senso dell'azione esercitata formulando un piano di sviluppo individuale per l'espressione dell'agency, che condurranno registrando l'andamento su specifici diari di bordo. Interviste iniziali e finali permetteranno agli insegnanti di riflettere sui loro percorsi di capacitazione dell'agency e controllare i risultati di ricerca, tesi all'individuazione dei fattori di conversione di ricaduta capacitativa.

Il dispositivo metodologico, prevede, in sintesi:

**1) Costruzione di un nuovo Modello per Competenze e costruzione dei Questionari.**

Dalla *mappatura delle competenze* associate al profilo di insegnante prescolastico si costruisce un *modello* di 6 Aree di Competenza e rispettive Competenze, che costituisce il riferimento per la successiva costruzione di un *Questionario* di autovalutazione dei docenti, rispetto al possesso delle competenze, ai livelli di sviluppo, alla loro desiderabilità, ai tipi di apprendimenti coinvolti, e ai contesti/ambiti della loro formazione.

**2) La ricerca Quantitativa.**

Il Questionario di autovalutazione delle competenze coinvolge 65 insegnanti prescolastici di servizi differenti di diverse province del nord e centro Italia, in modalità on-line. L'analisi e l'elaborazione dei dati permetterà di rilevare le aree di coincidenza e di criticità delle competenze, gli ambiti e i contesti di formazione e le ipotesi sulle dimensioni di conversione. Questo permetterà di formulare delle ipotesi sulle traiettorie di capacitazione dello sviluppo docente e progettare l'indagine qualitativa.

**3) La ricerca Qualitativa.**

Gli insegnanti coinvolti nell'attività di ricerca qualitativa appartengono a diverse province e servizi prescolastici pubblici e privati del nord-est Italia, hanno lavorato con il ricercatore per tre mesi, una volta a settimana, per 25 ore di attività complessiva di formazione.

**Fasi:**

**3.a** *Il confronto tra le competenze dichiarate e quelle in... azione.*

*L'intervista iniziale semi-strutturata* sulla base dei Questionari prevede una prima conoscenza delle caratteristiche di competenze e di azione dichiarate dagli insegnanti coinvolti. *L'osservazione/ shadowing* nei contesti di pratica professionale permette di osservare l'esercizio delle competenze nella realtà quotidiana. Lo strumento della *Griglia di osservazione delle pratiche*

*professionali* consente di confrontare competenze dichiarate ed espresse, riflettere sulle condizioni dell'azione realizzata (riflessione nell'azione).

### **3.b** *Il confronto delle criticità con: dimensioni di conversione e funzionamenti*

L'utilizzo dello strumento apposito della *Lista con indicatori di funzionamento* agevola l'insegnante nel riconoscimento del valore della propria azione e delle dimensioni di conversione attivabili in senso capacitativo sull'agency.

### **3.c** *La form- azione dell'agency.*

L'attività realizzata permetterà a ricercatore ed insegnante di progettare un *Piano individuale di formazione e di sviluppo dell'agency*, inteso come processo di capacitazione dell'azione professionale, che verrà realizzato dall'insegnante e registrato su diari di bordo o altri strumenti selezionati (riflessività trasformativa). *L'intervista finale* permetterà di valutare i processi di formazione dell'agency ed effettuare l'analisi e il confronto dei risultati.

## **1.3.4** **Gli strumenti di ricerca**

Le competenze professionali degli insegnanti prescolastici andranno indagate nella fase di ricerca quantitativa attraverso Questionari di autovalutazione, miranti ad indagare la percezione docente rispetto al possesso individuale di competenze (competenze rilevate/ agite), rispetto alle competenze che si ritiene andrebbero sviluppate in futuro per meglio qualificare lo sviluppo professionale (competenze attese), e sui contesti/ ambiti di sviluppo della professionalità. Il Questionario sarà costruito sulla base di un Modello di Competenze professionali prescolastiche appositamente elaborato (*cfr.* paragrafo 1.4) sulla base del procedimento di Mappatura delle competenze (*cfr.* paragrafo 1.4.1). L'intervista con due *Opinion leader* nel campo della formazione e professionalità docente permetterà di realizzare una pesatura delle competenze, ovvero un bilancio di quali siano più o meno significative e quali vadano esplorate in prospettiva capacitativa. Gli *Opinion leader* coinvolti sono il Prof. Fiorino Tessaro, dell'Università Ca' Foscari, e la Prof.ssa Susanna Mantovani, dell'Università Milano-Bicocca.

La ricerca qualitativa adotterà diversi strumenti per l'osservazione delle competenze in contesto (es., interviste), per l'autovalutazione e l'eterovalutazione delle competenze e il riconoscimento dei funzionamenti, che verranno descritti nel capitolo 5. Al termine del percorso di esplicitazione e riflessione sulle criticità, insegnante e ricercatore elaboreranno un piano di sviluppo che verrà adottato dall'insegnante per la sperimentazione dell'agency professionale, corredato da un diario di bordo proposto per la registrazione e documentazione dei processi coinvolti. Un'intervista finale permetterà di approfondire i risultati indagando la correlazione tra competenze, azione e capacitazione dell'azione professionale.

### 1.3.5 Risultati attesi

I risultati che ci si propone di conseguire in termini di ricerca prevedono di:

- Definire la correlazione tra agency e sviluppo,
- Definire la natura della relazione tra competenze e agency,
- Individuare le dimensioni di capacitazione dello sviluppo professionale docente.

La ricerca permetterà inoltre di costruire un modello per lo sviluppo professionale e la formazione continua degli insegnanti che, coniugando l'acquisizione delle competenze alla capacitazione dell'agency, potrebbe arrivare a rappresentare un riferimento costante per lo sviluppo di altre esperienze e progetti di capacitazione dell'azione docente. In tal modo, si arriverebbe a qualificare la capacitazione quale componente essenziale di revisione delle politiche di formazione professionale e della loro promozione secondo un concetto più appropriato ed esaustivo dello sviluppo, capace di coniugare l'aspetto professionale a quello personale ed umanistico.

### 1.3.6 Ricadute e impatti

Le ricadute e gli impatti previsti a seguito dell'identificazione dei risultati di ricerca riferiscono alle seguenti dimensioni:

- In termini *di policy*: la nuova prospettiva capacitativa di miglioramento dello sviluppo professionale permette di ripensare le politiche di formazione, che coinvolgono, ad esempio, le dimensioni di *networking* e *governance* nella professionalità, così come auspicato dai *report* di ricerca internazionali (CoRe,

Urban *et al.*, 2011). La nuova centralità assegnata alla capacitazione professionale consentirebbe inoltre la definizione di un nuovo profilo professionale dell'insegnante prescolastico, capace di accentuare le dimensioni e processi a supporto della capacitazione, e contribuendo a definire nuovi ambiti di riconoscimento della professionalità.

- In termini di *qualificazione professionale*: riuscire a estrarre un potenziale formativo dal paradigma capacitativo consentirebbe di aprire nuove prospettive di formazione continua per gli insegnanti, di tipo individuale, ma, soprattutto, di tipo collettivo, dando vita a nuove forme di collegialità e interazione cooperativa, promuovendo la creazione di nuove reti di sviluppo professionale, contribuendo a rafforzare l'identità del gruppo docente e la sua voce negoziale all'interno dell'istituzione.
- In termini *istituzionali*: l'interpretazione dei cambiamenti organizzativi e istituzionali quali nuove leve di qualificazione dello sviluppo professionale consentirebbe ai Dirigenti scolastici di potenziare e incentivare nuove forme e percorsi di formazione (internamente al proprio Istituto, in rete, o nel più ampio territorio di appartenenza) come nuove opportunità di formazione continua del personale, e promuovere percorsi ed esperienze significative, capaci di generare ricadute concrete sulla pratica professionale.
- In termini di *sistema formativo integrato*: la nuova frontiera dello sviluppo professionale prospettata implica la valorizzazione dei contesti allargati, familiari ed extrafamigliari, che concorrono alla qualificazione della comunità educativa. La costruzione di un sistema formativo integrato prescinde dalle sole ricadute educative per qualificare i contesti d'interazione come opportunità d'apprendimento allargato e di emancipazione sociale e collettiva, quali risorse di capacitazione dello sviluppo.
- In termini di *formazione continua*: la definizione della connessione tra agency e sviluppo aprirebbe all'introduzione di una concezione della formazione continua capace di allargarne confini e prospettive, conducendo oltre il concetto di competenza, -grazie a quello della consapevolezza riflessiva, trasformativa, e di empowering professionale-, e valorizzando i vissuti culturali e professionali in funzione del potenziamento della libertà di agency.

#### 1.4 La Costruzione del Modello di Ricerca

Al fine di costruire il Modello per Competenze professionali a supporto della metodologia e dei processi di ricerca, si è proceduti con un'attività di ricognizione delle competenze complessivamente emergenti come rilevanti nell'ambito dei report e delle ricerche di rilievo nazionale ed internazionale, arrivando a delineare aree di competenza specialistiche, tecniche e innovative. A questa attività preliminare di raccolta delle competenze giudicate più significative



seguirà una fase di sistematizzazione ed esplicitazione delle correlazioni con indicatori correlati all'agency.

### 1.4.1 La Mappatura delle Competenze

La Mappatura delle Competenze costituisce il procedimento che consentirà di costruire il Modello delle Competenze professionali prescolastiche, e consiste nei seguenti processi:

- *Individuazione delle Aree di competenza*, e loro raccordo con criteri di *Empowering*, *Agency*, *Capacitazione* e con le dimensioni di *Funzionamento* professionale corrispondenti ad essi.
- *Enucleazione* (o estrazione) delle *Competenze* che compongono le rispettive Aree di Competenza.
- *Descrizione delle Competenze* tramite il raccordo con:
  - *Livelli EQF* (conoscenze teoriche e pratiche; abilità cognitive e operative; declinate su livelli di autonomia e responsabilità) in modo da ottenere dei referenziali di competenza su cui posizionare l'autovalutazione dei docenti.
  - *Modello di Sviluppo delle Competenze* (Tessaro, 2012), che costituisce un modello dinamico che fornisce una descrizione delle competenze attraverso il loro collegamento con la qualità dell'azione professionale.
- *Validazione delle Competenze*: attribuzione di significatività e rilevanza al Modello di Competenze costruito dal ricercatore attraverso la valutazione di due *Opinion Leader* di spiccata autorevolezza pedagogica e prestigio accademico, a livello nazionale ed internazionale (individuati nelle persone del Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari di Venezia, e della Prof.ssa Susanna Mantovani, Università Milano-Bicocca).

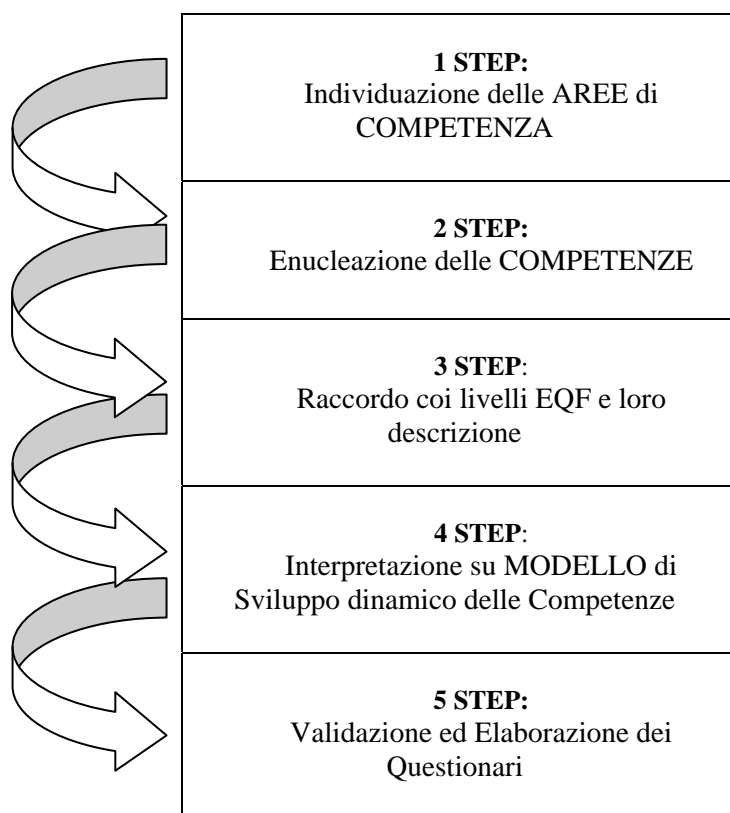
La Definizione di Competenza<sup>3</sup> utilizzata per questo lavoro la descrive come: "Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in

---

<sup>(3)</sup> Regione Veneto, Assessorato all'Istruzione, alla formazione e al lavoro (2012), *Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali ed informali. Valorizzazione del capitale umano*. DGR n. 2895 del 28.12.2012.

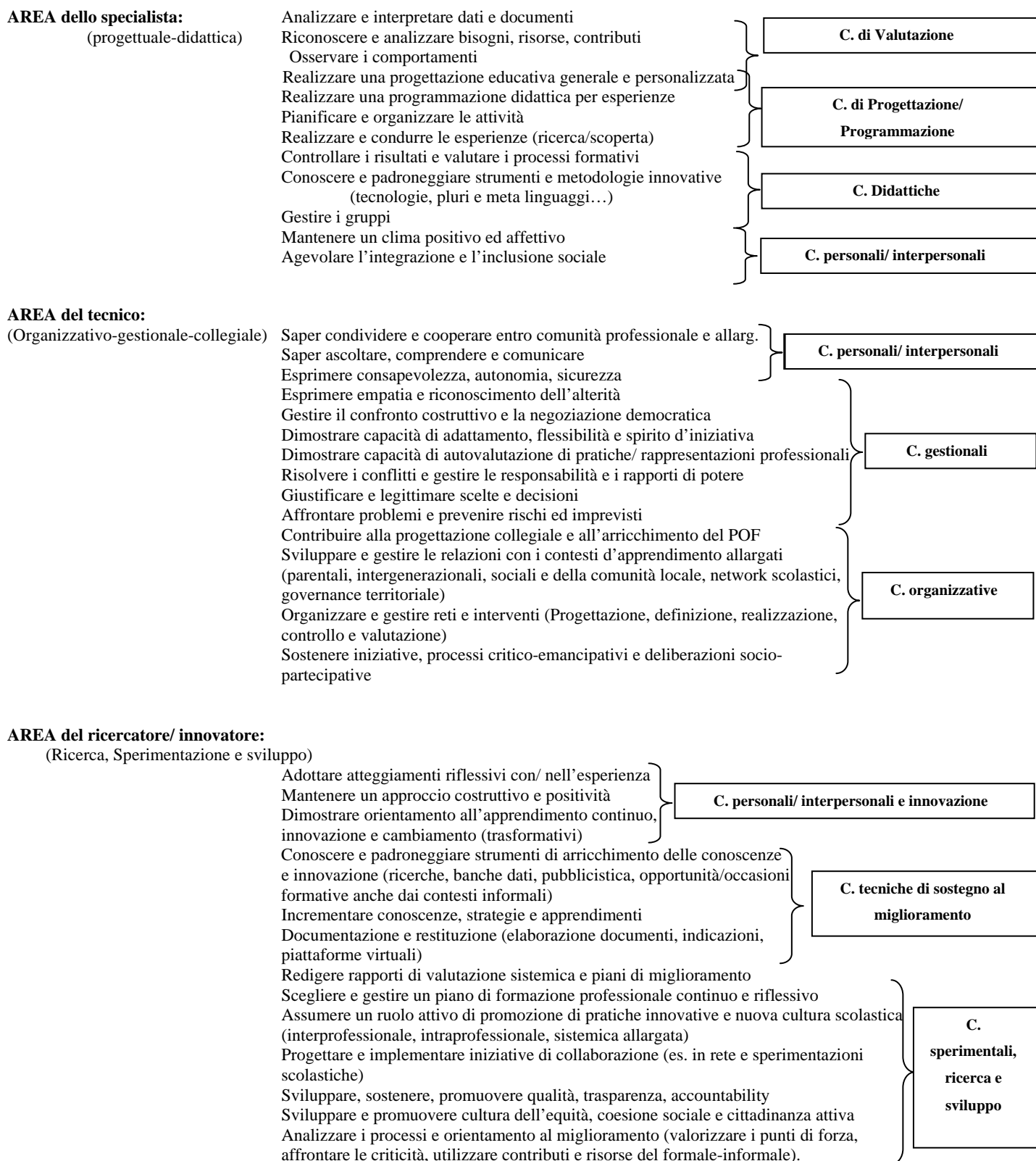
situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale." Nel contesto dell'*European Qualifications Framework (EQF)*, le competenze sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*.

Al termine del lavoro di mappatura delle competenze e di costruzione del modello, gli indicatori individuati verranno utilizzati per costruire un questionario di rilevazione delle competenze professionali.



## 1.5 La costruzione del Modello per Competenze

### 1.5.1 Identificazione delle Aree di Competenza



### 1.5.2 Definizione delle competenze e degli aspetti di agency

Il primo livello di analisi ha previsto la definizione di competenze, conoscenze e saperi professionali associati al profilo dell'insegnante prescolastico contemporaneo, che scaturisce da un lavoro di ricerca sui profili professionali europei, al fine di stabilire le dimensioni di competenza essenziali per la costruzione di un Modello di Competenze professionali articolato in Aree di Competenza e rispettive Competenze.

Nelle seguenti tabelle è presentato il secondo livello di analisi che consiste nell'associazione delle Competenze precedentemente individuate con dei valori-guida di Agency elaborati quale riferimento per la costruzione delle competenze evolutive, che verranno inserite nel Modello finale. Le Competenze sono qui declinate in Conoscenze (teoriche e pratiche) e Abilità (cognitive e operative) secondo il modello EQF.

#### i. Livello della relazione con il BAMBINO e con la FAMIGLIA

<p><b>Livello della relazione con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>BAMBINO</b></li> </ul>	<p><b>Valori –guida di AGENCY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare una visione <b>OLISTICA</b> dell'educazione/formazione</li> <li>- Adottare un approccio basato sulla <b>DIVERSITA'</b> in contesti di interazione sociale quale occasione di apprendimento collettivo</li> <li>- Considerare l'apprendimento come un processo di <b>CO-COSTRUZIONE</b> degli apprendimenti</li> <li>- Considerare il soggetto come <b>AGENTE ATTIVO</b><sup>4</sup> dei suoi apprendimenti</li> </ul>	<p><b>Competenze sul rapporto educativo col BAMBINO:</b></p> <p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie dello sviluppo infantile secondo una prospettiva <b>OLISTICA</b> ed integrata</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le <b>STRATEGIE</b> di apprendimento infantile</li> <li>- Conoscere le opportunità formative della diversità/ interazione sociale</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere le opportunità di</li> </ul>
---	--	---

<sup>(4)</sup> Il concetto di apprendimento come costruzione deriva dalle teorie costruttiviste, basate sull'interpretazione della centralità del soggetto che apprende, legittimando in tal modo il trasferimento della centralità dall'insegnante inteso come depositario del sapere, a quello del bambino protagonista del proprio apprendimento e della sua attivazione, correlato ai contesti d'interazione socio-culturale. Di conseguenza, la formazione e lo sviluppo professionale scaturiscono da una dimensione collettiva di interpretazione della realtà, di condivisione e negoziazione dei significati: attraverso l'interazione sociale e la cooperazione in contesti di comunità professionali, il professionista diviene autore e attivatore dei propri apprendimenti. Già dall'approccio dell'apprendimento di tipo "situato", che ha luogo nelle situazioni che vedono bambini o adulti lavorare su compiti reali nei contesti di vita (Winn, 1993), si introduce una visione che, oltre a negare un'impostazione scolastica di tipo astratto- decontestualizzato, riconosce il valore della

		<p>apprendimento date da: diversità e interazione sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborare nuovi approcci e strategie di apprendimento</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizzare attività di CO-COSTRUZIONE per lo sviluppo degli apprendimenti (basato su una pluralità di approcci e linguaggi)</li> </ul>
<p><b>Livello della relazione con:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FAMIGLIA</b></li> </ul>	<p><b>Valori-guida di AGENCY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare un approccio educativo fondato su valori di democrazia, solidarietà, cittadinanza attiva</li> <li>- Favorire contesti di partecipazione e negoziazione dei significati educativi in funzione dello sviluppo di COOPERAZIONE sociale</li> <li>- Riconoscere, sostenere e potenziare la peculiarità e responsabilità della famiglia come agenzia primaria dell'educazione infantile</li> <li>- Concepire il sapere pedagogico come un'attività co-costruita con gli <i>stakeholders</i> dell'educazione</li> </ul>	<p><b>Competenze di relazione educativa con la FAMIGLIA:</b></p> <p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie sulla pedagogia della famiglia e l'educazione degli adulti;</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere metodologie e tecniche comunicative, narrative, di rispecchiamento con gli adulti etc.</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere e valutare difficoltà nella funzione genitoriale, forme di svantaggio, disagio, sofferenza</li> <li>- Elaborare e promuovere nuovo sapere pedagogico condiviso</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorire e incoraggiare la funzione educativa familiare promuovendo consapevolezza e responsabilizzazione, capacità di scelta e decisionali</li> <li>- Sostenere processi riflessivi sulla funzione genitoriale in prospettiva:</li> </ul>

disponibilità e attivazione di contesti autentici che incoraggino l'interazione sociale e la collaborazione entro i contesti di apprendimento. Le competenze richieste all'insegnante in funzione della promozione di apprendimenti significativi, derivati da processi di co-costruzione degli apprendimenti come coinvolgimento/ mobilitazione sociale, e valorizzazione della diversità, possono essere identificate nell'approccio che identifica colui che apprende quale "agente attivo" dei propri apprendimenti, che vengono descritti da D. H. Jonassen (1994) nei termini dei seguenti atteggiamenti: porre enfasi sulla costruzione della conoscenza e non solo alla sua riproduzione; evitare successive semplificazioni nel rappresentare la complessità delle situazioni reali; presentare compiti autentici (contestualizzare piuttosto che astrarre); offrire ambienti di apprendimento derivati dal mondo reale, basate su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate; offrire rappresentazioni multiple della realtà; favorire la riflessione ed il ragionamento; permettere la costruzione di conoscenza dipendenti dal contesto e dal contenuto, e valorizzarli; favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la collaborazione con gli altri. Diventa per cui fondamentale predisporre un *setting* formativo che offra una varietà di stimoli e possibilità di personalizzazione, al cui interno l'insegnante promuove e incoraggia la costruzione degli apprendimenti incoraggiando l'esplorazione e sperimentazione attiva dell'ambiente, in accordo con motivazioni, interessi e disponibilità del bambino. Alla luce delle esigenze contemporanee della società della conoscenza, l'approccio costruttivista conosce nuovi sviluppi all'interno del riconoscimento della centralità del soggetto come agente attivo di apprendimento (e cambiamento), e responsabile della costruzione delle proprie possibilità di sviluppo in senso capacitativo, che caratterizza l'orizzonte della formazione permanente.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>critico-emancipativa</i> (lavoro sulle pratiche, funz. di consulenza e supporto genitoriale, informazione e comunicazione)</li> <li>➤ sviluppo dell'<i>autonomia</i> (es., creare occasioni di scambio e condivisione sistematica tra genitori per l'autoformazione parentale)</li> <li>➤ Condividere e diffondere pratiche <b>INCLUSIVE</b> di socializzazione del discorso educativo</li> </ul>
--	--	---

## ii. Livello COLLEGALE e ISTITUZIONALE

Lo sviluppo della professionalità individuale non può essere demandata solo alla qualificazione della relazione educativa con bambini e famiglie, ma si situa nella dimensione istituzionale e collegiale, che si situa al livello intermedio tra livello individuale (rapporto educativo e relazione educativa) e livello macro-sociale (oltre a quello istituzionale, sia inter-istituzionale che di *governance* trans-istituzionale). All'interno della dimensione istituzionale la professionalità si arricchisce e si definisce nella costruzione collettiva dei significati derivati dal confronto reciproco, riflessività sulle pratiche, partecipazione e negoziazione democratica di valori, scelte e decisioni, esperienza di cooperazione, valutazione collegiale. È l'ambito privilegiato della formazione e dello sviluppo professionale continuo entro comunità di pratica professionali.

<b>Livello COLLEGALE</b>	<p><b>Valori-guida di AGENCY entro comunità di pratica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepire la COLLEGIALITA' come comunità di pratica critico-riflessive</li> <li>- Interpretare la RIFLESIVITA' professionale come dispositivo innovativo e trasformativo sulle pratiche</li> <li>- Intendere la collegialità come contesto di sviluppo di competenze professionali INFORMALI</li> </ul>	<p><b>Competenze interpersonali e dinamiche di gruppo:</b></p> <p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie sulla cooperazione, sull'apprendimento organizzativo e gli approcci riflessivi (Argyris &amp; Schön, 1978; Schön, 1983, 1987; Argyris, 1992)</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper condurre ed argomentare una discussione in ambito professionale</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare modalità di condivisione, revisione, ridiscussione continua di pratiche ed esperienze in prospettiva RIFLESSIVA</li> <li>- Esprimere EMPATIA, capacità di intuizione, relazionali, di comprensione e approfondimento</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare pratiche COOPERATIVE (unione degli sforzi verso obiettivi)</li> </ul>
--------------------------	--	---

		<p>convergenti )</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CO-COSTUIRE nuovo sapere pedagogico condiviso in prospettiva innovativa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ sulle comunità di pratica professionali</li> <li>➤ sull'educazione/formazione</li> </ul> </li> </ul>
<b>Livello ISTITUZIONALE</b>	<p><b>Valori-guida di AGENCY sullo sviluppo professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepire la COLLEGIALITA' entro comunità di pratica professionali come OPPORTUNITA' di <i>sviluppo</i> di nuovi saperi pedagogici</li> <li>- Considerare lo sviluppo professionale continuo come una PRATICA SOCIALE e democratica</li> <li>- Trasformare il profilo professionale dell'insegnante in quello di LEADER della FORMAZIONE (IN CONTESTI FORMALI)</li> <li>- Intendere lo sviluppo professionale come un' interazione ESPANSIVA e RICORSIVA (abduktiva) di pensiero e azione, teoria e pratica, dentro e fuori</li> <li>- Considerare la formazione e lo sviluppo professionale come un processo di APPRENDIMENTO PERMANENTE (LII)</li> </ul>	<p><b>Competenze organizzative, progettuali e strategiche:</b></p> <p><b>(Ricerca, innovazione e sviluppo)</b></p> <p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie dell'apprendimento situato e comunità di pratica (Lave&amp;Wenger, 1991; Wenger, 1998)</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le modalità di discussione democratica e le tecniche di negoziazione e comunicazione</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare nuove forme di pratica professionale, documentarle, diffonderle ( es. in rete)</li> <li>- Sviluppare nuovi saperi professionali basati sulla riflessione</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborare, organizzare e pianificare contesti/opportunità (es. lavoro congiunto) per lo <b>sviluppo professionale continuo</b><sup>5</sup></li> <li>- Elaborare proposte di valore pedagogico sulla <b>formazione iniziale</b></li> <li>- Elaborare e favorire supporti pedagogici (comunità di pratica, <i>coaching</i> e <i>mentoring</i>) continui nell' <b>introduzione alla professione</b></li> <li>- Favorire forme, strategie, opportunità di validazione degli apprendimenti professionali FORMALI e INFORMALI</li> </ul>

(<sup>5</sup>) Le responsabilità istituzionali sono riferite alla capacità di: elaborare ed offrire opportunità diversificate di formazione e sviluppo professionale continuo a livello istituzionale e interistituzionale e di *governance* (progetti di ricerca-azione, opportunità di specializzazione e diversificazione delle competenze, portfolio delle competenze, scambi e mobilità professionale e internazionale, crediti per mobilità di carriera, co-costruzione di sapere pedagogico scuola-accademia, supporti per personale occupato in aree svantaggiate, etc.). Inoltre, in relazione alla crescente importanza e pervasività acquisita dagli apprendimenti informali, risulta centrale la capacità di programmare e garantire forme di riconoscimento e accreditamento delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali.

### iii. Livello INTERISTITUZIONALE e di GOVERNANCE

Oltre al livello istituzionale, l'insegnante acquista nuove competenze nell'ambito dei contesti sia istituzionali oltre quello di appartenenza (rapporti interistituzionali, sia scolastici che altre istituzioni pubbliche di carattere sociale e promozionale, e di *networking*) che non istituzionali (trans-istituzionali) nella comunità locale e allargata, che prevede il coinvolgimento degli *stakeholders* non-formali ed informali dell'educazione (associazioni, realtà locali e territoriali, gruppi, etc.). La funzione dell'insegnante riguarda l'assunzione di consapevolezza e responsabilità educativa rispetto ai contesti d'apprendimento allargati, e alla capacità di favorire e supportare la loro mobilitazione ed attivazione in funzione di stimolo alla riflessività e collaborazione congiunta, promuovendo coesione sociale e cittadinanza attiva.

<p><b>Livello INTER-ISTITUZIONALE</b></p>	<p><b>Valori-guida di AGENCY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare un approccio di CO-costruzione allargata di conoscenze e pratiche tramite lo sviluppo di <i>partnership</i> e <i>network</i> TRANS-ISTITUZIONALI</li> <li>- Adottare una visione dello sviluppo professionale che attinge da risorse FORMALI, NON FORMALI ed INFORMALI</li> <li>- Adottare una visione dello sviluppo professionale che segue percorsi auto-determinati DIVERSIFICATI</li> </ul>	<p><b>Competenze INTER-ISTITUZIONALI:</b></p> <p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie sulla <i>leadership</i> (stili di management cooperativo e leadership distribuita)</li> <li>- Conoscere la situazione e le politiche dell'ECEC nei contesti locali, regionali, nazionali e internazionali</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper interpretare i bisogni di interlocutori differenti</li> <li>- Saper elaborare strategie comunicative, organizzative, gestionali</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendere e interpretare le esigenze e i bisogni a livello intra-istituzionale (es. tra scuola pre-primaria e scuola primaria) e inter-istituzionale (enti locali) e trans-istituzionali (gruppi e realtà locali, socio-culturali etc.)</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuovere <i>network</i> (personali e digitali) di scambio, confronto, condivisione, cooperazione tra: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ istituzioni coinvolte nel processo educativo (sia tra scuole che altre; es. sociali, sanitarie, culturali)</li> <li>✓ tra livello pre-primario e primario per favorire la collaborazione interprofessionale</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Livello di GOVERNANCE:</b></p>	<p><b>Valori-guida di AGENCY:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare approcci trans-disciplinari sulle questioni educative sviluppando <i>partnership</i> con altri soggetti istituzionali</li> </ul>	<p><b>Competenze di GOVERNANCE:</b></p> <p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie sistemiche; Sociologia dell'educazione, organizzativa, territoriale, teoria delle</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumere la funzione di <i>leadership</i> dell'educazione infantile</li> <li>- Favorire la condivisione dei valori pedagogici e la coesione sociale in prospettiva di <b>COMUNITA' EDUCANTE</b></li> <li>- Valorizzare il ruolo politico degli insegnanti come professionisti della formazione</li> </ul>	<p>reti, analisi delle politiche pubbliche; Pedagogia sociale, comunità educante</p> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuovere la <b>COOPERAZIONE</b> educativa tra enti e gruppi diversi</li> <li>- Promuovere la professionalità educativa come attivazione dei processi di capacitazione della formazione</li> <li>- Progettare e sviluppare opportunità di praticare la "nuova" professionalità nella <b>COMUNITA' EDUCANTE</b></li> <li>- <b>CO-COSTRUIRE</b> con gli <i>stakeholders</i> un quadro di riferimento pedagogico di coordinazione locale (es. curriculum di ECEC e piani di formazione professionale)</li> <li>- Stimolare lo sviluppo di politiche pubbliche di valore formativo e sociale</li> </ul>
--	--	---

### 1.5.3 Definizione degli aspetti di capacitazione e funzionamento

Il lavoro seguente costituisce il tentativo di esplicitazione degli indicatori di agency a cui le competenze si riferiscono. Gli indicatori di agency sono strettamente collegati alle possibilità di potenziamento individuale ed *empowering* professionale. Da qui si esplicitano le dimensioni di capacitazione (indicate come "*capacitazioni*"), che esprimono differenti opportunità/ capacità/ vettorialità dotate di senso, in quanto rivolte alla realizzazione del funzionamento dello sviluppo professionale.

Nelle tabelle seguenti è possibile osservare il livello di analisi successivo alla definizione delle competenze e dei corrispettivi valori-guida di agency, che comporta il collegamento delle competenze elaborate su livelli EQF con: criteri di *empowerment* professionale, indicatori di agency, aspetti di capacitazione individuati, e funzionamenti professionali a cui fanno riferimento.

#### a. Livello della relazione con il BAMBINO e con FAMIGLIA

Relazione educativa con il BAMBINO:	Competenze:	Capacitazione:	Indicatori di Agency:	Funzionamenti professionali:
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare una visione OLISTICA dell'educazione/ formazione (*) a livello individuale</li> <li>- Valorizzare la DIVERSITA' (apprendimento individuale:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere loro opportunità di apprendimento</li> <li>- elaborare strategie e contesti di apprendimento (*)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere elementi di progettazione didattica e ricognizione delle risorse</li> <li>- Conoscere gli aspetti integrati dello sviluppo del bambino</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Saper progettare interventi adeguati</b></li> <li>- Conoscere il valore della DIVERSITA' interindividuale e interculturale</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di progettare e realizzare interventi educativi in relazione alle caratteristiche infantili</li> <li>- Essere capaci di integrare punti di vista diversi per la CO-COSTRUZIONE degli apprendimenti</li> <li>- Essere capaci di sviluppare e comprendere valori condivisi/universali come bene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricognizione e valutazione iniziale delle caratteristiche infantili</li> <li>- Controllo sui processi educativi del bambino</li> <li>- Autonomia decisionale sui VALORI</li> <li>- Controllo sui processi di CO-COSTRUZIONE dei significati</li> <li>- Creatività e autonomia di dominio specifico (es. libertà didattica, di</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Progettare interventi coerenti ed adeguati</b></li> <li>- <b>Favorire la crescita e lo sviluppo infantile</b></li> <li>- <b>Promuovere potenzialità, disposizioni e attitudini personali</b></li> <li>- <b>Creare e supportare contesti di benessere e clima relazionale positivo</b></li> <li>- <b>Valutare processi e traguardi</b></li> </ul>

<p>Per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendimento individuale significativo (**)</li> <li>- apprendimento collettivo attraverso co-costruzione degli apprendimenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere le diverse opportunità/risorse per l'apprendimento</li> <li>- Elaborare strategie di apprendimento</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizzare attività di CO-COSTRUZIONE di apprendimenti</li> <li>- Progettare interventi individualizzati di apprendimento co-costruttivo</li> <li>- Valutare progressi e apprendimenti</li> </ul>	<p>comune a supporto del lavoro collettivo (es. valore umanistico: transculturale)</p>	<p>intervento...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumere piena responsabilità formativa ed educativa</li> </ul>
<p><b>Relazione con la FAMIGLIA:</b></p>	<p><b>Competenze:</b></p>	<p><b>Capacitazione:</b></p>	<p><b>Indicatori di Agency:</b></p>	<p><b>Funzionamenti professionali:</b></p>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorire e sostenere PROCESSI DEMOCRATICI</li> <li>- Sostenere la responsabilizzazione familiare</li> <li>- Diffondere pratiche RIFLESSIVE</li> <li>- Sostenere pratiche INCLUSIVE e CONDIVISE</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie sulla pedagogia della famiglia e l'educazione degli adulti;</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere metodologie e tecniche comunicative</li> <li>- Conoscere la situazione della famiglia e del bambino</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere e valutare difficoltà, svantaggio, disagio, sofferenza</li> <li>- Promuovere processi decisionali INCLUSIVI e CONDIVISI</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestire relazioni comunicative e di sostegno alla genitorialità</li> <li>- Sviluppare processi di COOPERAZIONE educativa</li> <li>- Introdurre processi RIFLESSIVI sulla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di condividere e coinvolgere le famiglie nella discussione sull'educazione</li> <li>- Considerare e discutere punti di vista differenti sull'educazione</li> <li>- Potenziare la funzione educativa familiare e/o parentale</li> <li>- Fornire nuove visioni, modalità e approcci alle famiglie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllo sui processi democratici</li> <li>- Opportunità di partecipazione e negoziazione</li> <li>- Rapporto di fiducia e reciprocità</li> <li>- Autonomia decisionale</li> <li>- Dialogo e confronto produttivo</li> <li>- Consapevolezza e autorevolezza</li> <li>- Autonomia di dominio specifico della funzione educativa (esperto dei processi formativi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilire rapporti di aiuto e sostegno genitoriale</li> <li>- Aumentare capacità di comprensione, empatia, solidarietà</li> <li>- Condividere problemi e soluzioni (sapere professionale)</li> <li>- Valorizzare funzione educativa professionale (esperto dei processi formativi)</li> <li>- Determinare cambiamenti sulla vita delle famiglie e del bambino</li> </ul>

	funzione genitoriale			
--	----------------------	--	--	--

### b. Livello COLLEGALE e ISTITUZIONALE

A livello COLLEGALE (es. collegio docenti)	Competenze:	Capacitazione:	Indicatori di Agency:	Funzionamenti professionali:
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agire in gruppo</li> <li>- Aumentare la capacità decisionale e responsabilità collettiva</li> <li>- Valorizzare la collegialità come PRATICA RIFLESSIVA CONDIVISA</li> <li>- Concepire la collegialità come PROCESSO APERTO e DINAMICO</li> <li>- Concepire la collegialità come PROCESSO di POTENZIAMENTO delle capacità individuali e collettive</li> <li>- Concepire la collegialità come COMUNITA' di PRATICA di ridefinizione e socializzazione della pratica professionale</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie sulla cooperazione, sull'apprendimento organizzativo e gli approcci riflessivi (Argyris &amp; Schön, 1978; Schön, 1983, 1987; Argyris, 1992)</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper comunicare, argomentare e sostenere le proprie convinzioni</li> <li>- Saper condurre una discussione democratica</li> <li>- Saper progettare collegialmente</li> <li>- Conoscere le esigenze dei diversi contesti educativi (istituzionali, locali, familiari etc.)</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare modalità RIFLESSIVE sulla pratica</li> <li>- Sviluppare modalità relazionali basate sull'EMPATIA</li> <li>- Sviluppare abilità RAZIONALI di progettazione/conduzione/valutazione delle pratiche</li> <li>-Valutare e rivedere pratiche, soluzioni ed adeguarle alle novità</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leggere e interpretare i</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di aumentare il valore della collegialità nelle decisioni</li> <li>- Coinvolgere comportamenti informali, impliciti e latenti in processi collettivi</li> <li>- Sviluppare collegamento tra processi democratici collettivi e potenziamento individuale</li> <li>- Costruire assieme nuove opportunità, soluzioni, pratiche condivise</li> <li>- Agire e riflettere in modalità COOPERATIVA</li> <li>- Favorire l'ascolto, il dialogo, apertura e sostegno professionale</li> <li>- Saper fronteggiare novità e imprevisti in modo flessibile e sistematico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accesso alle informazioni</li> <li>- Autonomia e responsabilità di scelta</li> <li>- Controllo sulle decisioni di gruppo (Capacità di influenzare/incidere nelle decisioni: imprimere azione e direzione ai propri obiettivi)</li> <li>- Creatività nei processi innovativi</li> <li>- Capacità di cambiamento</li> <li>- Capacità di potenziare aspetti della vita professionale e collettiva</li> <li>- Accountability di processo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Intervenire in modo consapevole ed autorevole</b></li> <li>- <b>Favorire processi di potenziamento della professionalità</b></li> <li>- <b>Sostenere la partecipazione e negoziazione democratica</b></li> <li>- <b>Realizzare e mantenere un clima favorevole e di benessere</b></li> <li>- <b>Creare contesti di innovazione e miglioramento professionale</b></li> <li>- <b>Assumere piena responsabilità professionale</b></li> </ul>

<p>- Concepire la collegialità come processo <b>PROPULSIVO</b> su personale percorso realizzativo</p> <p>-Concepire la collegialità come <b>PROCESSO CREATIVO</b> e <b>COSTRUTTIVO</b></p> <p>-Realizzare forme di pratiche e riflessione <b>COOPERATIVE</b></p>	<p>fenomeni e situazioni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper integrare esigenze e bisogni differenti</li> <li>- condurre un lavoro <b>COOPERATIVO</b></li> <li>- Risolvere problemi complessi</li> <li>- Co-costruire nuovo sapere condiviso</li> <li>- Sviluppare comunità di pratica</li> </ul>			
<b>A livello di ISTITUZIONE</b> (es. collegio unitario):	<b>Competenze:</b>	<b>Capacitazione:</b>	<b>Indicatori di Agency:</b>	<b>Funzionamenti professionali:</b>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziare la condivisione e il riconoscimento dei profili professionali (a livello trans-disciplinare e trans-livello)</li> <li>- Valorizzare e potenziare la specificità professionale (di ciascun segmento scolastico)</li> <li>- Promuovere la dimensione <b>PROGETTUALE</b> collettiva</li> <li>- Promuovere <b>INCLUSIONE</b> e comprensione reciproca</li> <li>-Promuovere <b>RIFLESSIVITA'</b> a livello trasversale</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere le principali teorie sull'apprendimento organizzativo, teorie dell'organizzazione;</li> <li>- Conoscere le teorie dell'apprendimento situato e comunità di pratica (Lave&amp;Wenger, 1991; Wenger, 1998)</li> <li>- Conoscere le norme sull'organizzazione scolastica (autonomia) e legislazione, contratto collettivo nazionale</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere le modalità di discussione democratica e le tecniche di negoziazione e comunicazione allargata</li> <li>- Conoscere i contesti e le situazioni di ciascun segmento scolastico</li> <li>- Confrontare e condividere modalità e strategie</li> <li>- Conoscere opportunità e risorse delle rispettive istituzioni scolastiche</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progettare assieme in modo trasversale rispetto alle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere e valorizzare prospettive e punti di vista differenti, opportunità</li> <li>- Essere capaci di fondare e giustificare proprie posizioni e argomenti</li> <li>- Rendere disponibili proprie competenze e risorse</li> <li>- Esser capaci di sperimentare ed esplorare nuove direzioni e prevedere la loro praticabilità</li> <li>- Coinvolgere ed includere gli altri rispetto ad obiettivi condivisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllo sui processi democratici unitari</li> <li>- Controllo sulle decisioni e sui risultati a livello istituzionale</li> <li>- Autonomia di pensiero e di giudizio (di dominio specifico)</li> <li>- Autonomia decisionale nei processi collettivi</li> <li>- Autonomia di dominio specifico della funzione educativa del segmento di competenza</li> <li>- Impegno e senso di auto-efficacia nei processi</li> <li>- Consapevolezza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coinvolgere e condividere <b>propria funzione professionale specifica</b></li> <li>- <b>Sviluppare modalità di partecipazione e discussione allargata a livello unitario</b></li> <li>- <b>Favorire e cogliere opportunità, risorse, disponibilità</b></li> <li>- <b>Incrementare consapevolezza e valore professionale</b></li> <li>- <b>Sperimentare ed</b></li> <li>- <b>Realizzare lo sviluppo professionale tramite modalità</b></li> </ul>

<p>- Aumentare le occasioni ed opportunità di socializzazione professionale</p> <p>- Rafforzare l'azione strategica e COOPERATIVA</p> <p>-Proporre un'immagine istituzionale coerente</p> <p>- Concepire lo sviluppo professionale come processo COLLETTIVO di tipo: SOCIALE, ESPANSIVO/RICORSIVO, ABDUTTIVO, PERMANENTE</p> <p>-Concepire la COLLEGIALITA' come COMUNITÀ DI PRATICA CRITICO-RIFLESSIVE</p> <p>-Interpretare la RIFLESSIVITA' professionale come dispositivo innovativo e trasformativo sulle pratiche</p> <p>-Considerare lo sviluppo professionale continuo come una PRATICA SOCIALE e democratica</p> <p>-Concepire il profilo professionale dell'insegnante in quello di PROFESSIONISTA della FORMAZIONE (IN</p>	<p>specificità di segmento (es. ta scuola dell'infanzia e scuola primaria)</p> <p>- Riflettere su pratiche ed esperienze specifiche</p> <p>-Analizzare, riconoscere e comprendere vincoli e opportunità</p> <p>-Comunicare e negoziare significati e valori</p> <p>-Sviluppare nuovi saperi professionali basati sulla riflessione</p> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <p>- Sperimentare nuove modalità di approccio, comunicazione, partecipazione</p> <p>-Realizzare comunità di pratica professionali unitarie</p> <p>- Proporre e sostenere opportunità di sviluppo professionale continuo (ricerca, Sperimentazione e sviluppo)</p> <p>- Elaborare e formulare proposte sulla formazione iniziale (R&amp;S&amp;S)</p> <p>-Favorire il supporto all'introduzione alla professione*(R&amp;S&amp;S)</p> <p>-Tradurre quanto elaborato sulla pratica professionale</p> <p>-Sviluppare nuove forme di pratica professionale, documentarle, diffonderle (es. in rete)</p> <p>-Favorire forme, strategie, opportunità di validazione degli apprendimenti professionali FORMALI e INFORMALI</p>		<p>e autorevolezza di dominio specifico</p> <p>- Favorire cambiamento organizzativo</p> <p>- <i>Accountability</i> di processo</p>	<p><b>collegiali istituzionali</b></p>
--	---	--	--	--

<p>CONTESTI FORMALI)</p> <p>-Considerare la formazione e lo sviluppo professionale come un processo di APPRENDIMENTO PERMANENTE (LII)</p> <p>-Intendere la collegialità come contesto di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- espressione di competenze personali</li> </ul> <p>INFORMALI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sviluppo di competenze professionali</li> </ul> <p>INFORMALI</p>				
--	--	--	--	--

c. Livello INTER- ISTITUZIONALE e di GOVERNANCE

<p>A livello INTERISTITUZIONALI (es. rapporti di rete)</p>	<p>Competenze:</p>	<p>Capacitazione:</p>	<p>Indicatori di Agency:</p>	<p>Funzionamenti professionali:</p>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <p>-Adottare un approccio di CO-costruzione allargata di conoscenze e pratiche tramite lo sviluppo di <i>partnership</i> e <i>network</i> TRANS-ISTITUZIONALI</p> <p>-Adottare una visione dello sviluppo professionale che attinge da risorse FORMALI, NON FORMALI ed INFORMALI</p>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <p>-Conoscere le teorie sulla leadership (stili di management cooperativo e leadership distribuita)</p> <p>- Conoscere teorie di sociologia delle reti, organizzazione in rete, <i>network</i>, etc.</p> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <p>-Conoscere le variabili specifiche della realtà locale/ territoriale</p> <p>- Conoscere gli strumenti e le tecnologie di lavoro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziare la dimensione dell'azione collettiva</li> <li>- Esser capaci di creare e mantenere relazioni professionali</li> <li>- Esser capaci di assumere decisioni e realizzarle concretamente nella pratica (coerenza, efficacia, qualità)</li> <li>- Creare nuove dinamiche e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllo sui processi interistituzionali e di RETE</li> <li>- Partecipazione democratica a processi collettivi allargati</li> <li>- IMPEGNO nella costruzione di contesti interistituzionali efficaci</li> <li>INDIPENDENZA di giudizio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lavorare a livello allargato (in RETE)</li> <li>- Sviluppare modalità di condivisione e conduzione delle esperienze in modo allargato</li> <li>- Confrontare e interpretare realtà differenti e specificità contestuali</li> <li>- Acquisire e attuare nuove</li> </ul>

<p>-Determinare cambiamenti attraverso l'azione collettiva a livelli oltre quello istituzionale</p> <p>-Favorire la partecipazione <b>DEMOCRATICA</b> allargata a processi e contesti in senso <b>INCLUSIVO</b></p> <p>-Promuovere forme <b>EFFICACI</b> e <b>PROFICUE</b> di comunicazione e interazione soggettiva</p> <p>-Stabilire forme di <b>RIFLESSIONE</b> condivisa allargata</p> <p>-Realizzare forme di <b>COOPERAZIONE</b> e rapporto <b>SINERGICO</b></p> <p>-Condividere strategie, pratiche, esperienze significative a livello collegiale interistituzionale</p> <p>-Valorizzare e potenziare la specificità professionale (profilo di <b>ESPERTO</b> dei <b>PROCESSI FORMATIVI</b> in contesti <b>FORMALI</b>)</p> <p>-Creare occasioni di confronto, scambio, circolazione delle informazioni e condivisione di esperienze (<b>RETI</b> di <b>SCAMBIO</b>)</p> <p>-Creare contesti e reti di sostegno e supporto della professionalità (<b>RETI</b> di <b>SUPPORTO</b>)</p>	<p>in rete e virtuale</p> <p>-Conoscere risorse e opportunità</p> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <p>-Leggere, interpretare e comprendere le specificità contestuali (scuole e territorio) e situazionali</p> <p>-Elaborare strategie comunicative, relazionali, organizzative, di lavoro collettivo in rete</p> <p>-Condividere modalità e strategie</p> <p>- Comunicare condividere valori e significati</p> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <p>-Progettare in rete</p> <p>-Realizzare modalità stabili e flessibili di <b>COOPERAZIONE</b> in rete tra scuole</p> <p>-Scegliere ed adottare le modalità di lavoro e interazione più proficue</p> <p>-Elaborare e formulare proposte e soluzioni <b>DINAMICHE</b> e <b>INNOVATIVE</b></p> <p>- Elaborare e formulare proposte di sviluppo professionale</p> <p>(Utilizzare risorse e opportunità interistituzionali di sviluppo professionale e formazione continua (<b>R&amp;S&amp;S</b>))</p> <p>-Adottare forme di scambio e mobilità professionale su reti di scuole (<b>R&amp;S&amp;S</b>)</p> <p>-Realizzare <b>COMUNITA'</b> di <b>PRATICA</b> professionali in rete</p> <p>-Favorire e proporre forme di riconoscimento e valorizzazione degli apprendimenti <b>INFORMALI</b></p>	<p>opportunità di azione</p> <p>-Creare una sinergia di gruppo di tipo <b>COSTRUTTIVO</b></p> <p>- Esser capaci di determinare cambiamento politico ed organizzativo</p> <p>- Creare nuove opportunità di crescita e sviluppo personale e professionale (es. socializzazione interprofessionale, <b>COMUNITÀ</b> di <b>PRATICA INTERISTITUZIONALE</b>)</p>	<p>- <b>CREATIVITA'</b> nell'elaborazione di pratiche e soluzioni</p> <p>- <b>AUTO-DETERMINAZIONE</b> e senso di <b>AUTO-EFFICACIA</b></p> <p>- Capacità di <b>CAMBIAMENTO</b> e <b>TRASFORMAZIONE</b> degli assetti tradizionali</p> <p>- Capacità di influenzare <b>DECISIONI POLITICHE</b></p> <p>- Adottare visioni e prassi <b>SPERIMENTALI</b> e <b>INNOVATIVE</b></p> <p>- <b>Cambiamento ORGANIZZATIVO</b></p>	<p><b>modalità gestionali e organizzative</b></p>
---	---	--	--	---



-Realizzare esperienze e progetti interistituzionali significativi e soddisfacenti (RETI di SVILUPPO)				
<b>A livello di GOVERNANCE (es. collegio unitario):</b>	<b>Competenze:</b>	<b>Capacitazione:</b>	<b>Indicatori di Agency:</b>	<b>Funzionamenti professionali:</b>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <p>-Adottare approcci trans-disciplinari sulle questioni educative sviluppando partnership con altri soggetti pubblici e privati</p> <p>-Favorire la condivisione dei valori pedagogici e formativi</p> <p>-Favorire la coesione sociale in prospettiva di COMUNITA' EDUCANTE</p> <p>-Assumere la funzione di leadership dell'educazione infantile</p> <p>-Valorizzare il ruolo politico degli insegnanti come professionisti della formazione</p> <p>-Aiutare e sostenere la comunità nel dar forma ai loro valori e priorità educative</p> <p>-Creare opportunità non-formali ed informali di incontro, scambio etc. (EDUCAZIONE degli ADULTI)</p>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <p>- Conoscere la situazione e le politiche dell'ECEC nei contesti locali, regionali, nazionali e internazionali</p> <p>- Conoscere elementi di diritto della società civile, analisi delle politiche pubbliche, teorie sociologiche e forme per combattere la discriminazione, povertà, disuguaglianza, emarginazione etc.</p> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <p>-Conoscere strumenti e modalità di gestione e comunicazione burocratica, amministrativa, tecnica e tecnologica etc.</p> <p>-Saper leggere, interpretare e comprendere i bisogni di interlocutori differenti</p> <p>-Saper esprimere autorevolezza, sicurezza e professionalità</p> <p>-Saper manifestare ed argomentare posizioni</p> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <p>-Distinguere ed attribuire funzioni e responsabilità</p> <p>-Adottare e integrare approcci educativi diversi</p> <p>- Comprendere, interpretare e manifestare</p>	<p>- Saper dialogare e coinvolgere in senso INCLUSIVO soggetti istituzionali ed interlocutori differenti</p> <p>- Esser capaci di comprendere e agire professionalmente in situazioni sconosciute o differenti</p> <p>- Accettare e riconoscere visioni e modalità divergenti</p> <p>- Essere capaci di apprezzare e significare apporti e contributi differenti (intelligenza professionale)</p> <p>- Affermare, stabilire e condividere valori di tipo pedagogico e democratico</p> <p>- Assumere una visione globale ed integrata di responsabilità politica e pubblica</p> <p>- Realizzare sviluppo professionale</p>	<p>- Controllo sui processi e sul contesto</p> <p>Autodeterminazione e senso di auto-efficacia</p> <p>- Consapevolezza e autorevolezza rispetto al dominio specifico</p> <p>- Autonomia di giudizio</p> <p>- Adattamento a realtà e situazioni differenti</p> <p>- Spirito d'iniziativa e <i>imprenditorialità</i></p> <p>- Capacità di INFLUENZARE decisioni politiche</p> <p>- Responsabilità rispetto a decisioni con ricadute politiche e pubbliche</p> <p>- Riduzione della discriminazione e disuguaglianza</p> <p>- Capacità di cambiamento e trasformazione (sia individuale</p>	<p><b>- Sviluppare nuova professionalità educativa e formativa</b></p> <p><b>- Scegliere e condurre attività e progetti significativi a livello di comunità</b></p> <p><b>- Relazionarsi in modo proficuo con interlocutori differenti</b></p>

<p>-Costruire contesti di formazione e sviluppo della pratica professionale su saperi <b>INFORMALI, IMPLICITI, LATENTI</b></p> <p>-Sviluppare opportunità di praticare la “nuova” professionalità nella <b>COMUNITA’ EDUCANTE</b></p> <p>-<b>CO-COSTRUIRE</b> con gli <i>stakeholders</i> un quadro di riferimento pedagogico di coordinazione locale (es. curriculum di ECEC e piani di formazione professionale)</p> <p>-Saper condurre, gestire e influenzare sistemi complessi e diversificati</p> <p>-Introdurre visioni e pratiche inedite in senso <b>INNOVATIVO</b></p> <p>-Stimolare lo sviluppo di politiche pubbliche di valore formativo e sociale</p>	<p>esigenze e bisogni diversificati e complessi sia livello inter-istituzionale (enti locali) che trans-istituzionali (gruppi e realtà locali, socio-culturali etc.)</p> <p>- Elaborare strategie comunicative, relazionali, organizzative, gestionali di <i>governance</i></p> <p>-Introdurre nuove visioni e prospettive</p> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <p>-Promuovere e realizzare network (personali e digitali) di scambio, confronto, condivisione, cooperazione tra soggetti istituzionali e non, coinvolti nel processo educativo (sia tra enti pubblici es. sanità, che realtà sociali, culturali etc.)</p> <p>-Formulare e progettare interventi entro sistemi complessi</p> <p>- Sostenere, proporre ed elaborare iniziative e percorsi praticabili</p> <p>-Adottare modalità di valorizzazione/potenziamento di risorse esistenti e loro <b>MOBILITAZIONE</b></p> <p>-Progettare forme e modalità di <b>RESPONSABILIZZAZIONE e ATTIVAZIONE</b> della comunità sulla funzione educativa</p> <p>-Assumere e diffondere pratiche di <b>COOPERAZIONE</b> educativa tra soggetti diversi</p>	<p>secondo percorsi auto-determinati <b>DIVERSIFICATI</b></p> <p>-Valorizzare il proprio contributo professionale alla crescita e allo sviluppo collettivo</p> <p>- Esser capace di decidere ed influenzare sistemi e organizzazioni diverse da quelle di appartenenza</p>	<p>che sociale)</p>	
--	---	--	---------------------	--

### 1.5.4 Il quadro evolutivo della professionalità

Nelle tabelle seguenti è possibile osservare la fase successiva a tutti i collegamenti realizzati tra: criteri di empowerment professionale, competenze descritte sui livelli EQF, indicatori di agency, aspetti di capacitazione, e funzionamenti professionali. Questa fase consta di raggruppamenti concettuali tra i collegamenti formulati, al fine di ottenere un quadro di evoluzione della professionalità contemporanea sulla base di raggruppamenti di collegamenti che le competenze stabiliscono con altri aspetti e dimensioni (di *empowerment*, *agency*, etc.) che caratterizzano la professionalità.

Gestione dei PROCESSI EDUCATIVI (col BAMBINO):	Competenze:	Indicatori di Agency:	Capacitazione:	Funzionamenti professionali:
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare una visione <b>OLISTICA</b> (integrata/multidimensionale) dell'educazione del bambino</li> <li>- Valorizzare la <b>DIVERSITA'</b> come fonte di arricchimento e di qualificazione degli apprendimenti</li> <li>- Realizzare apprendimenti significativi di <b>CO-COSTRUZIONE</b> dei significati</li> <li>- Scegliere e potenziare risorse e opportunità disponibili</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere elementi di progettazione e programmazione didattica e ricognizione delle risorse</li> <li>- Conoscere gli aspetti integrati dello sviluppo del bambino</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper progettare ed adattare interventi adeguati</li> <li>- Conoscere la situazione e le caratteristiche del bambino</li> <li>- Conoscere gli aspetti di <b>DIVERSITA'</b> interindividuale e interculturale</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</li> <li>- Riconoscere le diverse opportunità/risorse per l' apprendimento</li> <li>- Selezionare le risorse educative e didattiche più adatte ed efficaci</li> <li>- Mantenere il controllo dei comportamenti</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizzare attività di</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllo sui processi educativi del bambino</li> <li>- Autonomia di dominio specifico (es. libertà didattica, di intervento...)</li> <li>- Accesso alle informazioni</li> <li>- Autonomia decisionale sui <b>VALORI</b></li> <li>- Controllo sulle decisioni: ricognizione e valutazione iniziale</li> <li>- Azione di miglioramento e qualificazione del rapporto insegnamento-apprendimento</li> <li>- Controllo sui processi di <b>CO-COSTRUZIONE</b> dei significati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di progettare e realizzare interventi educativi in relazione alle caratteristiche infantili</li> <li>- Esser capace di esercitare padronanza del contesto di riferimento</li> <li>- Esser capaci di esercitare autonomia ed indipendenza di giudizio</li> <li>- Essere capaci di promuovere valori condivisi/universali come bene comune (es. valore umanistico: transculturale)</li> <li>- Esser capaci di sviluppare e migliorare i processi</li> <li>- Essere capaci di integrare punti di vista diversi per la <b>CO-COSTRUZIONE</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Progettare interventi coerenti ed adeguati</b></li> <li>- <b>Favorire la crescita e lo sviluppo infantile</b></li> <li>- <b>Promuovere potenzialità, disposizioni e attitudini personali</b></li> <li>- <b>Creare e supportare contesti di benessere e clima relazionale positivo</b></li> <li>- <b>Valutare processi e traguardi</b></li> <li>- <b>Assumere piena responsabilità formativa ed educativa</b></li> </ul>

	<b>CO-COSTRUZIONE di apprendimenti</b> - Elaborare strategie di apprendimento - Progettare interventi di co-costruzione degli apprendimenti - Progettare percorsi individualizzati - Valutare progressi e apprendimenti in modo integrato (omnilaterale) - Realizzare interventi stimolanti	- Azione rivolta al cambiamento organizzativo e didattico - Creatività	degli apprendimenti - Esser capaci di portare <b>INNOVAZIONE</b> nei processi	
--	--	---	--	--

<b>Gestione dei PROCESSI RELAZIONALI (con la FAMIGLIA):</b>	<b>Competenze:</b>	<b>Indicatori di Agency:</b>	<b>Capacitazione:</b>	<b>Funzionamenti professionali:</b>
<b>Criteria-guida di empowerment professionale:</b>  - Sostenere la responsabilizzazione familiare  -sostenere la fiducia, l'autostima e l'agency familiare  - Favorire e sostenere <b>PROCESSI DIALOGICI</b>  -Diffondere pratiche <b>RIFLESSIVE</b>  -Sostenere pratiche <b>INCLUSIVE</b>  -Favorire la <b>SOCIALIZZAZIONE e CONDIVISIONE</b> delle pratiche e risorse	<b>Conoscenze TEORICHE:</b> - Conoscere le principali teorie sulla pedagogia della famiglia e l'educazione degli adulti;  <b>Conoscenze PRATICHE:</b> - Conoscere la situazione della famiglia e del bambino - Conoscere metodologie e tecniche comunicative e di relazione con la famiglia  <b>Abilità COGNITIVE:</b> - Riconoscere e valutare difficoltà, svantaggio, disagio, sofferenza - Promuovere la condivisione e la diffusione delle esperienze tra genitori - Promuovere processi di scelta e decisionali - Stabilire rapporti di fiducia e collaborazione  <b>Abilità OPERATIVE:</b> - Progettare e gestire relazioni di sostegno alla genitorialità - Sviluppare processi di <b>COOPERAZIONE</b> educativa - Introdurre processi <b>RIFLESSIVI</b> sulla	- Accesso alle informazioni  - Controllo sui processi comunicativi, relazionali, fiduciari  - Controllo sui processi di dialogo e confronto  - Promuovere autonomia decisionale  - Dimostrare Consapevolezza e autorevolezza  - Autonomia di dominio specifico della funzione educativa (esperto dei processi formativi)  - Favorire l'elaborazione di nuove modalità educative e organizzative genitoriali e familiari	- Formulare valutazioni attendibili e realistiche sulla situazione  - Essere capaci di condividere e coinvolgere le famiglie nella discussione sull'educazione  - sostenere le famiglie nei processi di partecipazione, inclusione, collaborazione  - Potenziare la funzione educativa familiare e/o parentale  - Considerare e discutere punti di vista differenti sull'educazione  - Offrire e condividere il proprio sapere professionale  - Promuovere nuove vision e approcci innovativi alle famiglie	- <b>Stabilire rapporti di aiuto e sostegno genitoriale</b>  - <b>Aumentare opportunità di relazione e condivisione tra famiglie</b>  - <b>Formulare problemi ed elaborare soluzioni collettivamente</b>  - <b>Valorizzare la funzione educativa professionale (esperto dei processi formativi)</b>  - <b>Determinare cambiamenti sulla vita delle famiglie e del bambino</b>

	funzione genitoriali			
--	----------------------	--	--	--

COLLEGIALITA' di GRUPPO (es., programmazione, collegio docenti):	Competenze:	Indicatori di Agency:	Capacitazioni:	Funzionamenti professionali:
<p><b>Criteri di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agire in gruppo</li> <li>- Aumentare la capacità decisionale e responsabilità collettiva</li> <li>- Valorizzare la collegialità come PRATICA RIFLESSIVA CONDIVISA</li> <li>- Concepire la collegialità come PROCESSO APERTO e DINAMICO</li> <li>- Concepire la collegialità come PROCESSO di POTENZIAMENTO delle capacità individuali e collettive</li> <li>- Concepire la collegialità come COMUNITA' DI PRATICA di ridefinizione e socializzazione sulla pratica professionale</li> <li>- Concepire la collegialità come processo PROPULSIVO su personale percorso realizzativo</li> <li>- Concepire la collegialità come PROCESSO CREATIVO e COSTRUTTIVO</li> <li>- Realizzare forme di pratiche e riflessione COOPERATIVE</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie sulla cooperazione, sull'apprendimento organizzativo e gli approcci riflessivi (Argyris &amp; Schön, 1978; Schön, 1983, 1987; Argyris, 1992)</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere risorse, vincoli e opportunità per l'esercizio della funzione professionale</li> <li>- Saper comunicare, argomentare e sostenere le proprie convinzioni</li> <li>- Rispettare scelte e convinzioni</li> <li>- Saper condurre una discussione democratica</li> <li>- Saper progettare collegialmente</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare modalità RIFLESSIVE sulla pratica</li> <li>- Adottare approcci razionali e orientati allo SCOPO</li> <li>- Sviluppare modalità relazionali basate sull'EMPATIA e comprensione reciproca</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare abilità RAZIONALI di progettazione/conduzione/ valutazione delle pratiche</li> <li>- Leggere e interpretare le situazioni</li> <li>- Saper integrare esigenze e bisogni differenti</li> <li>- Condurre un lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia e responsabilità di scelta</li> <li>- Accesso alle informazioni</li> <li>- Relazionarsi in modo positivo e produttivo</li> <li>- Sviluppare e mantenere atteggiamenti mentali positivi (resilienza professionale?)</li> <li>- Controllo sui processi e sulle decisioni di gruppo (Capacità di influenzare/ incidere nelle decisioni: imprimere azione e direzione ai propri obiettivi)</li> <li>- Cambiamento organizzativo</li> <li>- Capacità di Autodeterminazione e auto-efficacia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esser capaci di scegliere e decidere in modo consapevole ed informato</li> <li>- Adottare forme di apertura e ricettività, dialogica</li> <li>- Essere capaci di aumentare il valore della collegialità nelle decisioni</li> <li>- Coinvolgere componenti informali, impliciti e latenti in processi collettivi</li> <li>- Adottare modalità sistematiche di lavoro congiunto e sinergico</li> <li>- Formulare soluzioni adeguate ed efficaci</li> <li>- Saper fronteggiare novità e imprevisti in modo flessibile e sistematico</li> <li>- Sviluppare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenire in modo consapevole ed autorevole</li> <li>- Sostenere la partecipazione e negoziazione democratica</li> <li>- Realizzare e mantenere un clima favorevole e di benessere</li> <li>- Assumere piena responsabilità professionale</li> <li>- Potenziare aspetti della vita professionale e collettiva</li> <li>- Creare contesti di innovazione e miglioramento professionale</li> <li>- Favorire processi di potenziamento della professionalità</li> </ul>

	<p><b>COOPERATIVO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuire alla costruzione di soluzioni dei problemi</li> <li>- Valutare e rivedere pratiche, soluzioni ed adeguarle alle novità</li> <li>- Sviluppare comunità di pratica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilità alla riddiscussione e revisione</li> <li>- Capacità di cambiamento e rinnovamento personale e collettivo</li> </ul>	<p><b>collegamento tra processi democratici collettivi e potenziamento individuale</b></p>	
<p><b>COLLEGIALITÀ ALLARGATA</b> (es., collegio unitario):</p>	<p><b>Competenze:</b></p>	<p><b>Indicatori di Agency:</b></p>	<p><b>Capacitazione:</b></p>	<p><b>Funzionamenti professionali:</b></p>
<p><b>Criteri di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziare il riconoscimento dei profili professionali (a livello trans-disciplinare e trans-livello)</li> <li>- Valorizzare e potenziare la specificità professionale (di ciascun segmento scolastico)</li> <li>- Promuovere la dimensione PROGETTUALE collettiva</li> <li>- Promuovere INCLUSIONE e comprensione reciproca</li> <li>- Promuovere RIFLESSIVITA' a livello trasversale</li> <li>- Aumentare le occasioni ed opportunità di socializzazione professionale</li> <li>- Rafforzare l'azione strategica e COOPERATIVA</li> <li>- Proporre un'immagine istituzionale coerente ed unitaria</li> <li>- Concepire lo sviluppo professionale come processo COLLETTIVO di tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- SOCIALE</li> <li>- ESPANSIVO/RICORSIVO</li> <li>- PERMANENTE</li> </ul> </li> <li>- Concepire la COLLEGIALITÀ' come COMUNITÀ DI PRATICA CRITICO-RIFLESSIVE</li> <li>- Interpretare la RIFLESSIVITA'</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie sull'apprendimento organizzativo, teorie dell'organizzazione</li> <li>- Conoscere le teorie dell'apprendimento situato e comunità di pratica (Lave&amp;Wenger, 1991; Wenger, 1998)</li> <li>- Conoscere le norme sull'organizzazione scolastica (autonomia) e legislazione, contratto collettivo nazionale</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Padroneggiare strumenti di comunicazione e diffusione delle informazioni a livello di Istituto</li> <li>- Conoscere le esigenze dei diversi contesti educativi (istituzionali, locali, familiari etc.)</li> <li>- Conoscere i contesti e le situazioni di ciascun segmento scolastico</li> <li>- Conoscere opportunità e risorse delle rispettive scuole</li> <li>- Conoscere le modalità di discussione democratica e le tecniche di negoziazione e comunicazione allargata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agire ed esprimere opinioni dimostrando consapevolezza e padronanza</li> <li>- Controllo sui processi democratici unitari</li> <li>- Autonomia di pensiero e di giudizio</li> <li>- Consapevolezza ed auto-determinazione</li> <li>- Controllo dei processi collettivi</li> <li>- Consapevolezza e autorevolezza di dominio professionale specifico (segmento di competenza)</li> <li>- Impegno e senso di auto-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di fondare e giustificare proprie posizioni e argomenti</li> <li>- Esercitare potere sulle decisioni e sui processi collettivi</li> <li>- Esprimere e formulare giudizi realistici, obiettivi, attendibili</li> <li>- Possedere una visione ampia e prospettica del contesto di riferimento</li> <li>- Agire con competenza ed autorevolezza</li> <li>- Socializzare e condividere il proprio valore e funzione professionale specifica</li> <li>- Riconoscere e valorizzare prospettive, punti di vista e contributi differenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare modalità di partecipazione allargata</li> <li>- Favorire e promuovere opportunità, risorse, disponibilità</li> <li>- Sperimentare ed esplorare nuovi percorsi (organizzativi, soluzioni inedite etc.)</li> <li>- Incrementare consapevolezza e valore professionale</li> <li>- Coinvolgere e responsabilizzare sul valore professionale reciproco</li> <li>- Realizzare lo sviluppo professionale tramite modalità collegiali istituzionali</li> </ul>

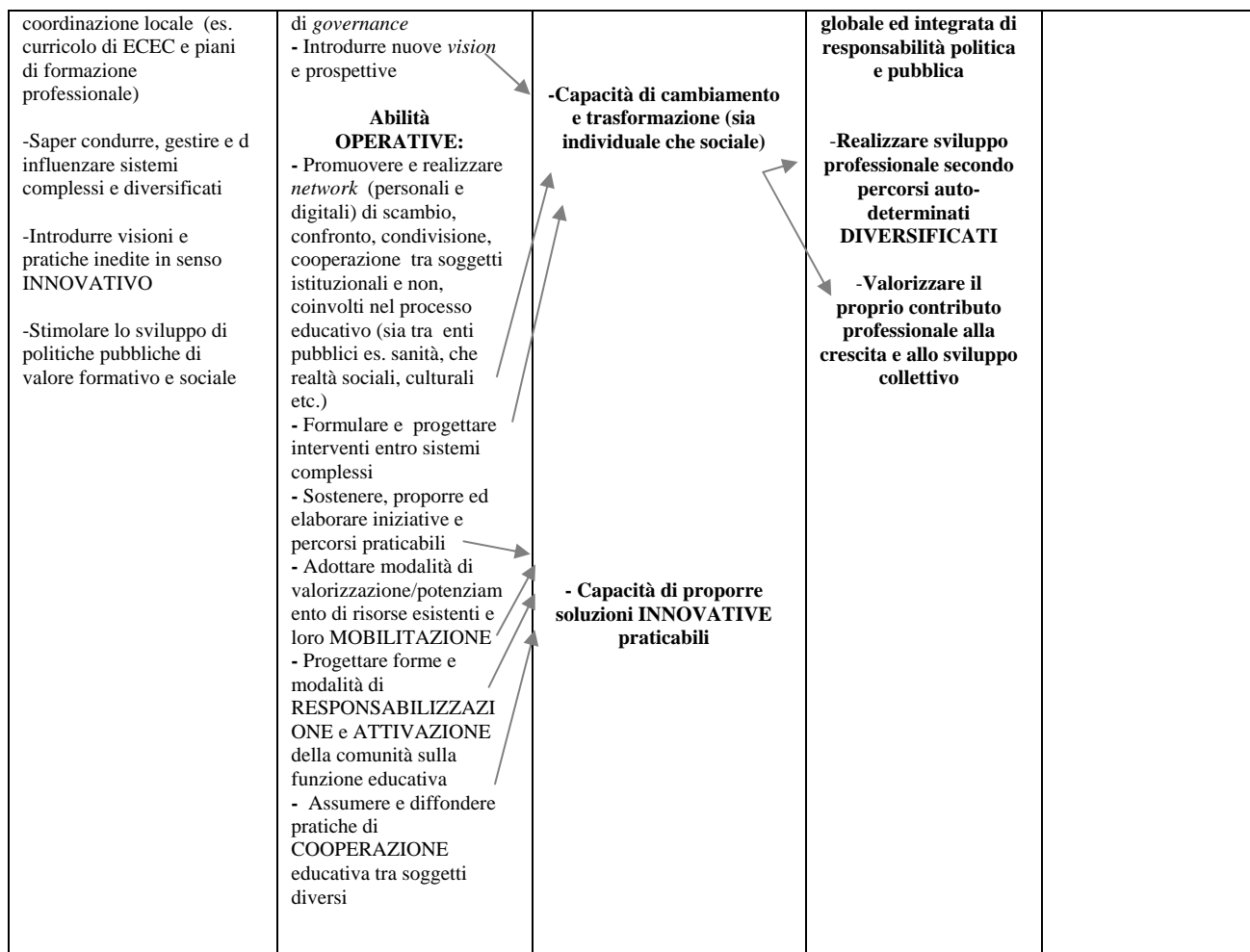
<p>professionale come dispositivo innovativo e trasformativo sulle pratiche</p> <p>-Considerare lo sviluppo professionale continuo come una PRATICA SOCIALE e democratica</p> <p>-Concepire il profilo professionale dell'insegnante in quello di PROFESSIONISTA della FORMAZIONE (IN CONTESTI FORMALI)</p> <p>-Considerare la formazione e lo sviluppo professionale come un processo di APPRENDIMENTO PERMANENTE (LLL)</p> <p>-Intendere la collegialità come contesto di: - espressione ed elaborazione di competenze personali NON FORMALI ed INFORMALI</p>	<p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicare e diffondere valore professionale specifico</li> <li>- Confrontare e condividere modalità e strategie</li> <li>-Analizzare, riconoscere e comprendere vincoli e opportunità</li> <li>-Comunicare e negoziare significati e valori</li> <li>- Adottare modalità critiche e riflessive</li> <li>- Formulare giudizi e valutazioni certe</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progettare assieme in modo trasversale rispetto alle specificità di segmento (es. tra scuola dell'infanzia e scuola primaria)</li> <li>- Sperimentare nuove modalità di comunicazione, partecipazione e organizzazione</li> <li>-Agire in modalità COOPERATIVE</li> <li>-Realizzare comunità di pratica professionali unitarie</li> <li>- Proporre e sostenere opportunità di <b>sviluppo professionale continuo</b> (ricerca, Sperimentazione e sviluppo)</li> <li>- Elaborare e formulare proposte sulla <b>formazione iniziale</b> (R&amp;S&amp;S)</li> <li>-Favorire il supporto <b>all'introduzione alla professione</b> (R&amp;S&amp;S)</li> <li>-Tradurre quanto elaborato sulla pratica professionale</li> <li>-Sviluppare <b>nuove forme di pratica professionale</b>, documentarle, diffonderle ( es. in rete)</li> <li>-Favorire forme, strategie, opportunità di validazione degli apprendimenti professionali FORMALI e</li> </ul>	<p>efficacia nei processi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilità e generosità</li> <li>- Controllo sulle decisioni e sui risultati a livello istituzionale</li> <li>- Seguire procedure rigorose di accertamento e valutazione</li> <li>- Valorizzare la continuità e l'integrazione reciproca</li> <li>- Realizzare cambiamento organizzativo</li> <li>- Realizzare modalità congiunte e sinergiche di azione collettiva</li> <li>- Agire per il cambiamento e il miglioramento professionale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Rendere disponibili proprie competenze e risorse</b></li> <li>- <b>Dotare di rigore scientifico la professionalità collegiale</b></li> <li>- <b>Promuovere unitarietà di sistema</b></li> <li>- <b>Adottare modalità innovative più proficue e produttive</b></li> <li>- <b>Esser capaci di sperimentare ed esplorare nuove direzioni e prevedere la loro praticabilità</b></li> <li>- <b>Coinvolgere ed includere gli altri rispetto ad obiettivi condivisi</b></li> </ul>	
---	--	---	---	--

	INFORMALI			
<b>Livello di NETWORKING INTER-ISTITUZIONALE: (reti di scuole)</b>	<b>Competenze:</b>	<b>Indicatori di agency:</b>	<b>Capacitazioni:</b>	<b>Funzionamenti professionali:</b>
<p><b>Criteri di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adottare un approccio di CO-costruzione allargata di conoscenze e pratiche tramite lo sviluppo di <i>partnership e network TRANS-ISTITUZIONALI</i></li> <li>-Adottare una visione dello sviluppo professionale che attinge da risorse FORMALI, NON FORMALI ed INFORMALI</li> <li>-Determinare cambiamenti attraverso l'azione collettiva a livelli oltre quello istituzionale</li> <li>-Favorire la partecipazione DEMOCRATICA allargata a processi e contesti in senso INCLUSIVO</li> <li>-Promuovere forme EFFICACI e PROFICUE di comunicazione e interazione soggettiva</li> <li>-Stabilire forme di RIFLESSIONE condivisa allargata</li> <li>-Realizzare forme di COOPERAZIONE e rapporto SINERGICO</li> <li>-Condividere strategie, pratiche, esperienze significative a livello collegiale interistituzionale</li> <li>-Valorizzare e potenziare la specificità professionale (profilo di ESPERTO dei PROCESSI FORMATIVI in contesti FORMALI)</li> <li>-Creare occasioni di confronto, scambio, circolazione delle informazioni e condivisione di esperienze (RETI di SCAMBIO)</li> <li>-Creare contesti e reti</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere le teorie sulla <i>leadership</i> (stili di management cooperativo e leadership distribuita)</li> <li>- Conoscere teorie di sociologia delle reti, organizzazione in rete, <i>network</i> etc.</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere le variabili specifiche della realtà locale/ territoriale</li> <li>- Conoscere gli strumenti e le tecnologie di lavoro in rete e virtuale</li> <li>-Conoscere risorse e opportunità</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-analizzare, interpretare e confrontare le specificità contestuali (scuole e territorio) e situazionali</li> <li>-Elaborare strategie comunicative, relazionali, organizzative, di lavoro collettivo in rete</li> <li>-Scegliere e progettare modalità e strategie</li> <li>- Comunicare condividere valori e significati</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Progettare in rete</li> <li>-Realizzare modalità stabili e flessibili di COOPERAZIONE in rete tra scuole</li> <li>-Scegliere ed adottare le modalità di lavoro e interazione più proficue</li> <li>-Elaborare e formulare proposte e soluzioni DINAMICHE e INNOVATIVE</li> <li>- Elaborare e formulare proposte di <b>sviluppo professionale</b></li> </ul> <p>(Utilizzare risorse e opportunità interistituzionali di sviluppo professionale e formazione continua (R&amp;S&amp;S))</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adottare forme di</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllo sui processi interistituzionali e di RETE</li> <li>- Partecipazione democratica a processi collettivi allargati</li> <li>- Capacità CRITICA e INDIPENDENZA di giudizio</li> <li>- IMPEGNO nella costruzione di contesti interistituzionali efficaci</li> <li>- Disponibilità e apertura in senso prospettico</li> <li>- CREATIVITA' nell'elaborazione di pratiche e soluzioni</li> <li>- AUTO-DETERMINAZIONE e senso di AUTO-EFFICACIA</li> <li>- Capacità di CAMBIAMENTO e TRASFORMAZIONE degli assetti tradizionali</li> <li>-Stabilire relazioni di comprensione e riconoscimento reciproco</li> <li>-Capacità di CONDIVIDERE</li> <li>Cambiamento ORGANIZZATIVO</li> <li>- Adottare visioni e prassi SPERIMENTALI e INNOVATIVE</li> <li>- Capacità di influenzare DECISIONI POLITICHE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziare la dimensione dell'azione collettiva</li> <li>- Esser capaci di assumere decisioni e realizzarle concretamente nella pratica (coerenza, efficacia, qualità)</li> <li>- Creare nuove dinamiche e opportunità di azione</li> <li>- Esser capaci di determinare cambiamento politico ed organizzativo</li> <li>- Creare nuove opportunità di crescita e sviluppo personale e professionale (es. socializzazione interprofessionale)</li> <li>- Esser capaci di creare e mantenere relazioni professionali</li> <li>- Creare una sinergia di gruppo di tipo COSTRUTTIVO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A acquisire nuovi strumenti di lavoro allargato (in RETE)</li> <li>- Sviluppare nuove modalità di realizzare esperienze</li> <li>- Sfruttare le opportunità e risorse esistenti</li> <li>- Conoscere realtà differenti</li> <li>- Acquisire e attuare nuove modalità gestionali e organizzative</li> </ul>



di sostegno e supporto della professionalità (RETI di SUPPORTO)  -Realizzare esperienze e progetti interistituzionali significativi e soddisfacenti (RETI di SVILUPPO)	scambio e mobilità professionale su reti di scuole (R&S&S) -Realizzare COMUNITA' di PRATICA professionali in rete -Favorire e proporre forme di riconoscimento e valorizzazione degli apprendimenti INFORMALI			
--	---	--	--	--

<b>Livello di GOVERNANCE (a base LOCALE):</b>	<b>Competenze:</b>	<b>Indicatori di agency:</b>	<b>Capacitazioni:</b>	<b>Funzionamenti professionali:</b>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adottare approcci trans-disciplinari sulle questioni educative sviluppando <i>partnership</i> con altri soggetti pubblici e privati</li> <li>-Favorire la condivisione dei valori pedagogici e formativi</li> <li>-Favorire la coesione sociale in prospettiva di COMUNITA' EDUCANTE</li> <li>-Assumere la funzione di <i>leadership</i> dell'educazione infantile</li> <li>-Valorizzare il ruolo politico degli insegnanti come professionisti della formazione</li> <li>-Aiutare e sostenere la comunità nel dar forma ai loro valori e priorità educative</li> <li>-Creare opportunità non-formali ed informali di incontro, scambio etc. (EDUCAZIONE degli ADULTI)</li> <li>-Costruire contesti di formazione e sviluppo della pratica professionale su saperi INFORMALI, IMPLICITI, LATENTI</li> <li>-Sviluppare opportunità di praticare la "nuova" professionalità nella COMUNITA' EDUCANTE</li> <li>-CO-COSTRUIRE con gli <i>stakeholders</i> un quadro di riferimento pedagogico di</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere la situazione e le politiche dell'ECEC nei contesti locali, regionali, nazionali e internazionali</li> <li>- Conoscere elementi di diritto della società civile, analisi delle politiche pubbliche, teorie sociologiche e forme per combattere la discriminazione, povertà, disuguaglianza, emarginazione etc.</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere strumenti e modalità di gestione e comunicazione burocratica, amministrativa, tecnica e tecnologica etc.</li> <li>- Saper esprimere autorevolezza, sicurezza e professionalità</li> <li>- Saper manifestare ed argomentare posizioni</li> <li>- Saper leggere, interpretare e comprendere i bisogni di interlocutori differenti</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguere ed attribuire funzioni e responsabilità</li> <li>- Adottare e integrare approcci educativi diversi</li> <li>- Comprendere, interpretare esigenze e bisogni diversificati e complessi sia livello inter-istituzionale (enti locali) che trans-istituzionali (gruppi e realtà locali, socio-culturali etc.)</li> <li>- Elaborare strategie comunicative, relazionali, organizzative, gestionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Controllo sui processi e sul contesto</li> <li>-Autodeterminazione e senso di auto-efficacia</li> <li>-Consapevolezza e autorevolezza rispetto al dominio specifico</li> <li>-Autonomia di giudizio</li> <li>-Capacità di INFLUENZARE decisioni politiche</li> <li>-Adattamento a realtà e situazioni differenti</li> <li>-Spirito d'iniziativa e "imprenditorialità"</li> <li>-Riduzione della discriminazione e disuguaglianza</li> <li>-Responsabilità rispetto a decisioni con ricadute politiche e pubbliche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esser capace di decidere ed influenzare sistemi e organizzazioni diverse da quelle di appartenenza</li> <li>- Saper dialogare e coinvolgere in senso INCLUSIVO soggetti istituzionali ed interlocutori differenti</li> <li>-Esser capaci di comprendere e agire professionalmente in situazioni sconosciute o differenti</li> <li>-Essere capaci di apprezzare e significare apporti e contributi differenti (intelligenza professionale)</li> <li>-Accettare e riconoscere visioni e modalità divergenti</li> <li>-Affermare, stabilire e condividere valori di tipo pedagogico e democratico</li> <li>-Assumere una visione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare nuova professionalità educativa e formativa</li> <li>- Scegliere e condurre attività e progetti significativi a livello di comunità</li> <li>-Relazionarsi in modo proficuo con interlocutori differenti</li> </ul>



### 1.5.5 Il Modello delle Competenze professionali prescolastiche

Dopo l'elaborazione concettuale del quadro evolutivo della professionalità descritto tramite competenze, indicatori di *empowerment*, *agency*, capacitazione e funzionamenti professionali, giungiamo a definire il Modello delle Competenze professionali prescolastiche. Il Modello si compone di sei Aree di Competenza (Gestione dei processi educativi (con il bambino); Gestione dei processi relazionali (con le famiglie); Collegialità di team ristretto; Collegialità allargata; *Networking* (reti di scuole); *Governance* (stakeholders esterni a base locale). Ogni Area di competenza è descritta tramite l'enucleazione delle rispettive competenze, che sono descritte tramite i riferimenti ai livelli EQF (Conoscenze teoriche e pratiche; Abilità cognitive e operative), e tramite i Livelli di sviluppo dinamico delle competenze elaborati nel modello del Prof. Tessaro (2012). Il Modello per Competenze così realizzato, oltre a descrivere in dettaglio le caratteristiche della professionalità prescolastica contemporanea secondo un approccio di transizione dalle competenze all'*agency* capacitativa, costituisce il modello di riferimento per la costruzione dei Questionari e la ricerca quantitativa (*cfr.* capitolo 4), e per la ricerca qualitativa (*cfr.* capitolo 5).

#### 1. Gestione dei processi educativi (relazione educativa col bambino)

<p><b>1.A Competenza progettuale</b></p> <p>Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle <u>esperienze</u></p>	<p><b>1A.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere elementi di programmazione e progettazione didattica per esperienze.</li> <li>- Conoscere le teorie dell'apprendimento (es. Teoria dell'apprendimento situato: Winn, 1993)</li> </ul> <p><b>1A.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le FASI del lavoro (modalità di ricognizione delle risorse, valutazione iniziale, intermedia e finale e di adattamento degli interventi)</li> </ul> <p><b>1A.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</li> <li>- Riconoscere le diverse risorse ed opportunità per l'apprendimento</li> <li>- Selezionare le risorse didattiche ed educative per realizzare esperienze significative</li> </ul> <p><b>1A.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rilevare e valutare i bisogni educativi e formativi dei bambini</li> <li>- Stabilire finalità ed obiettivi per la pianificazione progettuale</li> <li>- Progettare interventi di co- costruzione degli apprendimenti</li> <li>- Selezionare e formulare strategie per</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Riprodurre procedure di progettazione codificate</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Progettare percorsi didattici ed educativi coerenti, definendo metodi, tempi, contenuti.</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Progettare e pianificare interventi di insegnamento-apprendimento efficaci, stabilendo collegialmente finalità, obiettivi ed esiti attesi, gestendo le risorse disponibili, strutturando i contenuti dell'attività, impiegando metodologie appropriate e definendo criteri di valutazione.</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Progettare processi educativo/formativi di personalizzazione degli</p>
--	---	---

	<p>l'insegnamento-apprendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare ed applicare differenti strumenti di valutazione</li> <li>- Coinvolgere nella progettazione i diversi interlocutori educativi</li> </ul>	<p>apprendimenti, basati su un approccio integrato, coinvolgendo e condividendo strategie con il team docente</p> <p style="text-align: center;"><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b></p> <p>Progettare e sviluppare collegialmente processi educativi e formativi di tipo inclusivo con il coinvolgimento di agenzie educative primarie (famiglie) definendo nuovi approcci e strategie innovative e valutandone l'impatto</p>
<p><b>1.B Competenza di integrazione delle dimensioni</b></p> <p>Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una <u>visione olistica</u> (pluridimensionale) dell'apprendimento infantile</p>	<p><b>1B.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le dimensioni di sviluppo del bambino (cognitiva, emotiva, affettiva, sociale etc.)</li> <li>- Conoscere le teorie delle intelligenze multiple (Gardner, 1987; Sternberg, 1988), sull'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), sugli stili cognitivi e di apprendimento (Keefe, 1979).</li> </ul> <p><b>1B.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le caratteristiche delle dimensioni di sviluppo (caratteristiche) e la situazione (condizioni)</li> </ul> <p><b>1B.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e comprendere bisogni/esigenze, potenzialità e disposizioni personali</li> <li>- Applicare criteri di analisi sulle componenti individuali per identificare le peculiarità, elementi di forza e di debolezza</li> <li>- Concepire l'interdipendenza delle componenti che strutturano la personalità infantile</li> <li>- Formulare mentalmente l'integrazione di tali componenti per formulare approcci educativi personalizzati</li> </ul> <p><b>1B.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare adeguate modalità di valutazione</li> <li>- Formulare strategie per la personalizzazione individuale degli apprendimenti</li> <li>- Costruire ambienti di apprendimento favorevoli ed adeguati (<i>setting</i> formativi) (Barker, 1968)</li> <li>- Realizzare interventi di stimolazione alla co-costruzione ed integrazione delle componenti per l'arricchimento individuale e collettivo</li> <li>- Controllare l'andamento e valutare gli esiti educativi</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b></p> <p>Predisporre un ambiente di apprendimento coerente in relazione alle <u>caratteristiche infantili</u></p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b></p> <p>Prevedere e scegliere i contesti di apprendimento più favorevoli ai <u>bisogni diversificati</u> e realizzare attività specifiche</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b></p> <p>Valutare collegialmente i <u>bisogni educativi</u> e prevedere l'efficacia degli interventi; selezionare e realizzare obiettivi di apprendimento coerenti ed integrati, individuare ed organizzare le risorse didattiche e contestuali più significative ed efficaci in relazione ai processi di insegnamento-apprendimento</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b></p> <p>Praticare collegialmente l'<u>integrazione</u> entro i processi educativo/formativi gli elementi di diversificazione delle dimensioni di sviluppo per realizzare apprendimenti personalizzati ed autentici</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b></p> <p>Inventare approcci di rilevazione delle dimensioni di sviluppo e valutare i bisogni educativi <u>personalizzati</u>; progettare collegialmente i traguardi di sviluppo e gli obiettivi di apprendimento più adatti e coerenti, prevedendo modalità condivise ed originali.</p>

<p><b>1.C Competenze di attivazione</b></p> <p>Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti</p>	<p><b>1C.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie dell'apprendimento e gli approcci costruttivisti e socio- costruttivisti (Vygostkij, 1934; Bruner, 1960; Maturana &amp; Varela, 1999)</li> </ul> <p><b>1C.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le modalità di organizzazione di un <i>setting</i> educativo</li> <li>-Conoscere le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento</li> <li>-Conoscere le modalità di gestione dei gruppi di apprendimento</li> </ul> <p><b>1C.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare ed identificare le caratteristiche dei gruppi e dell'ambiente di apprendimento</li> <li>- Scegliere ed elaborare strategie/ metodologie di co-costruzione degli apprendimenti</li> </ul> <p><b>1C.4. Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparare ed organizzare l'ambiente di apprendimento</li> <li>- Applicare strategie per favorire la comunicazione e negoziazione dei significati</li> <li>-Gestire le interazioni comunicative e favorire la partecipazione e collaborazione interindividuale</li> <li>-Supportare adeguatamente i processi di gruppo</li> <li>- Sviluppare e realizzare interventi didattici finalizzati alla co-costruzione degli apprendimenti</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b></p> <p>Riconoscere, riprodurre e gestire percorsi di apprendimento di gruppo</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b></p> <p>Selezionare ed applicare strategie proficue adeguandole alla situazione e al contesto</p> <p><b>III.Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b></p> <p>Comprendere e <u>qualificare i contributi</u> dei bambini orientandoli al confronto e condivisione delle esperienze in modo da favorire la costruzione di apprendimenti collettivi</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b></p> <p>Stimolare e motivare alla condivisione ed <u>esplicitazione dei significati</u>, utilizzando <i>feedback</i> per il cambiamento di atteggiamenti e comportamenti e la costruzione collaborativa di nuovi apprendimenti</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b></p> <p>Governare i processi di co-costruzione degli apprendimenti valorizzando le caratteristiche individuali di originalità e creatività personale, promuovendo lo sviluppo individuale</p>
<p><b>1.D Competenze di valutazione</b></p> <p>Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile</p>	<p><b>1D.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere i principali strumenti di valutazione, le teorie della valutazione e gli aspetti oggetto della valutazione</li> </ul> <p><b>1D.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali tecniche di valutazione quantitative e qualitative</li> <li>-Conoscere le modalità di applicazione delle procedure valutative</li> </ul> <p><b>1D.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leggere ed interpretare caratteristiche e situazioni iniziali</li> <li>- Analizzare lo scarto tra i diversi momenti della valutazione</li> <li>- Giudicare e comprendere la qualità dei risultati</li> <li>-Identificare e valorizzare i punti di forza</li> <li>-Identificare e considerare carenze e debolezze</li> </ul> <p><b>1D.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valutare i processi di insegnamento e</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b></p> <p>Utilizzare strumenti e supporti codificati di valutazione nelle attività didattiche e documentarle</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b></p> <p>Applicare adeguatamente procedure di valutazione di tipo quantitativo e qualitativo adattate al contesto</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b></p> <p>Valutare in modo sistematico e con regolarità i progressi nell'insegnamento-apprendimento tenendo documentazione delle fasi iniziali, intermedie e finali, condividendo i risultati con il gruppo docente</p>

	<p>apprendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllare e monitorare il raggiungimento dei risultati (es. a livello intermedio)</li> <li>-Valutare l'evoluzione dei processi e adeguare gli obiettivi iniziali</li> <li>- Utilizzare e adattare tecniche e metodologie di valutazione</li> <li>-Registrare e documentare le valutazioni (osservazioni sistematiche e valutazioni sommative)</li> </ul>	<p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>  Valutare i processi di insegnamento-apprendimento in relazione ai risultati ed applicare differenti tecniche e metodologie per contestualizzare e personalizzare la valutazione, definendone esplicitamente i criteri in sede collegiale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b>  Monitorare e discutere costantemente i processi a livello collegiale, inventare appropriati strumenti e metodologie valutative e servirsene per adattare la programmazione e progettazione educativa.</p>
--	--	--

## 2. Gestione dei processi relazionali (relazione con le famiglie)

<p><b>2.A Competenze di responsabilizzazione educativa</b></p> <p>Essere in grado di favorire e supportare la funzione educativa familiare/ parentale</p>	<p><b>2A.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie sulla pedagogia della famiglia e l'educazione degli adulti</li> </ul> <p><b>2A.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le tecniche e metodologie comunicative, relazionali, narrative</li> <li>- Conoscere la situazione della famiglia e del bambino</li> </ul> <p><b>2A.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Riconoscere e interpretare segnali di difficoltà, disagio, sofferenza, svantaggio</li> <li>-Sostenere e responsabilizzare alla partecipazione e condivisione della funzione educativa</li> <li>- Stimolare contesti di riflessività, ripensamento di abitudini e comportamenti, discussione sui sistemi di valori e/o schemi mentali consolidati</li> </ul> <p><b>2A.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare e mantenere un clima di fiducia attraverso il dialogo, l'ascolto, la comprensione reciproca</li> <li>- Formulare strategie comunicative, relazionali e di inclusione rispetto alla funzione educativa parentale, basate sulla condivisione e lo scambio</li> <li>-Progettare forme e modalità di partecipazione e collaborazione all'educazione scolastica</li> <li>-Coinvolgere e sostenere l'esplicitazione delle prassi educative</li> <li>- Promuovere contesti di valutazione informale e di auto- valutazione</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b>  Praticare una comunicazione essenziale basata sullo scambio di informazioni</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b>  Rispettare la funzione educativa familiare ed adottare modalità relazionali e comunicative di tipo <u>formale ed istituzionale</u> sui processi di apprendimento</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b>  Riconoscere e valorizzare la funzione familiare promuovendo forme di partecipazione e condivisione delle responsabilità educative, anche in modo <u>informale</u></p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>  Progettare e realizzare strategie inclusive di collaborazione sistematica con le famiglie condividendo valori ed obiettivi, favorendo pratiche riflessive e dialogiche, sostenendo la responsabilizzazione educativa in modo personalizzato e contestualizzato</p>
---	---	---

	-Stimolare il ripensamento e l'ideazione di nuove modalità e strategie educative	<b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b> Adottare <u>pratiche riflessive</u> sistematiche sull'azione educativa congiunta, orientare alla <u>razionalizzazione</u> al fine di revisionarla in funzione dell'efficacia e coerenza dimostrate, stimolando all'adozione di strategie creative ed innovative per ottimizzare il raggiungimento dei risultati educativi
<b>2.B Competenza riflessiva sull'interazione</b>  Essere in grado di <u>riflettere</u> e modificare le pratiche di interazione con i genitori/ famiglie	<b>2B.1 Conoscenze teoriche:</b> - Conoscere le principali teorie sull'interazione comunicativa e intersoggettiva - Conoscere le teorie sulla riflessività in relazione all'esperienza (Dewey, 1916; Argyris & Schön, 1978; Habermas, 1981; Mezirow, 1991) <b>2B.2 Conoscenze pratiche:</b> - Saper ascoltare, riconoscere e interpretare messaggi e situazioni - Saper riflettere sulle esperienze e le relazioni di causa-effetto -Saper comprendere bisogni ed esigenze specifiche - Saper comunicare efficacemente <b>2B.3 Abilità cognitive:</b> - Esprimere e manifestare disponibilità, apertura e sospensione di giudizio aprioristico - Mantenere atteggiamenti di rispetto, attenzione, considerazione -Mantenere autorevolezza professionale - Adottare modalità empatiche <b>2B.4 Abilità operative:</b> -Riflettere e mettere in discussione pratiche, approcci, strategie comunicative e relazionali - Elaborare strategie comunicative e relazionali collegiali efficaci - Scegliere e condividere una strategia educativa e comunicativa collegiale comune -Valutare la qualità della relazione e il suo andamento	<b>Livelli:</b> <b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Applicare modalità comunicative e informative basate su indicatori precedentemente codificati <b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Sviluppare e mantenere rapporti positivi di collaborazione ed interazione comunicativa basati sull'analisi della situazione, sul supporto e comprensione, sul rispetto delle funzioni specifiche <b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Sviluppare pratiche di riflessione cooperativa sui processi di interazione con le famiglie attraverso l'osservazione, la discussione e l'azione collegiale, regolando modalità e strategie relazionali <b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Sviluppare pratiche riflessive individualizzate sull'interazione familiare (riflessione sull'esperienza) e pratiche di significazione delle esperienze a livello collegiale per meglio progettare e realizzare strategie personalizzate condivise <b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b> Riflettere sulla propria azione in situazione in modo critico e collegiale, rivedendo le premesse iniziali qualora risultino inadeguate per adattare e/o produrre strategie d'interazione di tipo sperimentale e innovativo.
<b>2.C Competenza</b>	<b>2C.1 Conoscenze teoriche:</b>	<b>Livelli:</b>

<p><b>inclusiva</b></p> <p>Essere in grado di coinvolgere le famiglie/genitori sull'educazione scolastica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie di sociologia dell'educazione e di educazione formale ed informale</li> <li><b>2C.2 Conoscenze pratiche:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere e distinguere le responsabilità e funzioni educative tra scuola e famiglia</li> <li>- Conoscere le situazioni famigliari generali e specifiche</li> </ul> </li> <li><b>2C.3 Abilità cognitive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguere le rispettive funzioni (famigliari e professionali)</li> <li>- Confrontare gli approcci educativi e giudicare la loro validità</li> <li>- Sostenere l'autonomia decisionale professionale e il senso di auto-efficacia</li> </ul> </li> <li>-Esprimere autorevolezza e competenza professionale</li> <li><b>2C.4 Abilità operative:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Progettare l'offerta formativa in relazione alle esigenze e bisogni educativi del bambino</li> <li>-Informare e socializzare con le famiglie le finalità educative, obiettivi, metodi e modalità valutative della scuola</li> <li>-Coinvolgere le famiglie sulle esperienze educative e didattiche prevedendo forme di partecipazione controllate e responsabili</li> <li>-Progettare, organizzare e gestire insieme ai genitori interventi ed azioni specifiche</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Gestire <u>rapporti</u> basati sull'informazione e la comunicazione della situazione scolastica mantenendo un clima positivo</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Stabilire <u>relazioni comunicative ed informative</u> di tipo professionale, dimostrando disponibilità e ascolto, e stabilendo un clima di fiducia e reciprocità</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Sviluppare contesti di partecipazione e <u>collaborazione</u> responsabile alla vita scolastica in relazione ad eventi o progetti specifici, valutando collegialmente impatti e risultati</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Predisporre ed organizzare forme e modalità di partecipazione e <u>cooperazione</u> sistematica e responsabile alla vita scolastica promuovendo percorsi individualizzati di socializzazione delle funzioni e dei valori professionali ed educativi</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b> Sviluppare <u>pratiche inclusive</u> rispetto alla vita scolastica condividendo valori e responsabilità, creando nuove modalità di azione educativa congiunta, per qualificare l'azione professionale, istituzionale e collegiale in senso innovativo</p>
<p><b>2.D Competenza di promozione dell'autonomia</b></p> <p>Essere in grado di promuovere e sostenere <u>l'autonomia di pensiero</u>, di giudizio e di scelta delle famiglie</p>	<p><b>2D.1 Conoscenze teoriche:</b> - Conoscere le principali teorie pedagogiche e filosofiche, socio-culturali e politiche -Conoscere elementi di diritto giuridico e costituzionale</p> <p><b>2D.2 Conoscenze pratiche:</b> - Saper riconoscere e giudicare fatti e situazioni - Disporre di un bagaglio ricco ed eterogeneo di risorse pratiche, conoscitive ed esperienziali -Saper riflettere e giudicare in modo indipendente e consapevole</p> <p><b>2D.3 Abilità cognitive:</b> -Interpretare ed analizzare criticamente la situazione - Assumere (e diffondere) consapevolezza</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> <u>Informare</u> sulle modalità di accesso, opportunità e diritti connessi alla funzione famigliare; comunicare l'azione professionale</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> <u>Giustificare</u> le azioni professionali in relazione alle finalità educative e socializzare decisioni professionali e scelte istituzionali in modo da condividerle su base razionale</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo</b></p>



	<p>dei processi e delle relazioni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantenere il controllo sulle decisioni</li> <li>-Selezionare approcci e soluzioni in base all'efficacia</li> </ul> <p><b>2D.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorire la discussione, l'argomentazione e la negoziazione democratica di valori e significati</li> <li>- Promuovere forme di confronto e di scambio per l'arricchimento individuale e collettivo</li> <li>-Stimolare l'iniziativa e la creatività personali</li> <li>-Promuovere forme di riflessione, messa in discussione sull'esperienza e processi di consapevolezza</li> <li>- Sviluppare modalità di valutazione dell'efficacia</li> <li>-Stimolare cambiamento organizzativo</li> </ul>	<p><b>scopo):</b>  <u>Socializzare</u> atteggiamenti ed azioni professionali favorendo occasioni di scambio, confronto ed attribuzione di significato in funzione della responsabilizzazione educativa</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>  <u>Creare</u> opportunità educative congiunte fondate su autonomia e responsabilità, condividendo valori e significati e favorendo la <u>costruzione</u> di nuovi, in modo da stimolare la capacità di giudizio critico e l'emanipazione personale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b>      Concepire, <u>sperimentare</u> ed innovare costantemente pratiche e metodologie all'insegna dell'autonomia, dell'etica e della responsabilità, diffondendole in senso <u>inclusivo</u> e propulsivo alla revisione dei comportamenti e all'adozione di nuovi</p>
--	--	---

### 3. Collegialità di *team* ristretto (es., programmazione, collegialità interprofessionale)

<p><b>3.A Competenze riflessive</b></p> <p>Essere in grado di valorizzare e potenziare la collegialità come <u>pratica riflessiva condivisa</u></p>	<p><b>3A.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere le teorie sulla cooperazione, sull'apprendimento organizzativo e gli approcci riflessivi (Argyris &amp; Schön, 1978; Schön, 1983, 1987; Argyris, 1992)</li> </ul> <p><b>3A.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper esprimere e condividere posizioni e giudizi personali</li> <li>- Essere adeguatamente informati per formulare proposte puntuali</li> <li>- Saper contribuire in modo efficace alle decisioni</li> <li>-Sapersi relazionare in modo positivo coi colleghi</li> </ul> <p><b>3A.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e comprendere collegialmente azioni e significati</li> <li>-Contribuire alla riflessione collettiva</li> <li>-Esprimere un approccio costruttivo ed espansivo-ricorsivo di ricerca di spiegazioni e significati</li> <li>-Proporre e stimolare soluzioni razionali, realistiche, praticabili, misurabili, situate</li> <li>-Sviluppare atteggiamenti mentali positivi</li> <li>-Mantenere un orientamento diretto allo</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b>      Riflettere sulla pratica in termini generali entro una comunità professionale</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b>      Analizzare e discutere criticamente e in modo contestualizzato le azioni professionali individuali e collettive</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b>      Riflettere collegialmente sui funzionamenti professionali individuali e collettivi, valutarli e progettare soluzioni razionali e condivise</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>      Sviluppare e adottare pratiche riflessive individuali e collettive per generare processi di qualificazione</p>
---	--	---

	<p>scopo</p> <p><b>3A.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare modalità riflessive sulla pratica (sviluppare modalità di ripensamento sulle premesse, giudizio critico, valutazione collettiva)</li> <li>-Sviluppare comunità di pratica professionali</li> <li>- Progettare e decidere in modo sistematico e razionale</li> <li>-Condividere approcci, metodologie e impostazioni di valore</li> <li>-Abilitare l'azione professionale nella gestione di imprevisti, novità, fattori contingenti</li> </ul>	<p>dell'azione professionale e di formazione continua</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b></p> <p>Saper riflettere durante l'azione (nell'esperienza) e collegare la propria pratica alla razionalità condivisa in modo a giudicarla criticamente, revisionarla e/o innovarla in contesti di comunità di pratica e ricerca/formazione professionale</p>
<p><b>3.B Competenze cooperative</b></p> <p>Essere in grado di agire con <u>modalità cooperative</u> per potenziare l'azione professionale</p>	<p><b>3B.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie sulla cooperazione, sull'apprendimento organizzativo e gli approcci riflessivi (Argyris &amp; Schön, 1978; Schön, 1983, 1987; Argyris, 1992)</li> </ul> <p><b>3B.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper sostenere ed argomentare le proprie posizioni</li> <li>- Saper condurre una discussione e negoziazione democratica</li> <li>-Saper progettare e programmare secondo modalità cooperative attività ed esperienze</li> </ul> <p><b>3B.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condividere modalità, approcci, strategie</li> <li>- Mantenere rapporti positivi e rispettosi</li> <li>-Stabilire relazioni di fiducia e sostegno reciproco</li> <li>- Mantenere un orientamento diretto allo scopo</li> <li>-Motivare e sostenere l'azione collettiva</li> </ul> <p><b>3B.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuire alla decisione, progettazione e pianificazione delle attività collegiali in modo cooperativo</li> <li>-Mantenere il controllo su processi e decisioni</li> <li>- Affrontare in modo condiviso problemi e difficoltà</li> <li>- Sostenere i rispettivi ruoli professionali nell'esercizio delle loro funzioni</li> <li>-Adattare l'azione collegiale</li> <li>- Controllare l'andamento e il conseguimento dei risultati</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b></p> <p>Partecipare e confrontarsi entro una comunità professionale</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b></p> <p>Stabilire interazioni di tipo cooperativo dirette allo scopo e improntate sulla condivisione di pratiche e modalità</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b></p> <p>Selezionare e sviluppare metodologie e interazioni cooperative per raggiungere risultati comuni e potenziare l'azione professionale collettiva</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b></p> <p>Sviluppare e condividere processi fondati sulla cooperazione e relazione intersoggettiva per formulare nuove soluzioni per meglio raggiungere obiettivi specifici</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b></p> <p>Inventare e diffondere nuove pratiche cooperative tramite la sperimentazione e l'innovazione generando nuove opportunità formative</p>
<p><b>3.C Competenze creative</b></p> <p>Essere in grado di <u>produrre cambiamento</u> costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite (R&amp;S)</p>	<p><b>3C.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiti di apprendimento eterogenei e diversificati di tipo formale, non formale ed informale</li> </ul> <p><b>3C.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere i problemi, le situazioni e le condizioni per l'azione</li> <li>-Conoscere risorse, vincoli ed opportunità individuali e collegiali</li> </ul> <p><b>3C.3 Abilità cognitive:</b></p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b></p> <p>Adattarsi a pratiche e modalità standardizzate e/o tradizionali</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b></p> <p>Formulare ipotesi e proporre soluzioni all'interno della struttura tradizionale</p>

	<p>-Esprimere e manifestare pensieri e approcci divergenti          -Dimostrare disponibilità, apertura e iniziativa personale          - Adottare approcci di interrogazione e riconfigurazione (ridiscussione) creativa dei problemi</p> <p><b>2C.4 Abilità operative:</b>          - Proporre nuove idee ed approcci didattici, progettuali, organizzativi e gestionali          - Ideare e progettare collegialmente percorsi inediti e soluzioni creative          - Esplorare nuove forme di qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento (Ricerca)          -Esplorare nuove modalità anche informali di sviluppo e formazione professionale (Sperimentazione)</p>	<p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b>          Progettare e pianificare collegialmente nuovi percorsi di ricerca (educativi, didattici, organizzativi) per raggiungere gli obiettivi educativi</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>          Pensare e produrre strategie innovative di ricerca e sperimentazione sui processi istituzionali (educativi, didattici, organizzativi, gestionali, professionali) in modo collaborativo ed adeguato al contesto, per creare soluzioni stabili ed efficaci (cambiamento organizzativo)</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b>          Inventare e diffondere nuove teorie e prassi educative tramite la sperimentazione e l'innovazione, valutando impatti e ricadute</p>
<p><b>3.D Competenza di empowerment</b></p> <p><b>professionale collegiale</b>          Essere in grado di sostenere /affermare <u>dignità professionale e comunicare autorevolezza</u></p>	<p><b>3D.1 Conoscenze teoriche:</b>          - Conoscenze di legislazione scolastica, Autonomia scolastica, contrattualistica e norme professionali          -Conoscenze di aggiornamento professionale e e formazione continua</p> <p><b>3D.2 Conoscenze pratiche:</b>          - Avere consapevolezza dei processi e delle opportunità di formazione, sviluppo, crescita professionale          -Conoscere le dinamiche sociali, istituzionali, politiche</p> <p><b>3D.3 Abilità cognitive:</b>          - Dimostrare disponibilità ed apertura          - Rispettare, manifestare interesse e curiosità su scelte, opinioni e azioni professionali          -Saper valutare l'impatto e l'efficacia (<i>self-efficacy</i>) delle proprie azioni          -Sviluppare e mantenere un clima positivo di comprensione, condivisione e sostegno reciproco          -Affermare e promuovere un'immagine professionale solida, coerente, competente</p> <p><b>3D.4 Abilità operative:</b>          -Comunicare in modo chiaro, efficace, positivo          - Progettare e sviluppare forme di cooperazione sinergica a livello collegiale          -Impegnarsi in forme di tutoraggio e sostegno professionale          - Selezionare, proporre e seguire attività di aggiornamento e formazione professionale continua (formazione in servizio)          -Sviluppare comunità di pratica di</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b>          Mantenere l'attività aggiornata in relazione alle nuove acquisizioni professionali</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b>          Svolgere le proprie funzioni professionali in modo coerente, competente e responsabile partecipando ai processi di ricerca/formazione esistenti</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b>          Governare il proprio modo di essere ed agire professionalmente, integrando etica e responsabilità, a livello individuale e collegiale curando la formazione professionale</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>          Agire consapevolmente e responsabilmente per migliorare la propria professionalità curando rapporti sociali e professionali, valorizzando ruoli, funzioni e talenti personali, generando processi formativi esperti</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b>          Partecipare attivamente alla comunità professionale e sociale</p>

	<p>discussione, definizione e trasmissione della pratica professionale (es. all'introduzione professionale)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coltivare contatti, forme di scambio e collaborazione con istituzioni formali di formazione professionale iniziale e continua</li> </ul>	<p>promuovendo iniziative ed esperienze innovative di socializzazione della professionalità docente e di formazione continua, offrendo un contributo personale alla crescita e responsabilizzazione collettiva e sociale</p>
--	---	--

#### 4. Collegialità allargata (es., collegio unitario d'Istituto, interazione collegiale o comunicativa con altri livelli scolastici)

<p><b>4.A Competenze di empowerment professionale</b></p> <p>Essere in grado di valorizzare e potenziare le rispettive <u>specificità professionali</u> (segmento scolastico)</p>	<p><b>4A.1 Conoscenze teoriche:</b> -Conoscere le norme sull'organizzazione scolastica (Autonomia) e legislazione, contratto collettivo nazionale comparto scuola, organizzazioni sindacali</p> <p><b>4A.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere esperienze e attività realizzate e risultati conseguiti dai colleghi - Conoscere bisogni ed esigenze del proprio specifico bacino d'utenza -Conoscere opportunità e risorse, finanziarie e strumentali, della scuola/ istituzione di riferimento</p> <p><b>4A.3 Abilità cognitive:</b> - Promuovere e diffondere valore professionale specifico (sicurezza professionale, intelligenza professionale...) - Sostenere, argomentare posizioni ed opinioni legate all'esperienza professionale di <i>team</i> - Esprimere compattezza ed unità di <i>team</i> professionale</p> <p><b>4A.4 Abilità operative:</b> -Agire (progettuale, propositivo, decisionale) rispettando e considerando specificità e caratteristiche di ciascun livello scolastico -Contribuire alle decisioni in modo consapevole e responsabile - Partecipare attivamente a progetti ed esperienze d'Istituto -Proporre ed elaborare iniziative multilivello</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Partecipare ai contesti di collegialità interlivello</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Comunicare ed intervenire collegialmente in modo chiaro, appropriato e responsabile in relazione allo specifico ambito professionale</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Sviluppare progetti, esperienze e forme di collaborazione trasversali ai diversi livelli potenziando l'offerta formativa e le responsabilità specifiche</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Partecipare e stimolare attivamente forme permanenti di collaborazione favorendo la collegialità interprofessionale, la discussione e adattamento alle situazioni valorizzando le specificità professionali e di livello</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b> Concepire, metter in opera e stimolare nuove occasioni ed esperienze di cooperazione tra livelli per qualificare la collegialità interprofessionale e introdurre pratiche innovative e sperimentali di formazione continua</p>
<p><b>4.B Competenze di cooperazione istituzionale</b></p>	<p><b>4B.1 Conoscenze teoriche:</b> - Conoscere le principali teorie sull'apprendimento organizzativo (Argyris &amp; Schön, 1978)</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Confrontarsi e partecipare ai</p>

<p>Essere in grado di <u>agire con modalità cooperative</u> per potenziare l'azione istituzionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le teorie dell'apprendimento situato e comunità di pratica (Lave &amp; Wenger, 1991; Wenger, 1998)</li> <li><b>4B.2 Conoscenze pratiche:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere i diversi segmenti scolastici</li> <li>-Conoscere progetti, esperienze, risultati conseguiti a livello d'Istituto o istituzionale</li> <li>-Conoscere bisogni ed esigenze della comunità</li> <li>-Conoscere vincoli, opportunità, risorse istituzionali e relative modalità d'accesso</li> </ul> </li> <li><b>4B.3 Abilità cognitive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condividere modalità, approcci, strategie a livello d'Istituto</li> <li>-Sviluppare contesto di discussione e confronto democratico</li> <li>-Favorire la conoscenza reciproca, rapporti di fiducia e sostegno reciproco</li> </ul> </li> <li><b>3B.4 Abilità operative:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Accedere e padroneggiare gli strumenti di diffusione delle informazioni a livello d'Istituto o istituzionale</li> <li>- Contribuire alla decisione, progettazione e pianificazione delle attività istituzionali in modo cooperativo</li> <li>- Realizzare attività multilivello e trasversali tramite la cooperazione</li> <li>-Discutere e risolvere problemi secondo responsabilità collettiva</li> <li>-Valutare e controllare la validità delle soluzioni adottate</li> <li>-Sostenere, favorire e supportare gli altri nell'esercizio delle loro funzioni</li> </ul> </li> </ul>	<p>doveri collegiali (votazioni, etc.) in ambito di collegio d'Istituto o di interazione multilivello</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Esprimere posizioni, elaborare collegialmente progetti e gestire esperienze collegiali assumendo piena responsabilità delle rispettive funzioni professionali specifiche</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Progettare e realizzare collegialmente attività ed esperienze trasversali e cooperative, utilizzandole per orientare scelte e decisioni ed adeguare gli obiettivi d'Istituto</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Sviluppare forme e modalità permanenti di cooperazione tramite modalità sperimentali prevedendo forme permanenti di confronto, riflessione e valutazione collegiale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b> Inventare ed introdurre pratiche ed esperienze trasversali e cooperative capaci di promuovere l'immagine dell'Istituto e/o istituzionale esprimendo la sua identità e specificità, educativa e professionale</p>
<p><b>4.C Competenze di sviluppo professionale</b></p> <p>Essere in grado di utilizzare la pratica interprofessionale per lo <u>sviluppo e formazione personale</u></p>	<p><b>4C.1 Conoscenze teoriche:</b> - Conoscere le teorie della formazione e dell'educazione degli adulti</p> <p><b>4C.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere modalità e strategie d'interazione sociale produttiva - Conoscere caratteristiche e condizioni dei colleghi</p> <p><b>4C.3 Abilità cognitive:</b> - Riconoscere l'alterità come risorsa di crescita e sviluppo personale e professionale -Stabilire relazioni basate sul rispetto, riconoscimento e stima reciproca -Sviluppare senso di autostima e autoefficacia -Utilizzare errori e feedback in senso metacognitivo per ridefinire proprie strategie d'azione</p> <p><b>4C.4 Abilità operative:</b> - Sfruttare opportunità di confronto e scambio personale e professionale -Dimostrare atteggiamenti positivi e di disponibilità -Curare e contribuire all'arricchimento della</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Proporre ed esprimere azioni personali a livello collegiale, considerare e valutare quelle altrui</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Analizzare ed interpretare le azioni altrui per l'arricchimento personale e il miglioramento della propria azione professionale</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Attivare dimensioni di riflessione e ridiscussione critica delle proprie azioni nella pratica sociale per migliorare la qualificazione e la crescita personale e professionale</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Realizzare azioni consapevoli</p>

	<p>crescita personale e collettiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Esprimere e formulare giudizi realistici, obiettivi, attendibili e condivisibili</li> <li>-Rendere disponibili le proprie risorse e competenze</li> <li>-Contribuire in modo efficace e puntuale alla discussione e negoziazione democratica*</li> </ul>	<p>di integrazione e cooperazione interprofessionale per contribuire all'avanzamento della pratica docente, contribuendo al cambiamento istituzionale e sociale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b></p> <p>Promuovere forme di partecipazione informali e di socializzazione professionale basate sul potenziamento e valorizzazione delle risorse e attitudini personali prevedendo modalità creative, euristiche ed innovative di formazione interprofessionale</p>
<p><b>4.D Competenza di vision e di mission</b></p> <p>Essere in grado di affermare e valorizzare <u>un'identità specifica</u> dell'Istituto e <u>strutturare l'azione istituzionale</u> in funzione del conseguimento degli obiettivi</p>	<p><b>4D.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere le norme sull'organizzazione della struttura scolastica, le norme sull'Autonomia, elementi di legislazione scolastica e contratto d'istituto</li> </ul> <p><b>4D.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoscere i bisogni, le esigenze, le dinamiche socio-culturali e politiche del territorio</li> <li>-Conoscere le condizioni strategiche ed organizzative di ciascun livello</li> <li>-Conoscere le opportunità e risorse del territorio</li> </ul> <p><b>4D.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicare e diffondere il valore e competenza professionale d'Istituto o istituzionali multilivello</li> <li>- Controllare la produzione delle informazioni e dell'immagine istituzionale</li> <li>- Riconoscere ed evidenziare punti di forza e di debolezza (scolastico, organizzativo, del personale)</li> </ul> <p><b>4D.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Curare i processi istituzionali interni (organizzazione, gestione, amministrazione)</li> <li>-Curare la circolazione delle informazioni e la comunicazione interna</li> <li>-Decidere l'immagine e l'identità istituzionale da promuovere</li> <li>-Differenziare la propria offerta formativa</li> <li>-Identificare e progettare linee d'intervento specifiche</li> <li>-Responsabilizzare il collegio sull'azione e il comportamento professionale</li> <li>-Monitorare, controllare, valutare i processi intermedi e finali</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b></p> <p>Mantenere un comportamento corretto e responsabile nella pratica professionale in accordo con il proprio ruolo istituzionale</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b></p> <p>Proporre e stimolare iniziative e soluzioni nuove in coerenza con le linee di <i>leadership</i> ed istituzionali</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b></p> <p>Valorizzare il ruolo e la competenza professionale per formulare ed attuare esperienze coerenti e qualificanti per l'istituzione scolastica</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b></p> <p>Formulare, proporre e realizzare attività ed esperienze capaci di differenziare l'offerta formativa dell'Istituto, e comunicarla in modo contestuale, responsabile e autorevole</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b></p> <p>Progettare ed attivare iniziative e proposte di sperimentazione dell'offerta formativa orientato all'esplorazione di nuove modalità e soluzioni, orientandole alla creazione di valore aggiunto in funzione del cambiamento e dell'emancipazione individuale, collettiva e sociale</p>

## 5. Networking (reti di scuole)

<p><b>5.A Competenze di networking</b></p> <p>Essere in grado di <u>lavorare in rete</u></p>	<p><b>5A.1 Conoscenze teoriche:</b> -Conoscere le teorie sulla <i>leadership</i> (es., stili di <i>management</i> cooperativo e <i>leadership</i> distribuita) - Conoscere teorie di sociologia delle reti, organizzazione in rete, <i>network</i> etc. (Barabasi, 2004)</p> <p><b>5A.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere esperienze e attività realizzate in rete - Conoscere le variabili e situazioni specifiche di ciascuna scuola in rete -Conoscere gli strumenti tecnologici e informatici per sviluppare e/o agevolare il lavoro in rete</p> <p><b>5A.3 Abilità cognitive:</b> - Interpretare, analizzare e considerare le variabili situazionali e di contesto - Adottare atteggiamenti mentali propositivi e stili comunicativi, relazionali e sociali adeguati - Concordare e condividere valori e significati professionali</p> <p><b>5A.4 Abilità operative:</b> - Progettare esperienze in rete -Elaborare strategie di lavoro in rete basate sul confronto e la discussione democratica - Condividere ed offrire risorse e strumenti adeguati -Curare la comunicazione, la trasmissione delle informazioni e la continuità -Valutare costantemente l'andamento delle esperienze di rete e il loro impatto -Elaborare e formulare proposte di sviluppo e formazione professionale continua in rete</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Partecipare ad occasioni di attività in rete</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Partecipare ad esperienze in rete comunicando ed interagendo in modo essenziale ed efficace</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Sviluppare forme e modalità di partecipazione e collaborazione in rete per sviluppare azioni comuni efficaci</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Curare e sostenere i rapporti professionali interistituzionali utilizzando risorse, opportunità e sviluppando iniziative di cooperazione in rete e di sviluppo professionale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b> Ideare nuove modalità relazionali generative sui rapporti istituzionali in grado di valorizzare risorse e opportunità contestuali per renderle disponibili, e problematizzare le criticità per costruire soluzioni comuni</p>
<p><b>5.B Competenze strategiche di rete</b></p> <p>Essere in grado di <u>rafforzare ed espandere</u> la <u>professionalità</u> sfruttando le opportunità di rete</p>	<p><b>5B.1 Conoscenze teoriche:</b> -</p> <p><b>5B.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere difficoltà, situazioni e condizioni dell'azione professionale specifica -Conoscere le professionalità operanti nelle scuole</p> <p><b>5B.3 Abilità cognitive:</b> - Esplicitare le componenti sottese, tacite ed implicite dell'agire professionale -Evidenziare difficoltà oggettive, ostacoli e limiti/vincoli istituzionali all'esercizio della professione -Esprimere partecipazione, collaborazione e solidarietà professionale</p> <p><b>5B.4 Abilità operative:</b> -Costruire modalità ed esperienze comuni basate sullo sviluppo della relazione e la condivisione di esperienze</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Comunicare e confrontarsi in rete</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Partecipare a forme di comunicazione delle esperienze e occasioni di aggiornamento e formazione professionale</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Condividere e realizzare accordi, incontri e forme di partecipazione condivisa in rete per generare processi di auto-determinazione e consapevolezza</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creare opportunità di formazione (significativi accordi interistituzionali, contesti di elaborazione delle esperienze, incontri periodici formali ed informali) per qualificare la formazione professionale</li> <li>-Realizzare azioni congiunte e condivise</li> <li>- Proporre forme innovative di sviluppo e formazione professionale continua (es. mobilità interistituzionale, scambio di insegnanti, gestione di piattaforme, didattica di rete, <i>digital-storytelling</i>, etc.)</li> </ul>	<p>professionale</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Sostenere progetti di ricerca, sperimentazione e sviluppo della formazione professionale in rete tra istituzioni scolastiche per valorizzare specificità e diversità e promuovere emancipazione professionale</p> <p><b>V.Eccellente (innovazione creativa):</b> Sviluppare progetti e strategie comuni che mirino all'esplicitazione e significazione delle esperienze e delle componenti implicite, prevedendo modalità informali, dialogiche ed innovative di sviluppo professionale e partecipazione intercollegiale</p>
<p><b>5.C Competenze socio-relazionali e politiche</b></p> <p>Essere in grado di <u>influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete</u> (di affermazione della dignità professionale)</p>	<p><b>5C.1 Conoscenze teoriche:</b> -</p> <p><b>5C.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere la realtà professionale locale, regionale, nazionale ed internazionale - Conoscere caratteristiche e condizioni del ruolo professionale ed istituzionale</p> <p><b>5C.3 Abilità cognitive:</b> - Sviluppare e sostenere senso di fiducia, autostima ed autoefficacia - Interpretare ed analizzare le dinamiche politiche e socio-culturali - Assumere e diffondere il principio di sussidiarietà</p> <p><b>5C.4 Abilità operative:</b> -Realizzare esperienze congiunte di riflessione e cooperazione in rete -Progettare forme di valorizzazione e riconoscimento della professionalità a livello locale, regionale, nazionale -Dialogare e negoziare con soggetti politici ed istituzionali differenti -Influenzare decisioni politiche a livello locale, regionale, nazionale</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Condividere e socializzare/diffondere esperienze professionali in rete</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Affermare e sostenere esperienze che sostengano la dignità professionale individuale in contesti allargati</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Sviluppare forme di elaborazione e formulazione di proposte, pratiche ed iniziative rivolte al potenziamento del "peso" politico e negoziale professionale</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Realizzare forme di ricerca, sperimentazione e sviluppo di azioni di partecipazione sociale e democratica</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b> Creare modalità e forme di cooperazione interistituzionale inedite e generative di nuove possibilità ed opportunità rivolte al cambiamento delle politiche sociali e formative</p>



## 6. Governance (stakeholders esterni a base locale)

<p><b>6.A Competenze di concertazione</b></p> <p>Essere in grado di realizzare <u>progetti educativi con soggetti diversi</u>, istituzionali e non, che compongono la comunità locale</p>	<p><b>6A.1 Conoscenze teoriche:</b>          -Conoscere la situazione e le politiche dell'ECEC nei contesti locali, regionali, nazionali e internazionali          - Conoscere elementi di diritto civile, giurisprudenza, analisi delle politiche pubbliche, sociologia e economia delle organizzazioni e dell'educazione</p> <p><b>6A.2 Conoscenze pratiche:</b>          - Conoscere gli <i>stakeholders</i> coinvolti          - Conoscere esperienze e attività realizzate dalla comunità e dagli <i>stakeholders</i> coinvolti          - Conoscere le variabili e situazioni specifiche della comunità locale          - Conoscere risorse e vincoli di azione          - Conoscere strumenti, pratiche e metodologie di gestione burocratica ed amministrativa a livello pubblico e privato</p> <p><b>6A.3 Abilità cognitive:</b>          - Confrontare situazioni e posizioni dei diversi interlocutori          - Interpretare e comprendere bisogni ed esigenze differenti (livello istituzionale: es. enti pubblici, livello non istituzionale: gruppi, associazioni, realtà socio-culturali locali...)          - Adottare stili comunicativi e relazionali inclusivi          - Esprimere competenza, autorevolezza, sicurezza</p> <p><b>6A.4 Abilità operative:</b>          - Stabilire obiettivi comuni di valore pedagogico          - Progettare esperienze educative basate su azioni congiunte e sinergia di gruppo          - Responsabilizzare soggetti/ interlocutori differenti          - Mantenere e curare la comunicazione e l'interazione intersoggettiva          -Valutare i risultati, gli impatti e le ricadute</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b>          Incontrarsi con <i>stakeholders</i> locali per concordare e stabilire iniziative</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b>          Comunicare in modo chiaro ed appropriato in contesti allargati con interlocutori differenti per realizzare esperienze educative</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b>          Sviluppare forme e modalità di definizione, conduzione e gestione di eventi ed esperienze educative con la collaborazione di <i>stakeholders</i> differenti</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b>          Progettare, condurre e sviluppare progetti educativi che coinvolgano attivamente e responsabilizzino in senso educativo gli interlocutori della comunità locale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b>          Ideare processi di rilevazione dei bisogni contestuali e dinamici andando a determinare finalità ed obiettivi originali e realmente significativi in grado di determinare valore aggiunto di ricaduta collettiva</p>
---	--	--

<p><b>6.B Competenze di costruzione pedagogica</b></p> <p>Essere in grado di <u>condividere e socializzare valori di tipo pedagogico</u> ed educativo nella comunità</p>	<p><b>6B.1 Conoscenze teoriche:</b> - Pedagogia; pedagogia sociale, della famiglia, interculturale. Sociologia delle reti organizzative e territoriali; sociologia delle comunità locali.</p> <p><b>6B.2 Conoscenze pratiche:</b> -Conoscere la realtà locale -Conoscere le opportunità educative del territorio - Conoscere le risorse/ strumenti che ogni interlocutore può attivare in senso pedagogico</p> <p><b>6B.3 Abilità cognitive:</b> -Affermare il valore dell'azione educativa nella comunità -Adottare approcci educativi inclusivi di discussione delle questioni che interessano la comunità locale - Sostenere e favorire l'accettazione, il riconoscimento, la condivisione e comprensione di valori pedagogici ed educativi - Sostenere e supportare la comunità locale nella costruzione dei propri valori pedagogici -Introdurre e stimolare nuove visioni pedagogiche e pratiche di tipo creativo</p> <p><b>6B.4 Abilità operative:</b> -Assumere e comunicare il ruolo di esperto della formazione/ educazione e riferimento pedagogico - Creare opportunità di riflessione sulla funzione educativa della comunità -Stimolare contesti di incontro, scambio, partecipazione e cooperazione educativa ti tipo informale - Stimolare lo sviluppo di azioni a livello di comunità di valore educativo -Stimolare lo sviluppo di politiche pubbliche di valore sociale ed educativo</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Esprimere valori professionali nella comunicazione con <i>stakeholders</i> locali</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Partecipare e condividere pratiche professionali socializzando le esperienze educative a livello locale</p> <p><b>II. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Proporsi come figura professionale esperta dell'educazione di riferimento pedagogico locale per valutare, discutere e progettare azioni di valore educativo</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Stimolare processi riflessivi sulla pratica per promuovere consapevolezza pedagogica e responsabilizzazione educativa collettiva</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b> Partecipare attivamente e personalmente alla comunità locale promuovendo al suo interno i valori educativi e sociali generativi sull'innovazione delle forme di partecipazione reciproca e sulla crescita di una comunità consapevolmente educante</p>
--	---	--

<p><b>6.C Competenze di arricchimento professionale</b></p> <p>Essere in grado di collaborare per lo sviluppo di iniziative volte a qualificare e <u>valorizzare la propria professionalità</u></p>	<p><b>6C.1 Conoscenze teoriche:</b> -</p> <p><b>6C.2 Conoscenze pratiche:</b> - Essere capaci di comprendere, identificare e valutare interlocutori differenti - Essere capaci di apprezzare contributi differenti</p> <p><b>6C.3 Abilità cognitive:</b> - Riconoscere e valorizzare differenti ruoli e funzioni in senso educativo - Assumere e condividere una visione globale ed integrata di responsabilità educativa - Imparare a dialogare e condividere un discorso educativo con interlocutori differenti - Valorizzare il proprio contributo alla crescita e sviluppo della comunità locale</p> <p><b>6C.4 Abilità operative:</b> -Praticare e diffondere pratiche riflessive e cooperative con la comunità locale -Sostenere e promuovere progetti ed iniziative per la qualificazione educativa della comunità locale - Progettare percorsi personali ed auto-determinati di sviluppo professionale entro la comunità - Elaborare e formulare proposte di sviluppo e formazione professionale continua formale (es. mobilità professionale, scambi tra istituzioni ed enti locali e/o enti privati) ed informale (percorsi autogestiti ed informali di sviluppo di competenze)</p>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Mantenere rapporti proficui e coerenti con gli <i>stakeholders</i> locali</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Partecipare e collaborare nella realizzazione di azioni educative con la comunità locale dimostrando autorevolezza e competenza professionale</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo)</b> Sviluppare forme di collaborazione con gli <i>stakeholders</i> educativi comunicando modalità, pratiche ed obiettivi educativi adattando e condividendo le strategie</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Sviluppare contesti di riflessione e cooperazione con gli <i>stakeholders</i> locali per espandere e sviluppare nuova competenza professionale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa):</b> Progettare ed attivare iniziative di ricerca, sperimentazione e sviluppo di tipo informale con la comunità locale e generare opportunità innovative di formazione professionale</p>
---	---	--

## CAPITOLO QUARTO

### LA RICERCA QUANTITATIVA

#### Le Competenze professionali

---

##### 1.1 Introduzione alla ricerca quantitativa

La fase quantitativa della ricerca mira ad indagare la percezione degli insegnanti prescolastici rispetto alle proprie competenze professionali, secondo una prospettiva di descrizione della professionalità prescolastica.

In relazione all'analisi comparativa delle politiche nazionali ed internazionali sulla professionalità prescolastica e dei *report* di ricerca (OCSE-TALIS, 2008, 2013; IPRASE, 2011; Programma Fixo, 2009; Manini, 2011; Provincia di Milano, 2006; Eurydice, 2013; CoRe, 2011; Peeters & Lazzari, 2011; ISSA, 2010; Vonta, 2004) e alla trattazione teorica che ha condotto allo sviluppo del Modello per Competenze e allo strumento di osservazione del Questionario (Tessaro, 2012; Nussbaum, 2012; Alsop *et al.*, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007; Sen, 2000; Rowlands, 1997; Kolb, 1984) si intende illustrare la progettazione ed attuazione della ricerca empirica di indagine sulle auto- valutazioni degli insegnanti prescolastici circa le rispettive competenze professionali.

In questo capitolo si intende presentare *la prima fase della ricerca* sulla correlazione tra i processi di capacitazione dell'agency e lo sviluppo professionale degli insegnanti, che troverà il suo sviluppo definito in una fase successiva, in cui verranno attivati dei percorsi di etero- valutazione delle competenze e di progettazione dei percorsi di formazione e sviluppo dell'azione.

L'osservazione delle competenze professionali consentirà qui di descrivere, relativamente ad un *panel* ristretto di insegnanti prescolastici, *corrispondenze, regolarità e criticità* ascrivibili al rapporto tra professionalità prescolastica e competenze professionali ad essa associate, relativamente a quelle che la fase di indagine comparativa internazionale ha individuato come

rilevanti nella composizione della professionalità prescolastica contemporanea (CoRe Report-Urban *et al.*, 2011).

In relazione agli *obiettivi finali di ricerca* sulla capacitazione dell'azione professionale, la struttura del questionario prevede l'indagine descrittiva sulle valutazioni di differenti aspetti di competenza collegata alla professionalità prescolastica contemporanea. Le valutazioni permetteranno di descrivere i giudizi, le opinioni ed aspettative che gli insegnanti prescolastici nutrono nei confronti della loro professionalità, situandola sia rispetto all'esperienza della formazione iniziale che alla prospettiva di sviluppo professionale e formazione permanente. Le generalizzazioni dei risultati consentiranno poi di individuare quegli elementi dotati di maggiore significatività, ai fini della progettazione e formulazione delle modalità di ricerca qualitativa più appropriate ad indagare i processi di capacitazione dell'azione professionale.

## 1.2 Il modello di ricerca

L'osservazione quantitativo- descrittiva mira a ricavare gli aspetti più significativi delle competenze professionali (loro *Livello di Sviluppo; Possesso; Desiderabilità; Contesti di Sviluppo/ Formazione*) e le relazioni esistenti tra questi aspetti. L'individuazione ed elaborazione delle correlazioni più significative tra gli aspetti professionali emergenti costituisce la base della progettazione e costruzione degli strumenti e delle metodologie di *ricerca qualitativa*, rivolta all'esplicitazione ed approfondimento di tali correlazioni entro i contesti di pratica professionale, al fine di indagarne le implicazioni e criticità nei termini dell'azione esercitata.

La *ricerca quantitativa* mira a fornire una descrizione in senso nomotetico<sup>1</sup> delle competenze professionali che gli insegnanti valutano di possedere (*Competenze Possedute*), dei relativi livelli di sviluppo (*Livelli di Sviluppo delle Competenze*), di quelle che ritengono desiderabili nella composizione del profilo professionale dell'insegnante prescolastico declinato al futuro (*Competenze Ideali*), dei contesti e ambiti della loro formazione (*Contesti di Sviluppo delle Competenze*), e dei tipi d'apprendimento di tipo formale/ non formale/ informale (d'ora in poi espresse come F/ NF/ INF), (CEDEFOP, 2010).

---

<sup>(1)</sup> La ricerca empirica in campo educativo consta di un'attività conoscitiva, sistematica e controllata (Calonghi, 1997) svolta su una determinata realtà educativa che mira alla sua descrizione e sperimentazione. Pertanto se la ricerca su una determinata realtà educativa mira ad astrarre regole, principi e norme generali che possano essere applicate anche ad altre realtà da quelle in cui sono state indagate, allora la ricerca acquista un valore *nomotetico* (Trincherò, 2004).

Dall'osservazione di tali aspetti si punta ad individuare le aree di *coincidenza e di criticità* (ad esempio, tra competenze ideali e possedute), e le aree di *sviluppo potenziale* (emergente dal confronto tra competenze possedute ed ideali, confrontato con gli ambiti/ contesti di sviluppo).

I dati empirici raccolti tramite Questionari verranno collegati agli indicatori di agency e alle dimensioni di conversione esplicitate. L'individuazione della correlazione tra competenze professionali e loro ambiti/ contesti di formazione e di sviluppo professionale permetterà di formulare una prima ipotesi circa l'esistenza delle dimensioni e fattori di conversione che condizionano l'azione professionale, facendo intravedere ambiti e possibilità di capacitazione della professionalità.

### 1.3 Modalità e tecnica di osservazione

La *metodologia* prescelta per l'osservazione quantitativa prevede l'*autovalutazione* degli insegnanti attraverso la tecnica di *autocompilazione* dei Questionari, in cui la persona compila autonomamente il questionario senza alcun tramite da parte del ricercatore. Questa tecnica di somministrazione risulta la più appropriata in relazione alla quantità di informazioni e spiegazioni fornite nel Questionario e al loro grado di dettaglio (22 Competenze indagate su 7 items, corredati da tabelle esplicative). Queste comportano un grado di attenzione e di approfondimento riflessivo che esige il ricorso ad una modalità di somministrazione capace di assicurare ampia autonomia al compilatore per la libera gestione dei propri tempi di risposta (tramite la facoltà, ad esempio, di interrompere la compilazione e riprenderla in momenti successivi).

La *modalità* di accesso ai Questionari prevede l'invito diffuso alle segreterie scolastiche e agli insegnanti direttamente coinvolti per l'accesso tramite *link* alla piattaforma on-line *Univirtual* del Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari (<http://www.univirtual.eu/limesurvey/index.php?sid=77938&lang=it>), (Capiluppi *et al.*, 2003).<sup>2</sup> Il link al Questionario è stato inoltre pubblicizzato tramite *social network* e *forum* in rete dedicati specificatamente all'interazione degli insegnanti prescolastici.

<sup>(2)</sup> La tecnica di rilevazione statistica tramite Questionario longitudinale in modalità on-line per la presentazione, la raccolta ed elaborazione dei dati viene definita come *Questionnaire Computer Assisted*. A seconda delle modalità di invio del form e della raccolta dati esistono differenti opzioni operative di CSAQ (*Computerized Self Administered Questionnaire*). Nel caso di diffusione e pubblicizzazione del link di accesso al Questionario on-line sulla piattaforma Univirtual, si adotta una tecnica assimilabile alla classificazione di CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*): questa prevede l'implementazione e promozione di un questionario tramite accesso on-line, a cui i compilatori possono accedere on-line via internet, tramite un Web browser (Capiluppi, 2003).

Gli aspetti tecnici coinvolti nella progettazione ed elaborazione del Questionario considerano:

- *Destinatari*: il Questionario si rivolge ad insegnanti di scuola dell'infanzia (3- 6 anni)<sup>3</sup> selezionati in base a variabili di contesto (geografico- territoriali, riferite al contesto in cui si svolge l'attività pratica professionale; istituzionali ed organizzative, riferite al tipo di scuola in cui si presta servizio).
- *Criteri di selezione del campione*: lo strumento di osservazione non prevede una costruzione su criteri statistici né è rivolto a fini statistici: escludendo pertanto la definizione a posteriori di una popolazione  $N$  da cui estrarre un campione rappresentativo  $n$  cui sottoporre il Questionario, si adotta il criterio di selezione di un *panel* di ricerca, corrispondente ad un campione statistico permanente selezionato in base a criteri rappresentativi per condurre un'indagine campionaria, da cui verranno estratti successivamente i soggetti che parteciperanno all'osservazione qualitativa. Pertanto, le tecniche di analisi ed elaborazione dei dati utilizzano un approccio statistico che tuttavia non possono essere considerati in termini di validità statistica dei risultati.
- *Criteri di composizione del panel*: nella progettazione dell'indagine quantitativa si è previsto di raggiungere un panel con numerosità soddisfacente corrispondente a circa cento questionari, fissando tuttavia un numero minimo considerato sufficiente di 60 questionari compilati. L'indagine ha coinvolto un *pilot* iniziale di 4 insegnanti di scuola dell'infanzia per il *pre- test di controllo* degli strumenti di ricerca (Questionari), e quindi un *pilot* allargato di 20 insegnanti e l'analisi iniziale dei dati parziali, al fine di formulare le prime considerazioni sia in relazione alla metodologia di ricerca<sup>4</sup> che in funzione dell'aggiustamento e adeguamento degli strumenti. Successivamente, il Questionario è stato somministrato ad un *panel* di 75 insegnanti prescolastici appartenenti a diverse tipologie di contesti del Nord e Centro Italia. Al fine di mantenere un campione rappresentativo affidabile, i questionari parzialmente compilati o non adeguati rispetto ai criteri di ricerca (es., insegnanti con "anzianità" di servizio di meno di un

---

(<sup>3</sup>) La costruzione del Questionario è possibile anche da educatori di asilo nido (0-3anni) perché il ripensamento in senso pedagogico delle politiche europee di integrazione tra i due servizi di "scuola dell'infanzia" (*Pre- primary school-early education*) e "asilo nido" (*Early childhood education services- child care*) in un unico curriculum professionale prescolastico ha reso necessaria una considerazione di entrambi i servizi e relativi requisiti di professionalità nella costruzione dello strumento di osservazione delle competenze. Tuttavia, il target della ricerca che viene qui illustrata è composto esclusivamente da insegnanti di scuola dell'infanzia.

(<sup>4</sup>) Il risultato emergente più rilevante ai fini della valutazione della coerenza metodologica interna agli strumenti ha riguardato la definizione delle competenze indicate nel Questionario: successivamente alla somministrazione dei questionari ad un panel ristretto di 4 insegnanti appartenenti alla stessa scuola dell'infanzia (dal cui contesto è stato poi scelto un insegnante a comporre un panel di 4 insegnanti coinvolti nella fase successiva di ricerca qualitativa), si è rilevata la generale difficoltà a comprendere in maniera approfondita i concetti di competenza descritti nel Questionario. Questo ha permesso di riformulare le spiegazioni e la descrizione concettuale semplificandola per renderla più accessibile ed agevole per gli insegnanti senza ridurre il valore dei descrittori prescelti.

anno di servizio) sono stati eliminati dal *panel*: si è pertanto circoscritto un "campione" finale di 59 insegnanti totali.

- *Caratteristiche del campione*: gli insegnanti coinvolti hanno almeno *cinque* anni di anzianità di servizio, al fine di rispettare il criterio di selezione di professionalità prescolastiche in situazione di formazione continua. Come già segnalato, gli insegnanti sono stati individuati in relazione a: *i*. Contesto geografico- territoriale diversificato; *ii*. Tipologia di scuola (sia pubblica che privata). Rispettivamente, l'osservazione ha coinvolto insegnanti prescolastici di Istituti comprensivi statali del Friuli Venezia Giulia, del Veneto e della Lombardia; Scuole dell'infanzia comunali delle Province di Trieste, Verona, Reggio Emilia (anche in scuole appartenenti alla rete *Reggio Children*), Modena; Centri per l'infanzia integrati della provincia di Treviso e Udine.

- *Sostegno alla partecipazione*: al fine di promuovere l'indagine e favorire la partecipazione, il ricercatore ha elaborato un una raccolta ragionata di documenti disponibili online e riferimenti sitografici sulle prospettive educative e lo sviluppo professionale docente, di rilevanza scientifica a livello nazionale ed internazionale. La disponibilità di tale raccolta è stata segnalata nella presentazione del Questionario, e fornita sottoforma di "documentazione aggiuntiva a libero accesso" ai compilatori che lo completavano (disponibile in *allegato 1*).

- *I tempi di somministrazione* dei questionari hanno previsto due *tranche*: la prima tra Maggio e Giugno 2014, e la seconda tra Settembre e Novembre 2014. Tale organizzazione è giustificata sia dalla sospensione delle attività didattiche durante i mesi estivi, che dai tempi di sensibilizzazione e diffusione del progetto di ricerca.

### 1.3.1 La struttura del Questionario

Il Questionario indaga l'auto-valutazione/ auto-percezione degli insegnanti di scuola dell'infanzia sulla base del Modello di Competenze della professionalità prescolastica declinato per Aree di competenze e Competenze, appositamente costruito dal ricercatore per la rilevazione empirica osservativo- descrittiva. (*cfr.* capitolo 3).

Gli *obiettivi specifici* a cui tende l'osservazione tramite Questionario mira a descrivere in generale:

- i*. Il livello di sviluppo delle competenze;
- ii*. Le competenze possedute e desiderate;
- iii*. I loro contesti e ambiti di sviluppo/ formazione.



Ciascuno dei tre punti individuati corrisponde nel Questionario a tre differenti *Livelli di auto-valutazione* riferiti a differenti aspetti di competenza, rispetto ai quali si richiede agli insegnanti di effettuare un posizionamento in termini di valutazione delle proprie competenze professionali<sup>5</sup>.

L'elaborazione dei risultati tramite rappresentazione grafica dei dati (es. confronto tra valori tramite giustapposizione) ricavati dai differenti livelli di valutazione previsti nel Questionario consentirà di stabilire delle generalizzazioni circa la significatività dei risultati in funzione della formulazione di ipotesi sulla correlazione dei processi di capacitazione.

Il Questionario mira a rilevare i seguenti aspetti relativi alle competenze professionali:

- i. *Livello di sviluppo delle competenze*: si richiede un posizionamento di tipo "dinamico", che riflette sulla dimensione evolutiva e processuale delle competenze professionali (Tessaro, 2012).
- ii. *Competenze Ideali*: si riferiscono alle competenze professionali che si ritiene andrebbero sviluppate in futuro e che si ritengono desiderabili nella composizione ed integrazione del profilo professionale dell'insegnante prescolastico in relazione alle nuove sfide ed esigenze cui i docenti sono chiamati a rispondere, *contribuendo così ad ipotizzare un possibile ripensamento in senso trasformativo sulle policy professionali*.
- iii. *Competenze Possedute*: le competenze professionali che si ritiene di possedere.
- iv. *Contesti/ Ambiti di Formazione*: i contesti di formazione delle competenze professionali (F/ NF/ INF).
- v. *Rilevanza dei Contesti /Ambiti di Formazione* con cui l'insegnante interagisce nella sua pratica professionale e che contribuiscono a qualificare e strutturare la sua professionalità.

Gli indicatori presenti nei questionari sono coerenti con livelli di professionalità corrispondenti ai titoli di accesso alla professione descritti dall'*European Qualification Framework* (EQF), (cfr. capitolo 3, paragrafo 1.3). Il quadro interpretativo prescelto prevede una descrizione dei livelli di qualificazione della professionalità prescolastica che contempla un

---

(<sup>5</sup>) La costruzione dello strumento di osservazione del questionario sulle Competenze professionali prescolastiche non prevede l'adozione di criteri statistici. Il suo scopo è quello di indagare le competenze auto- valutate dai docenti e collegarle ai contesti della loro formazione, per ipotizzare una correlazione con l'agency professionale (che verrà indagata nella successiva fase di ricerca qualitativa). Dopo la valutazione espressa in termini di *livelli di sviluppo delle competenze*, il questionario prevede una domanda sulle *Competenze ideali* per stimolare il pensiero divergente ed immaginativo del compilatore rispetto alla composizione di un profilo professionale di tipo ideale, poi sulle *Competenze possedute*, in prospettiva convergente rispetto alla valutazione personale. Il Questionario richiede dunque una valutazione sui contesti di formazione e di apprendimento che hanno generato le competenze professionali finora indagate, e i Contesti/Ambiti del loro sviluppo per stabilire delle correlazioni con le Competenze professionali emergenti come maggiormente rilevanti e i dati anagrafici dell'insegnante che segnalano l'esistenza di determinate dimensioni di conversione, al fine di formulare un'ipotesi rispetto alle componenti di professionalità (opportunità e risorse) capaci di attivare processi di capacitazione dell'azione docente.

gradiente progressivo dal VI livello EQF, corrispondente al primo ciclo dei titoli accademici (laurea triennale), fino al VII livello EQF che designa il secondo ciclo dei titoli accademici (laurea quinquennale). Tuttavia, considerata la recente introduzione in Italia del titolo accademico come requisito di accesso alla professione di insegnante di scuola dell'infanzia, riteniamo più pertinente ed attendibile l'assegnazione del livello EQF V alla professionalità prescolastica, corrispondente al livello intermedio- superiore di formazione post- secondaria non universitaria, ed il livello EQF IV, corrispondente al livello intermedio “superiore” (quinquennale) della formazione secondaria di secondo grado. La costruzione del Questionario viene pertanto declinato su competenze associate a livelli dal V al VII dell' EQF<sup>6</sup>.

La *validazione dei Questionari* è stata sottoposta a due *Opinion leaders* di spiccata competenza pedagogico- didattica e di esperienza di ricerca sulla professionalità prescolastica a livello nazionale ed internazionale quali il Prof. Fiorino Tessaro dell'Università Ca' Foscari di Venezia e la Prof.ssa Susanna Mantovani dell'Università Milano- Bicocca. La valutazione della rilevanza e coerenza delle competenze espresse nel questionario ha permesso di qualificare lo strumento ai fini di una ricognizione e descrizione coerente ed attendibile della composizione della professionalità prescolastica.

L'articolazione interna del Questionario prevede alcune sezioni e relative scale di valutazione:

- **Presentazione del Questionario:** breve descrizione degli obiettivi della Ricerca, dell'ente di ricerca e del ricercatore. Descrizione dello strumento e indicazioni generali per la compilazione. Indicazione del *file- bonus* (cfr. paragrafo 3) a fine compilazione.
- **Anagrafica:** richiesta di dati anagrafici, socio- demografici e personali.
- **1° livello di autovalutazione:**
  - 1° item: Livelli di sviluppo delle Competenze (scala Likert da: 1 a 5).
- **2° livello di autovalutazione:**
  - 2° item: Competenze ideali (peso percentuale %)
  - 3° item: Aree di Competenza ideali (scala Likert da: Non rilevante a Fondamentale / irrinunciabile)
  - 4° item: Competenze possedute (peso percentuale %)
  - 5° item: Tipi di apprendimento (tre possibilità di risposta: F/ NF/ INF)
  - 6° item: Aree di Competenza possedute (scala Likert da: Non rilevante a Fondamentale/ irrinunciabile).

---

<sup>6</sup> Pare opportuno segnalare che molti degli insegnanti che operano oggi nel segmento prescolastico e che posseggono una rilevante esperienza ed anzianità di servizio hanno acceduto alla professione con il solo titolo di scuola magistrale triennale, che risulta correlato ad un livello EQF III- EQF II. Questo dato contribuisce a segnalare che, nonostante la tendenza all'adeguamento dei requisiti professionalizzanti a livello accademico, ancor oggi la maggior parte degli insegnanti prescolastici possiede un livello di formazione iniziale che risulta non adeguato rispetto ai requisiti fissati dalle politiche di formazione professionale.

- **3° livello di valutazione:**
  - 7° item: Contesti di Sviluppo delle Competenze (scala Likert da: 1 a 6).
- **4° livello di autovalutazione:**
  - 8° item: domande aperte.

Le sezioni del Questionario che prevedono la raccolta dei dati richiedono alcune precise modalità di compilazione:

- La **parte Anagrafica** di raccolta di informazioni sul compilatore: oltre ai dati anagrafici si rilevano determinate variabili professionali in relazione a: *i.* Profilo professionale (insegnante di ruolo/ non di ruolo), *ii.* Titolo di accesso alla professione (al momento della prima presa in servizio, sia a tempo determinato che indeterminato), *iii.* Il titolo di studio per l'accesso alla professione e il possesso di eventuali altri titoli (es. superiori) non necessariamente coerenti con la professione<sup>7</sup>, *iv.* L'anzianità di servizio nella professione, *v.* Il tipo di scuola in cui si presta servizio, *vi.* Il contesto locale in cui si presta servizio, *vii.* L'esistenza di una postazione informatica per compilare e/o accedere al presente questionario.
- Il **1° livello di auto-valutazione**<sup>8</sup> (corrispondente al 1° item) indaga il livello di sviluppo delle competenze professionali sulla base degli indicatori di sviluppo

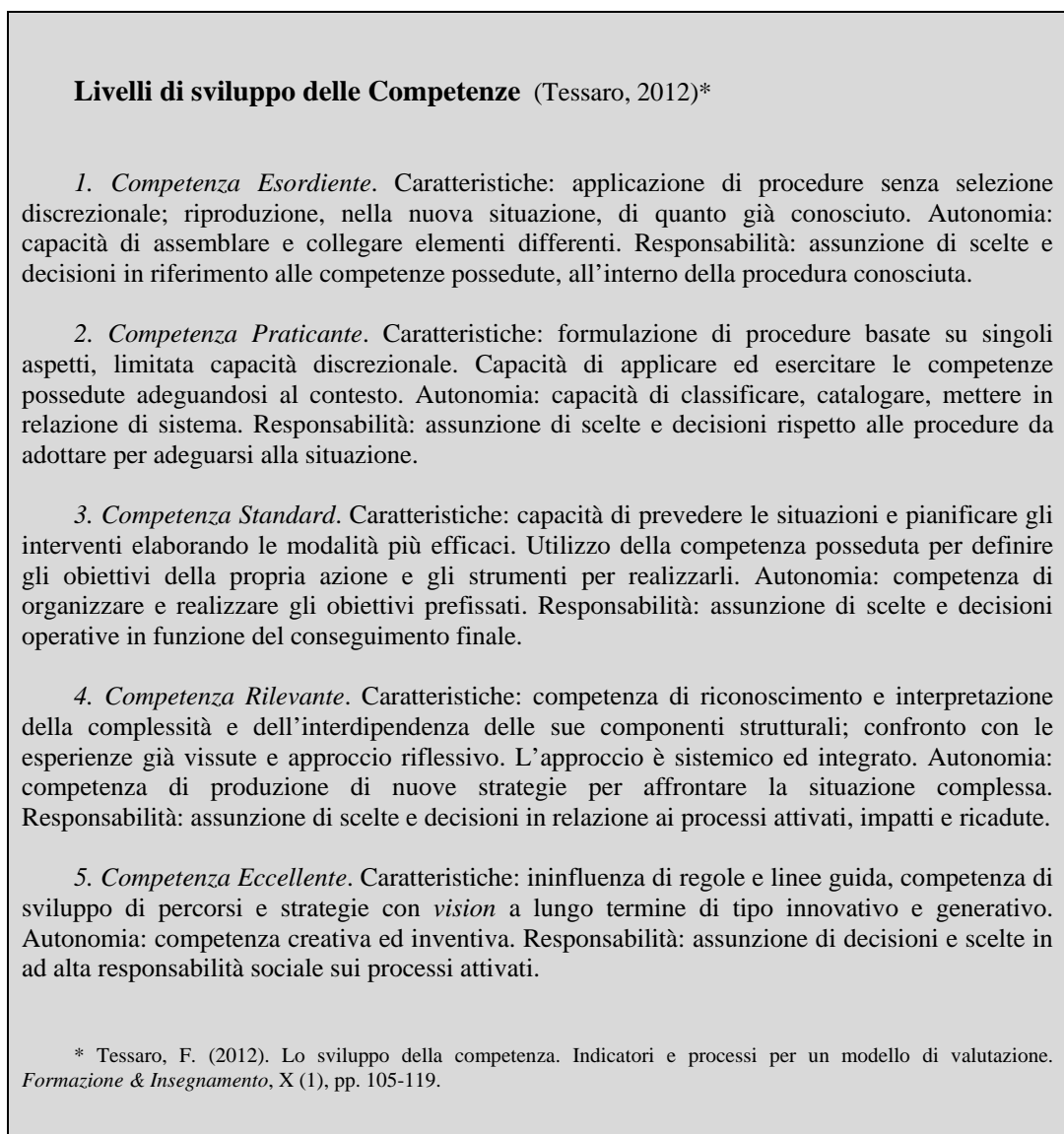
<sup>(7)</sup> Nel questionario si chiede di elencare sia ulteriori titoli di studio (laurea, master, corsi di specializzazione e di perfezionamento conseguiti) nonché di elencare i titoli e certificati di formazione professionale eventualmente posseduti, facendo attenzione alla seguente distinzione :

- *Attestato.* Si tratta di un atto formale che si limita ad attestare l'avvenuta partecipazione a un evento formativo/professionale e ad esplicitarne eventualmente le caratteristiche (durata, contenuti, modalità, ecc.). Esempio di attestazione è il certificato di frequenza.
- *Dichiarazione.* Si tratta di un'attestazione di "seconda parte", attraverso la quale il soggetto che ha erogato un contenuto formativo attesta anche che il partecipante ha sviluppato un determinato apprendimento, in genere tramite superamento di prove di verifica.
- *Certificato.* Si tratta di un'attestazione di "terza parte", svolta da un soggetto valutatore in grado di esibire caratteristiche di "terzietà" rispetto al soggetto erogatore. Ad esempio, il certificato di competenze attesta che un individuo possiede le competenze necessarie per svolgere un determinato compito professionale.

(Tratto da: Aa. Vv., (2005), *Linee guida per il riconoscimento delle qualifiche e dei diplomi nell'Unione europea, Provincia autonoma di Bolzano e Regione autonoma Trentino e Alto-Adige*, Ufficio per l'integrazione europea-Antenna Europe Direct e Diritto allo studio, Università e Ricerca Scientifica, Informazione Universitaria Alto Adige).

<sup>(8)</sup> Tali Questionari verranno poi riproposti integralmente agli insegnanti che verranno coinvolti nella ricerca qualitativa sulla capacitazione e formazione dell'azione professionale, al fine di realizzare una prima ricognizione ed osservazione delle competenze che questi insegnanti valutano di possedere, e confrontarle con quelle realmente esercitate nella pratica. Il Questionario riproposto a questo scopo conterrà una sezione aggiuntiva, inserita dopo la parte Anagrafica, di intervista iniziale semi-strutturata volta ad indagare le percezioni degli insegnanti circa il valore della formazione iniziale per l'acquisizione di competenze professionali, i fattori "di ostacolo" avvertiti per la loro piena espressione, il loro potere d'influenza, le possibili prospettive di risoluzione e miglioramento dell'azione professionale. Inoltre, alla fine della fase di ricerca-formazione condotta con gli insegnanti per lo sviluppo dell'azione professionale, si richiederà nuovamente un posizionamento e auto-valutazione delle competenze raggiunte sulla base del Modello di sviluppo delle competenze contenuto nel Questionario (e limitatamente a questa sezione) a cui seguirà una parte di intervista finale semi-strutturata tesa ad indagare i risultati in termini di capacitazione dell'azione del piano di sviluppo realizzato. Le domande dell'intervista finale verteranno sul cambiamento dell'azione percepita, il proprio giudizio e consapevolezza raggiunta, l'influenza dei fattori e delle dimensioni di conversione, e alcune considerazioni finali sulla libertà di scelta e l'evoluzione futura della professionalità.

descritti nel Modello di sviluppo delle Competenze elaborato da Tessaro (2012), e declinato su scala *Likert* in livelli da 1 a 5. La tabella di Fig. 35 corrisponde a quella inserita nel Questionario per chiarire agli insegnanti compilatori i concetti di competenza collegati a ciascun Livello di sviluppo, ed agevolarli nel riconoscimento dei propri al fine di effettuare una compilazione coerente e sistematica.



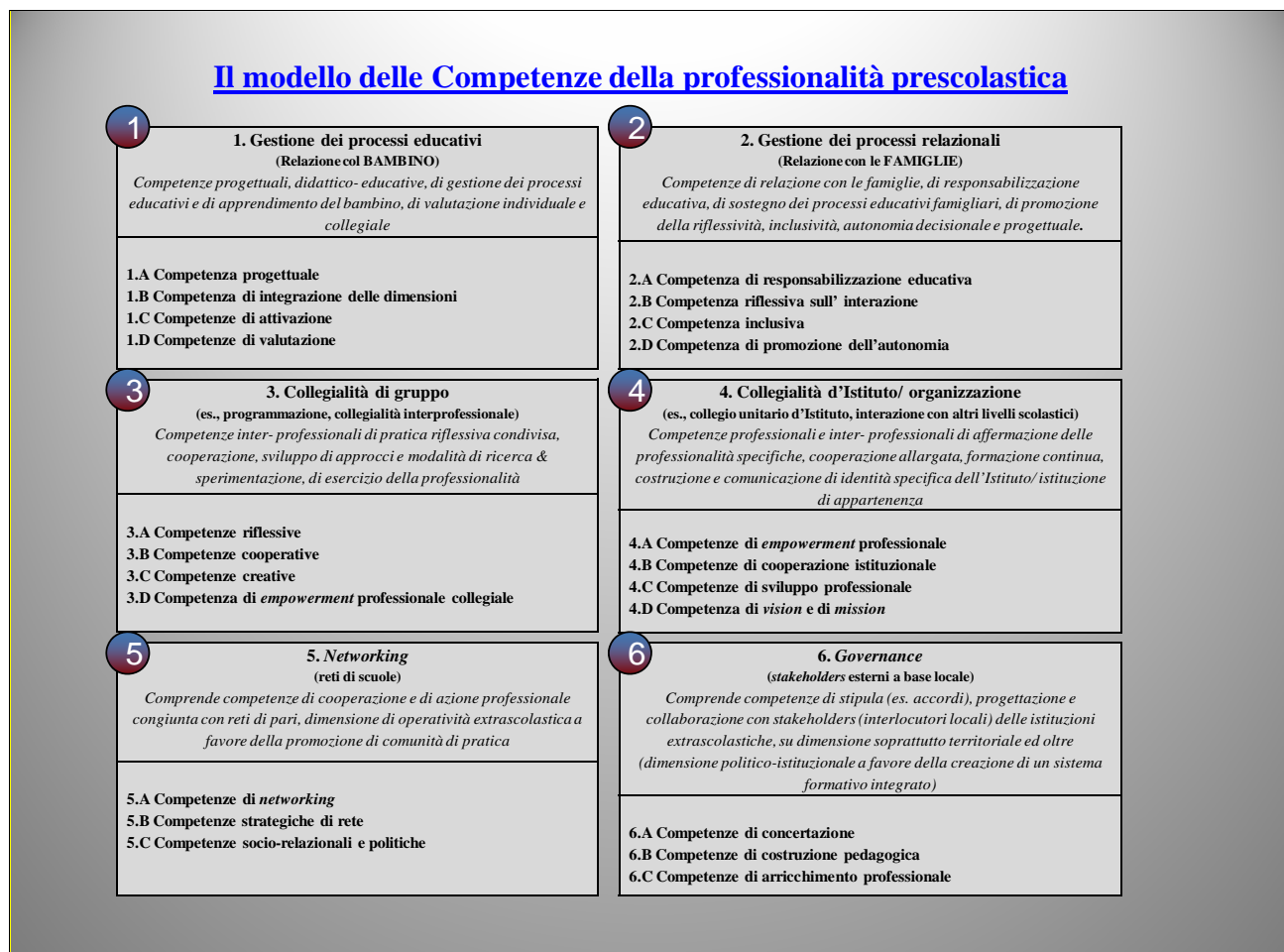
**Fig. 35:** Modello dinamico di sviluppo delle competenze (Tessaro, 2012).

Si chiede qui agli insegnanti di valutare il Livello di Sviluppo che si ritiene di possedere ed esercitare per ciascuna delle 6 Aree di Competenze professionali descritte (*Gestione dei processi educativi con il bambino (REL)*; *Gestione dei*

*processi relazionali con le famiglie (FAM); Collegialità di gruppo (COL T.); Collegialità allargata (COL A); Networking (NET); Governance (GOV)*, e per ciascuna delle 22 *Competenze* sotto-enucleate. Tali *Competenze* sono raggruppate in 3-4 per ciascuna Area di *Competenza*, ed esplicitano in modo specifico e puntuale alcune competenze professionali ritenute particolarmente significative nella composizione della professionalità prescolastica. A queste *Competenze* viene associata una scala Likert da 1 a 5 per il posizionamento della valutazione del compilatore in relazione al "livello di competenza" che ritiene di aver raggiunto.

Nel questionario, ogni Area di *Competenza* con le sue *Competenze* fornisce una finestra con la spiegazione del concetto che il ricercatore associa a ciascuna di esse. La fase di *pre-test* del Questionario ha permesso di chiarire e semplificare alcune di queste spiegazioni al fine di renderle meglio fruibili ai compilatori. Le spiegazioni e i chiarimenti forniti per ciascuna *Competenza* costituiscono una "base semantica" di riferimento costante per l'interpretazione e il posizionamento dei compilatori sugli *items* successivi, che richiedono di esprimere la propria valutazione su aspetti differenti delle medesime *Competenze*.

In Fig. 36 e 37 sono disponibili le Aree di *Competenza* descritte e relative *Competenze*.



**Fig. 36:** Aree di Competenza e Competenze.

<p><b>1. Gestione dei processi educativi</b> (Relazione col BAMBINO)</p> <p><i>Comprende competenze progettuali, didattico-educative, di gestione dei processi educativi e di apprendimento del bambino, di valutazioni individuale e collegiale</i></p>
<p><b>1.A Competenza progettuale</b> Essere in grado di progettare un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle esperienze</p> <p><b>1.B Competenza di integrazione delle dimensioni</b> Essere in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una <u>visione olistica</u> dell'apprendimento infantile</p> <p><b>1.C Competenze di attivazione</b> Essere in grado di gestire interventi didattici di co-costruzione degli apprendimenti</p> <p><b>1.D Competenze di valutazione</b> Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile</p>
<p><b>2. Gestione dei processi relazionali</b> (Relazione con le FAMIGLIE)</p> <p><i>Comprende competenze di relazione con le famiglie, di responsabilizzazione educativa, di sostegno dei processi educativi familiari, di promozione della riflessività, inclusività, autonomia decisionale e progettuale.</i></p>
<p><b>2.A Competenza di responsabilizzazione educativa</b> Essere in grado di favorire e supportare la funzione educativa familiare/parentale</p> <p><b>2.B Competenza riflessiva sull'interazione</b> Essere in grado di riflettere e modificare le pratiche di interazione con i genitori/ famiglie</p> <p><b>2.C Competenza inclusiva</b> Essere in grado di coinvolgere le famiglie/ genitori sull'educazione scolastica</p> <p><b>2.D Competenza di promozione e dell'autonomia</b> Essere in grado di promuovere e sostenere l'autonomia di pensiero, di giudizio e di scelta delle famiglie</p>
<p><b>2. Gestione dei processi relazionali</b> (Relazione con le FAMIGLIE)</p> <p><i>Comprende competenze di relazione con le famiglie, di responsabilizzazione educativa, di sostegno dei processi educativi familiari, di promozione della riflessività, inclusività, autonomia decisionale e progettuale.</i></p>
<p><b>2.A Competenza di responsabilizzazione educativa</b> Essere in grado di favorire e supportare la funzione educativa familiare/parentale</p> <p><b>2.B Competenza riflessiva sull'interazione</b> Essere in grado di riflettere e modificare le pratiche di interazione con i genitori/ famiglie</p> <p><b>2.C Competenza inclusiva</b> Essere in grado di coinvolgere le famiglie/ genitori sull'educazione scolastica</p>
<p><b>3. Collegialità di gruppo</b> (es., programmazione, collegialità interprofessionale)</p> <p><i>Comprende competenze inter-professionali di pratica riflessiva condivisa, cooperazione, sviluppo di approcci e modalità di ricerca e sperimentazione, di esercizio della professionalità</i></p>
<p><b>3.A Competenze riflessive</b> Essere in grado di valorizzare e potenziare la collegialità come <u>pratica riflessiva condivisa</u></p> <p><b>3.B Competenze cooperative</b> Essere in grado di agire con modalità cooperative per potenziare l'azione professionale</p> <p><b>3.C Competenze creative</b> Essere in grado di <u>produrre cambiamento</u> costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite (R&amp;S)</p> <p><b>3.D Competenza di empowerment professionale collegiale</b> Essere in grado di sostenere/ affermare <u>dignità professionale e comunicare autorevolezza</u></p>

<p style="text-align: center;"><b>4. Collegialità d'Istituto/organizzazione</b> (es., collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)</p> <p style="text-align: center;"><i>Comprende competenze professionali e inter-professionali di affermazione dell'e professionalità specifiche, cooperazione allargata, formazioni continua, costruzioni e comunicazioni di identità specifica dell'Istituto/ istituzione di appartenenza</i></p> <p><b>4.A Competenze di empowerment professionale</b> Essere in grado di valorizzare e potenziare le rispettive <u>specificità professionali</u> (per livello/ segmento scolastico)</p> <p><b>4.B Competenze di cooperazione istituzionale</b> Essere in grado di agire con modalità cooperative per potenziare l'azione istituzionale</p> <p><b>4.C Competenze di sviluppo professionale</b> Essere in grado di utilizzare la pratica interprofessionale per lo sviluppo e formazione personale</p> <p><b>4.D Competenza di vision e di mission</b> Essere in grado di affermare e valorizzare <u>un'identità specifica</u> dell'Istituto scolastico e <u>strutturare l'azione istituzionale</u> in funzione del conseguimento degli obiettivi</p>
<p style="text-align: center;"><b>5. Networking</b> (reti di scuole)</p> <p style="text-align: center;"><i>Comprende competenze di cooperazione e di azione professionale congiunta con reti di pari dimensione di operatività extrascolastica a favore della promozione di comunità di pratica</i></p> <p><b>5.A Competenze di networking</b> Essere in grado di <u>lavorare in rete</u></p> <p><b>5.B Competenze strategiche di rete</b> Essere in grado di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità di rete</p> <p><b>5.C Competenze socio-relazionali e politiche</b> Essere in grado di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete (di affermazione della dignità professionale)</p>
<p style="text-align: center;"><b>6. Governance</b> (stakeholders esterni a base locale)</p> <p style="text-align: center;"><i>Comprende competenze di stipula (es. accordi), progettazione e collaborazione con stakeholders (interlocutori locali) delle istituzioni extrascolastiche, su dimensione soprattutto territoriale ed oltre (dimensione politico-istituzionale a favore della creazione di un sistema formativo integrato)</i></p> <p><b>6.A Competenze di concertazione</b> Essere in grado di realizzare <u>progetti educativi con soggetti diversi</u>, istituzionali e non, che compongono la comunità locale</p> <p><b>6.B Competenze di costruzione pedagogica</b> Essere in grado di condividere e socializzare valori di tipo pedagogico ed educativo nella comunità</p> <p><b>6.C Competenze di arricchimento professionale</b> Essere in grado di collaborare per lo sviluppo di iniziative volte a qualificare e valorizzare la propria professionalità</p>

**Fig. 37:** Modello per competenze professionali prescolastiche costruite per la ricerca (cfr. capitolo 3).

- Il **2° livello di auto-valutazione** si articola in: 2°, 3°, 4° e 5° item:
  - *La parte A (2° item):* richiede un'auto-valutazione delle *Competenze Ideali* che l'insegnante vorrebbe acquisire entro la propria professionalità. L'insegnante assegna un peso espresso in % alle Competenze contenute in ciascuna Area di Competenza che l'insegnante ritiene desiderabili nella composizione di un *profilo professionale ideale*. L'item richiede pertanto che, sulla base dei



cambiamenti che stanno coinvolgendo i sistemi educativi, l'insegnante ri-pensi la composizione della professionalità prescolastica assegnando rilevanza maggiore o minore (pesatura) a quelle competenze che ritiene più idonee ad affrontare i problemi futuri<sup>9</sup>.

- La *parte B (3° item)* richiede la medesima valutazione rispetto però alle singole Aree di Competenza che si ritiene dovrebbero comporre la professionalità prescolastica del futuro, configurando un profilo professionale ideale.
- La *parte C (4° item)*: richiede un'auto-valutazione delle *Competenze Possedute* che l'insegnante sente di poter esprimere nella propria professionalità. L'insegnante assegna un peso percentuale espresso in % alle competenze che compongono ciascuna Area, analogamente a quanto fatto nell'item per le competenze ideali. Qui la composizione della professionalità prescolastica viene indagata come *profilo professionale esistente*. Si richiede inoltre, all'interno dello stesso item, di effettuare un posizionamento rispetto alle Tipologie di Apprendimento delle competenze possedute, sulla base della distinzione Formale/ Non Formale/ Informale. La tabella in Fig. 38 illustra la classificazione dei *Tipi di Apprendimento* su base F/ NF/INF offerta dal CEDEFOP (2009) inserita nel Questionario come riferimento per la compilazione. Questo item richiede complessivamente agli insegnanti di valutare, entro il proprio profilo professionale, quali competenze pensano di possedere più di altre assegnando loro un peso relativo, per collegarle poi ai contesti e ambiti in cui queste si sono formate e/o sviluppate.<sup>10</sup>

---

<sup>9)</sup> Per meglio chiarire il significato di assegnazione di un peso percentuale alle competenze ideali che si vorrebbe comporgano la professionalità futura, si riportano di seguito le indicazioni per la compilazione presenti in Questionario:

*"Indicazioni:*

*Nella colonna “% ideale”, indicare il peso percentuale che si ritiene andrebbe assegnato a ciascuna COMPETENZA. I pesi vanno espressi sulla base di un calcolo percentuale: si prenda ad esempio l'Area di Competenza: 1. Gestione dei processi educativi: al suo interno, la somma delle percentuali assegnate a ciascuna Competenza (1.A + 1.B + 1.C + 1.D) dovrà corrispondere a 100% (come da indicazione in parentesi graffa)".*

<sup>10)</sup> Per meglio chiarire il significato di assegnazione di un peso percentuale alle competenze possedute che compongono la professionalità, si riportano di seguito le indicazioni per la compilazione presenti in Questionario:

*"Indicazioni:*

- La parte D (5° item), richiede la medesima valutazione applicata però sulle Aree di Competenze possedute che compongono la professionalità prescolastica delineando il profilo professionale esistente.

Classificazione dei Tipi di Apprendimento\*:

- *Apprendimento formale*: apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un Istituto d'istruzione o di formazione), appositamente come tale (es. scuola, università...) L'apprendimento è intenzionale. Di norma sfocia in una convalida e/o in una certificazione (es. diploma).  
**Intendiamo qui: ambiti e contesti della formazione iniziale (es. teorica) di introduzione alla professione insegnante.**
- *Apprendimento non formale*: apprendimento erogato nell'ambito di organizzazioni e/o attività pianificate non specificamente deputate all'insegnamento (si può realizzare nell'ambito dell'attività lavorativa, in aziende *et al.*). L'apprendimento non formale è comunque intenzionale dal punto di vista di chi apprende.  
**Intendiamo qui: ambiti e contesti di comunità di pratica (lavoro e confronto nel gruppo di lavoro).**
- *Apprendimento informale*: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero (ad es., interessi, hobby, attività...) Non è strutturato ed avviene al di fuori di contesti organizzati. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista di chi apprende.  
**Intendiamo qui: ambiti e contesti di tipo extrascolastico, di attività svolte a titolo personale dall'insegnante.**

\*tratto da: CEDEFOP, (2009). *Linee Guida Europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (European Guidelines for validating non-formal and informal learning* <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx>).

**Fig. 38:** Classificazione dei Tipi di Apprendimento (tratto da: CEDEFOP, 2009).

- Il 3° livello di auto-valutazione si compone di un solo item:
  - La parte A (6° item) mira ad indagare i Contesti di formazione (Pareyson, 1988)<sup>11</sup> e sviluppo della professionalità prescolastica.

a) Compili la colonna “% posseduta” in relazione al peso che Lei si sente di attribuire a ciascuna delle Sue Competenze. Si esprima in peso percentuale, facendo attenzione che la somma di tutte le Competenze per Area dia sempre 100%, analogamente a quanto fatto per i valori ideali.

b) Compili la colonna “Ambiti e contesti di formazione/ sviluppo della professionalità”: provi ad immaginare gli Ambiti e/o i Contesti che hanno determinato la Sua professionalità e contrassegni con una “X” la casella corrispondente. (Si contrassegni una sola casella per rigo).

Tenga presente la suddivisione indicata nel riquadro sottostante (si fa riferimento alla tabella di Classificazione dei tipi di apprendimento, ndr).

<sup>(11)</sup> La formatività riguarda l'esperienza: nessuna attività può essere considerata un “operare” che non sia anche “formare”. Quindi, chiedendo ad un insegnante di assegnare un valore formativo ai suoi ambiti di azione professionale, si intende rilevare quelli che più di altri considera significativi, in termini di formazione, sulla sua professionalità. Questo permette di definire quali ambiti di esperienza e di esercizio della professionalità hanno contribuito a strutturare, personalmente e professionalmente, la sua identità di insegnante. (La formatività è: “Un tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare: produzione che è al tempo stesso e indivisibilmente invenzione” (Pareyson, 1988/1954, p.72).

Nella costruzione dell'item, il ricercatore ha individuato alcuni contesti d'interazione docente capaci di influire sullo sviluppo professionale: il compilatore esprimerà un giudizio di rilevanza sulla base della percezione della maggiore o minore significatività esercitata sulla formazione e lo sviluppo delle sue competenze professionali.

Entro l'item, ciascun *Ambito* viene contrassegnato come una categoria suddivisa nei singoli *Contesti di sviluppo*, corredati da una breve descrizione. I Contesti di formazione e sviluppo professionale sono raggruppati nelle seguenti 6 categorie: *Pratica didattica* (DID); *Confronto con i colleghi* (COL); *Confronto con i genitori/ famiglie* (FAM); *Formazione* (FOR); *Rapporti con stakeholders* (STAK); *Sviluppo professionale* (SVIL). Al loro interno vengono enucleati differenti contesti su cui si effettua l'attribuzione di rilevanza (Fig. 39).

L'attribuzione di valore avviene sulla base di una scala Likert da 1 (ambito scarsamente formativo) a 5 (ambito molto rilevante in termini formativi). Si richiede pertanto all'insegnante di assegnare un valore ad ogni ambito/ contesto indicato sulla base del loro contributo in termini di formazione e sviluppo delle competenze professionali dichiarate.

### **Ambiti di apprendimento e contesti di sviluppo della professionalità:**

#### **1. Pratica didattica (DID):**

- Individuale;
- Due docenti in compresenza (*es. titolari della classe*);
- Più docenti in compresenza (*es. attività didattiche congiunte d'intersezione in caso di realizzazione di attività particolari, progetti, eventi et al.*).

#### **2. Confronto coi colleghi (COL):**

- Attività di programmazione, colleghi di sezione, colleghi d'intersezione (*collegialità di team ristretto, a livello istituzionale*);
- Momenti e occasioni di scambio di informazioni, espressione di opinioni e visioni personali etc. (*di team ristretto, a livello informale*);
- Momento di scambio, comunicazione, confronto coi colleghi di tutti i livelli scolastici del proprio Istituto/ organizzazione (*confronto collegiale allargato, a livello d'Istituto/ istituzione, non formale e informale*);
- Attività di progettazione, colleghi d'Istituto, riunioni di staff etc. (*confronto a livello di collegialità allargata, d'Istituto/ istituzione, formale*);

- Confronto coi colleghi di altri Istituti o provenienti da altri contesti geografici (*confronto a livello allargato*).

### 3. Confronto coi genitori/ famiglie (FAM):

- Colloqui coi genitori; riunioni; incontri; presentazioni (*a livello scolastico, formale*);
- Incontri occasionali fuori dall'ambiente scolastico, conversazioni informali, scambio di informazioni etc. (*a livello extrascolastico, informale*);
- Coinvolgimento dei genitori in progetti, eventi, gite scolastiche etc. (*a livello scolastico, non formale*).

### 4. Formazione (FOR):

- Di tipo teorico, in funzione dell'introduzione alla professione (*initial*);
- Di tipo pratico, durante l'anno di prova di introduzione alla professione (*induction*);
- Durante seminari, convegni, laboratori, iniziative di formazione continua definiti a livello istituzionale (*formazione formale- intenzionale, continuing*);
- Nell'esercizio pratico e continuo della propria funzione professionale (*formazione non formale- intenzionale, continuing*).

### 5. Rapporti con stakeholders (STAK):

- Conduzione di Progetti, collaborazioni e /o partnership con istituzioni/enti pubblici o privati del territorio (*livello formale, istituzionale*);
- Collaborazioni con Associazioni, gruppi di volontariato, gruppi locali etc. (*livello formale, non istituzionale*);
- Coinvolgimento di genitori, gruppi di amici e collaboratori occasionali (*a livello non formale con gruppi spontanei e/o occasionali, non formalizzati*).

### 6. Sviluppo professionale (SVIL):

- Mobilità tra livelli scolastici diversi (*mobilità professionale*);
- Mobilità intesa come spostamento "fisico" in luoghi diversi (*mobilità nazionale o internazionale*);
- Cambio mansioni professionali o cambio di attività lavorativa;
- Assegnazione di incarichi di funzioni strumentali, funzioni di coordinamento pedagogico/ didattico, attività aggiuntive e/o integrative (*attività scolastiche, istituzionali*);
- Attività e/o incarichi/ progetti con finalità educative e/o sociali, non istituzionali (*attività extrascolastiche, non formali, coerenti*);
- Attività e/o incarichi e/o interessi personali, non scolastici e non educativi (*attività extrascolastiche non formali e/o informali, non necessariamente coerenti*). (Urbani, 2014).

**Fig. 39:** Ambiti di apprendimento e contesti di sviluppo della professionalità (*cfr.* capitolo 3).

- Il 4° livello di *auto-valutazione* si compone di:
  - Le domande finali semi- strutturate consentono di indagare la percezione individuale della professionalità insegnante e la visione personale rispetto all'evoluzione della rispettiva professionalità. Si chiede pertanto ai compilatori di rispondere a domande aperte circa la definizione della professionalità di scuola dell'infanzia (anche tramite la citazione di metafore etc.) e rispetto all'immaginare un'evoluzione della professionalità tramite ambiti/ opportunità/ esperienze che si desidererebbe realizzare. Infine, si richiede di esprimere la disponibilità a contribuire alla ricerca con eventuali, successivi livelli

di ricerca ed approfondimento sul tema dello sviluppo professionale, con richiesta di fornire un recapito per un'eventuale contatto (es., indirizzo *e-mail*).

#### 1.4 L'analisi ed elaborazione dei dati

Per l'analisi dei dati ci si è avvalsi della collaborazione del Centro elaborazione dati statistici del CAEd (*Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação de Universidade Federal de Juiz de Fora*) dell'Università federale Juiz de Fora (Ufjf) del Minas Gerais, Brasile. Tutti i materiali di ricerca (Questionari; Progetto di ricerca) nonché la proposta di analisi statistica con i prodotti desiderati sono stati espressi e/o tradotti in lingua portoghese.

In *allegato 2* si rende disponibile una tabella recante la "proposta di analisi statistica" (in lingua portoghese) di descrizione dell'attività di osservazione quantitativa realizzata e dei prodotti di analisi ed elaborazione dei dati che si intende raggiungere avvalendosi del supporto tecnico e della collaborazione dei ricercatori ed esperti del Centro di elaborazione dati CAEd/Ufjf.

Il CAEd ha utilizzato per l'analisi ed elaborazione dei dati la matrice generata automaticamente dal sistema *Univirtual* di Ca' Foscari su cui i Questionari sono stati caricati.

La matrice dei dati ha permesso di effettuare dapprima l'*analisi descrittiva*, volta alla ricognizione e al riconoscimento delle caratteristiche delle competenze professionali e dei contesti della loro formazione, al fine di sintetizzarne le peculiarità generali. quindi, si è proseguiti con un'*analisi inferenziale*, che utilizza i dati opportunamente sintetizzati nell'analisi descrittiva per metterli in relazione tra loro al fine di raccogliere informazioni sottoforma di inferenze significative<sup>12</sup>. Per *analisi inferenziale di tipo fattoriale* si intende, a titolo esemplificativo, la definizione della correlazione tra dati (fattori) appositamente selezionati (es., correlare Competenze possedute e i Contesti del loro sviluppo), al fine di ottenere informazioni circa l'esistenza di una relazione di dipendenza. Il trattamento dei dati ha richiesto quindi un'*elaborazione* di tipo grafico per rappresentare adeguatamente i dati trattati.

Di seguito, si fornisce uno schema rispetto ai prodotti "statistici" realizzati con i dati ricavati dai Questionari in collaborazione con il CAEd:

---

<sup>(12)</sup> Secondo una prospettiva di formulazione di previsioni di tipo probabilistico.

- a) **Analisi descrittiva:**
1. Dati Anagrafici
  2. *Livello di Sviluppo* delle competenze
  3. *Competenza Possedute*
  4. *Competenze Ideali*
  5. *Contesti di sviluppo* delle competenze
  6. Descrizione e ordinamento dei *Contesti di sviluppo*
- c) **Analisi fattoriale I:** Correlazione tra *Competenze (Possedute e Ideali)* & rispettive *Aree di Competenze (Possedute e Ideali)*
- d) **Analisi fattoriale II:** Correlazione tra *Competenze (Possedute e Ideali)* & *Contesti di Sviluppo* (Pratica didattica/ Formazione/ Confronto coi genitori/ Confronto coi colleghi/ Rapporti con stakeholders/ Sviluppo professionale)
- e) **Analisi fattoriale III:** Correlazione tra *Competenze (Possedute e Ideali)*, *Tipi di Apprendimento (F/NF/INF)* e *Contesti di Sviluppo*
- f) **Anagrafica I:** Correlazione tra *Competenze (Possedute e Ideali)* & *Dati Anagrafici* (Stato professionale; Titolo di accesso; Anni di servizio; Contesto locale; Età anagrafica; Tipo di scuola)
- d) **Anagrafica II:** Correlazione tra: *Contesti di sviluppo* (Pratica didattica/ Formazione/ Confronto coi genitori/ Confronto coi colleghi/ Rapporti con stakeholders/ Sviluppo professionale) & *Dati Anagrafici* (Stato professionale; Titolo di accesso; Anni di servizio; Contesto locale; Età anagrafica; Tipo di scuola).

### 1.4.1 Analisi descrittiva delle Competenze

Dopo l'analisi descrittiva dei dati, si è proceduto alla verifica degli stessi scegliendo di dare evidenza *solo* ai dati emersi come significativi.

Di seguito si presentano i dati ricavati dalla sezione di *Anagrafica* del Questionario, che descrivono le caratteristiche del panel degli insegnanti prescolastici coinvolti nell'osservazione.

### 1.4.1.1 Dati Anagrafici

#### 1. Sesso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Maschio	7	9,3	11,9	11,9
	Femmina	52	69,3	88,1	100,0
	Total	59	78,7	100,0	
Missing	System	16	21,3		
Total		75	100,0		

#### 2. Profilo occupazionale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Insegnante di ruolo	50	66,7	84,7	84,7
	Insegnante non di ruolo	9	12,0	15,3	100,0
	Total	59	78,7	100,0	
Missing	System	16	21,3		
Total		75	100,0		

Su un totale di 75 insegnanti intervistati, 59 hanno completato i Questionari in maniera valida, configurando un *panel* con netta prevalenza del genere femminile (88,1%) e netta prevalenza, in termini di inquadramento occupazionale, di contratti a tempo indeterminato (84,7%)<sup>13</sup>.

<sup>(13)</sup> Nella parte di anagrafica del Questionario è stata inserita una spiegazione per aiutare il compilatore a collocarsi in modo corretto secondo l'indicatore di inquadramento contrattuale: si considera infatti "insegnante in ruolo" non solo colui/ei che dispone di un inquadramento occupazionale e contrattuale di dipendente pubblico, ma anche se impiegato con un contratto a tempo indeterminato che dispone di garanzie essenziali a tutela del lavoratore.

### 3. Titolo conseguito per l'accesso alla professione (al momento della "prima presa di servizio")

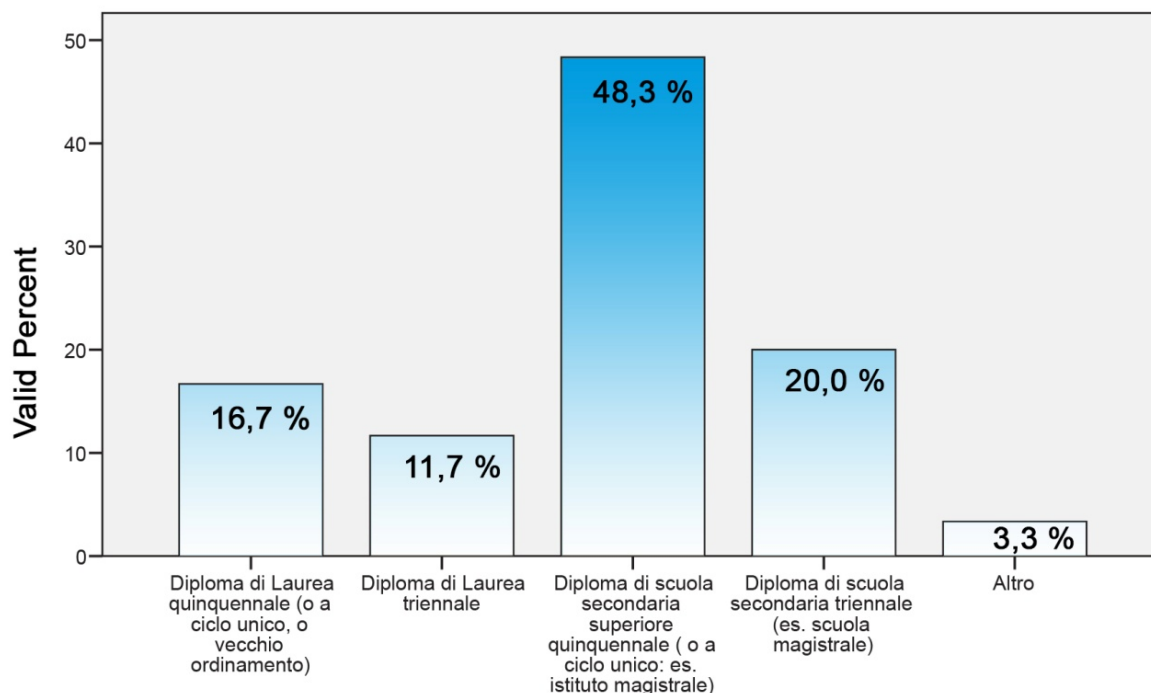


Fig. 40: Titolo conseguito per l'accesso alla professione.

### 4. L'ultimo titolo conseguito è coerente al profilo professionale di insegnante di scuola dell'infanzia?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sì	46	61,3	78,0	78,0
	NO	13	17,3	22,0	100,0
	Total	59	78,7	100,0	
Missing	Non disponibile	16	21,3		
Total		75	100,0		

### 5. Anni di servizio nella professione (a partire dal momento della prima presa di servizio e con qualsiasi tipologia di contratto)

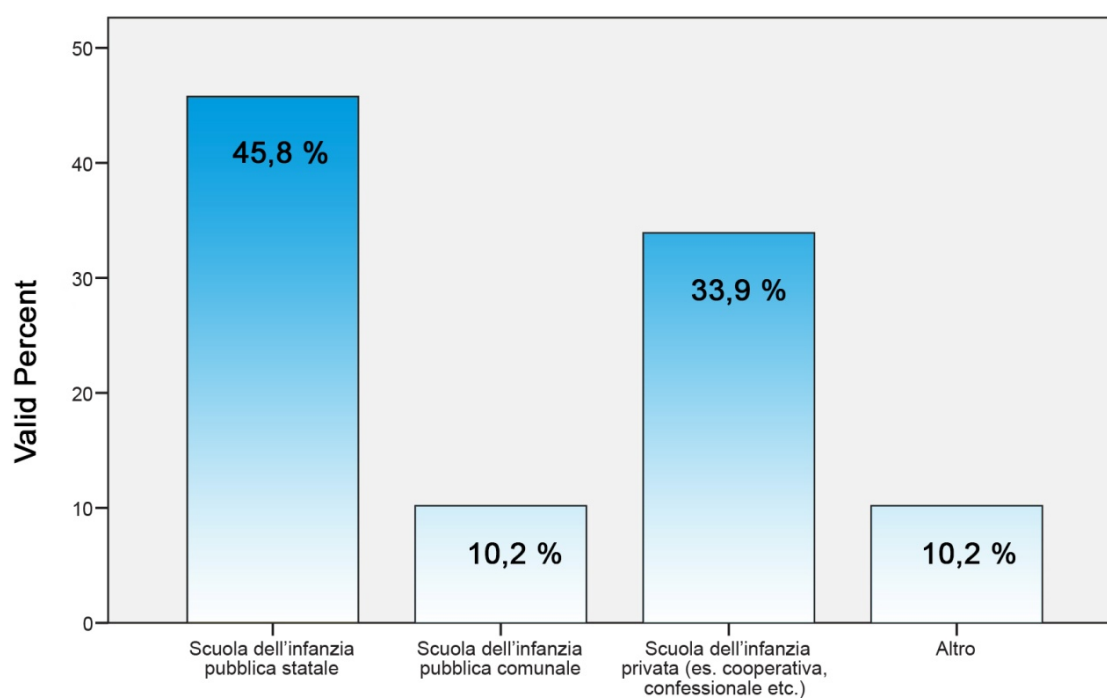
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	da uno a cinque	6	8,0	10,2	10,2
	da cinque a dieci	19	25,3	32,2	42,4
	da dieci a venti	21	28,0	35,6	78,0
	più di venti	13	17,3	22,0	100,0
	Total	59	78,7	100,0	
Missing	System	16	21,3		
Total		75	100,0		



Gli insegnanti intervistati posseggono in prevalenza un titolo di accesso alla professione di diploma quinquennale di scuola secondaria di secondo grado (48%), seguiti da una significativa percentuale di coloro che posseggono un titolo di istruzione secondaria triennale (20%). Una percentuale tutt'altro che irrilevante, inoltre, dichiara che l'ultimo titolo di studio conseguito *non* è coerente con il profilo professionale di insegnante prescolastico (22%).

La maggior parte degli insegnanti che costituiscono il panel di ricerca possiede da dieci a vent'anni di servizio nella professione (35,6%), e dai cinque ai dieci anni di servizio (32,2%).

## 6. Tipologia di scuola in cui si presta servizio

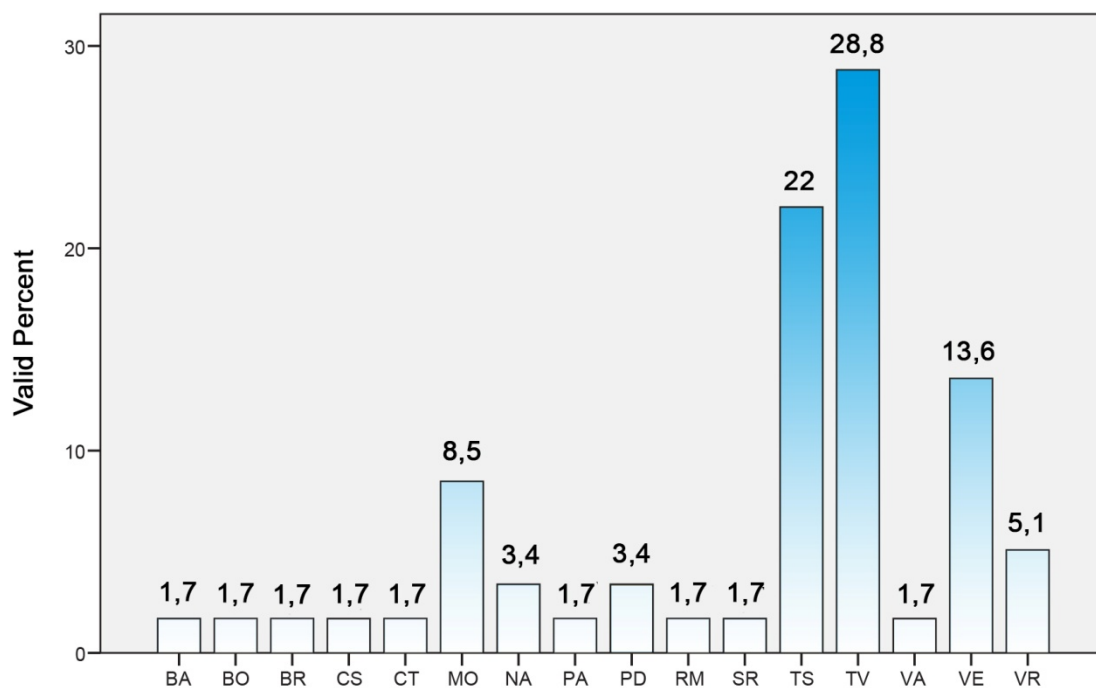


**Fig. 41:** Tipologia di scuola in cui si presta servizio.

## 7. Tipologia di contesto in cui si presta servizio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Centro città (area urbana: oltre 30.000 abitanti)	28	37,3	46,7	46,7
	Periferia/ sobborghi periferici (area suburbana di cui sopra)	8	10,7	13,3	60,0
	Cittadina (centro abitato: tra i 10.000 e i 30.000 abitanti)	13	17,3	21,7	81,7
	Paese (centro abitato di modeste dimensioni: da 2.000 a 10.000 abitanti)	7	9,3	11,7	93,3
	Piccolo paese (centro abitato di piccole dimensioni: sotto i 2.000 abitanti)	3	4,0	5,0	98,3
	Altro	1	1,3	1,7	100,0
	Total	60	80,0	100,0	
Missing	System	15	20,0		
Total		75	100,0		

## 8. Provincia



**Fig. 42:** Provincie da cui provengono gli insegnanti compilatori.

La maggior parte degli insegnanti intervistati presta servizio in scuole dell'infanzia pubbliche statali (45,8%) mentre il 33,9% è impiegato in scuole/ servizi per l'infanzia privati. Gli insegnanti provengono per lo più da scuole collocate in contesti cittadini (il 46,7% proviene da centro città e contesti urbani con oltre 30.000 abitanti) mentre solo il 5,0% lavora in piccoli paesi con meno di 2.000 abitanti.

La prevalenza degli insegnanti intervistati proviene dalle regioni del Veneto e del Friuli Venezia-Giulia, e precisamente dalla provincia di Treviso (28,8%) e di Trieste (22%).

Il grafico sottostante fornisce, inoltre, un'informazione interessante indica circa l'esistenza di una percentuale tutt'altro che trascurabile di insegnanti intervistati (42,4%) che dichiara di non avere una postazione informatica connessa ad internet a cui potrebbe accedere per compilare il questionario.

### 9. Nella sua scuola esiste una postazione informatica con connessione ad internet a cui potrebbe accedere per compilare il presente questionario?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sì	34	45,3	57,6	57,6
	NO	25	33,3	42,4	100,0
	Total	59	78,7	100,0	
Missing	Non disponibile	16	21,3		
Total		75	100,0		

Il panel oggetto dell'osservazione è costituito complessivamente da 75 insegnanti, di cui 59 hanno risposto in maniera valida alla sezione di Anagrafica del Questionario, fornendo una descrizione delle loro caratteristiche professionali, formative e contestuali. Gli insegnanti intervistati hanno per lo più un'età tra i 30- 40 anni e i 45- 50 anni.<sup>14</sup>

<sup>(14)</sup> Il dato della media di 41 anni d'età non costituisce comunque un indice significativo dell'età dei compilatori in quanto il calcolo della media aritmetica non prevede l'integrazione con quello della percentuale di deviazione standard dalla media (relativo cioè alla variabilità interna delle risposte, che fornisce una "fotografia" più attendibile e dettagliata delle caratteristiche del campione). Inoltre, non risulta significativa come informazione dal momento che la frequenza delle risposte dimostra che la maggior parte dei rispondenti hanno tra i *trenta* e i *quarant'anni* di età, immediatamente seguiti da una buona presenza di coloro che hanno tra i *quarantacinque* e i *cinquant'anni*. Tuttavia, sembra possibile ipotizzare che la media dell'età rilevata sia effettivamente conforme alla realtà, dal momento che tendenzialmente gli insegnanti prescolastici anagraficamente più anziani, che posseggono un titolo di studio di scuola secondaria professionalizzante di durata triennale (scuola magistrale) corrispondente ad un EQF III o II ( cfr con paragrafo 3.1 del presente capitolo), dimostrerebbero qualche difficoltà maggiore di accesso e compilazione del Questionario on-line, anche se diffuso tramite link a webmail personale. Infatti, già tra gli insegnanti compilatori si registra un alto tasso di coloro che posseggono come ultimo titolo professionalizzante conseguito il diploma di scuola superiore triennale (20% di percentuale valida). Questo permette anche di formulare alcune osservazioni sulla tipologia e le caratteristiche dello strumento di rilevazione preferito (Questionario on-line), che vincolerebbe cioè la compilazione ai soli insegnanti in possesso di adeguate competenze informatiche, escludendo indirettamente le categorie di insegnanti prescolastici che, per carenza di formazione tecnologica e/o inadeguatezza in termini di aggiornamento professionale, vengono scoraggiati alla partecipazione.

Tra gli insegnanti prescolastici del campione si segnala la netta prevalenza del genere femminile, coerentemente con quanto riportano i dati riferiti all'intera popolazione insegnante. Va considerata una partecipazione maschile che potremmo considerare non indifferente, corrispondente al 11,9% di percentuale valida<sup>15</sup>.

La maggior parte degli insegnanti prescolastici osservati presta servizio in scuole dell'infanzia pubbliche (statali o comunali) e servizi o scuole per l'infanzia di altro tipo (es., cooperative; società private, etc.)<sup>16</sup>. La maggioranza degli insegnanti coinvolti nell'indagine proviene da scuole dell'infanzia pubbliche di tipo statale (45,8% di percentuale valida).

Le province del campione coinvolto si distribuiscono uniformemente tra le maggiori province del Nord-est e del Centro-est dell'Italia. Treviso è la città con più alta partecipazione, seguita da Trieste, Modena e Venezia, Verona e Padova. Gli insegnanti compilatori afferiscono per lo più da contesti scolastici di "centro città" (area urbana di oltre 30.000 abitanti) con una percentuale di risposta del 47,7%, seguita da "cittadina" (centro abitato tra i 10.000 e i 30.000 abitanti) e "paese" (centro abitato di modeste dimensioni: tra i 2.000 e i 10.000 abitanti).

Gli insegnanti coinvolti segnalano complessivamente un'alta prevalenza di contratti "in ruolo", ovvero a tempo indeterminato (84,7%)<sup>17</sup>.

Il titolo di studio prevalente è il diploma di scuola secondaria superiore di durata quinquennale (48,3%), ma risulta rilevante anche il titolo di scuola secondaria d'istruzione triennale (es. scuola magistrale) con una percentuale valida del 20%, ancor più che il diploma di Laurea (triennale o quinquennale, rispettivamente al 11,7% e 16,7%).

La presenza massiccia del titolo di studio del diploma di scuola magistrale triennale risulterebbe parzialmente correlato ai dati degli anni di servizio nella professione, dove prevale la fascia di dieci-venti anni di servizio (35,6%), e con il dato sopra riportato di inquadramento professionale con contratto a tempo indeterminato (84,7%). Se infatti fino circa agli anni Novanta<sup>18</sup> il titolo di istruzione secondaria triennale di scuola magistrale coincideva con quello

(<sup>15</sup>) Dalle conoscenze possedute dal ricercatore rispetto ai contesti a cui si è proposto il coinvolgimento e la partecipazione alla ricerca, è possibile ipotizzare che la prevalenza degli insegnanti maschi rilevati afferisca a servizi per l'infanzia di tipo privato, che possono talvolta prevedere delle professionalità educative che hanno conseguito una formazione polivalente nel caso della coesistenza di più tipologie di servizi e delle loro esigenze di utilizzazione e integrazione funzionale (es. socio-assistenziali).

(<sup>16</sup>) La percentuale di coloro che rispondono "Altro" alla richiesta di indicare la tipologia di scuola o servizio in cui si è impiegati fa riferimento a servizi di tipo privato non afferibili allo status di società privata o cooperativa: tra questi si segnalano i servizi per l'infanzia gestiti da associazioni o gruppi spontanei non legalmente riconosciuti, paritari o parificati, che tuttavia erogano un servizio educativo per l'infanzia con personale che ha conseguito dei titoli professionali abilitanti e/o professionalizzanti.

(<sup>17</sup>) Si segnala, a titolo di precisazione, che all'interno del questionario è disponibile una nota di specifica che precisa il significato di "insegnante di ruolo" e "insegnante non di ruolo", equiparandoli cioè ai fini della ricerca a inquadramento occupazionale afferente alla tipologia di "contratto a tempo determinato" e "contratto a tempo indeterminato".

(<sup>18</sup>) Pertanto, il titolo risulta associabile alle insegnanti più anziane, ancor più considerando che, al momento del loro inserimento nella professione, tale titolo corrispondeva effettivamente a quello richiesto per l'accesso. Il diploma

di accesso alla professione di insegnante di scuola dell'infanzia, ne deriva che gli insegnanti compilatori con maggiore anzianità di servizio e inquadramento in ruolo siano tra coloro che dichiarano di possedere tale titolo di accesso alla professione. Non è da sottovalutare inoltre che l'item, richiedendo di indicare l'ultimo titolo conseguito coerente con la professione di insegnante /educatore prescolastico, contribuisce a descrivere una realtà per cui gli insegnanti con titolo triennale non siano stati coinvolti o incentivati nel corso della loro carriera professionale ad adeguare la loro formazione iniziale con il conseguimento di titoli di grado superiore. L'assenza in Italia di politiche professionali a sostegno della carriera docente tenderebbe, di fatto, a scoraggiare l'adeguamento delle conoscenze e la formazione continua (*cfr.* capitolo 1).

Gli altri insegnanti che dichiarano di possedere un titolo di laurea triennale o quinquennale sarebbero pertanto correlati ad un'età più giovane. Tuttavia, risulta relativamente significativa anche la percentuale del 3,3 % degli insegnanti che dichiarano di possedere un titolo "altro" da quelli indicati<sup>19</sup>, quindi non coerenti con i requisiti di accesso nelle scuole pubbliche, che tendono a confermare la persistenza di una composizione variegata ed eterogenea dei titoli ritenuti validi ai fini dell'introduzione alla professione<sup>20</sup>, così come segnalato dalle indagini di ricerca nazionali e internazionali sui profili delle professionalità ECEC (*cfr.* capitolo 1 e 2). Si segnala inoltre che solamente il 28,4% degli insegnanti intervistati possiede un titolo a livello accademico (16,7% con laurea quinquennale e 11,7% con laurea triennale), configurando pertanto una situazione che necessita di adeguamento della formazione iniziale e professionale in maniera non dissimile da quanto rilevato nella realtà brasiliana (*cfr.* capitolo 1).

Sorprende inoltre che un'alta percentuale degli insegnanti coinvolti dichiarati di possedere l'ultimo titolo di formazione conseguito *non* coerente con il profilo professionale di scuola

---

magistrale triennale, purché conseguito entro l'a.s. 2001/02, è oggi considerato abilitante all'insegnamento, e in seguito al parere del Consiglio di Stato del 5 settembre 2013 e della nota dell'USR Veneto del 18 agosto 2014 viene considerato valido per l'inserimento nella II fascia delle graduatorie di Istituto per l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia statali. Si considera comunque che tale titolo costituiva quello principale di accesso alla professione fino agli anni Ottanta-Novanta. In seguito alle crescenti esigenze di formazione richieste per l'accesso alle professioni educative, l'introduzione di corsi universitari qualificanti specifici (Scienze della Formazione Primaria ad indirizzo di scuola dell'infanzia), il progressivo decremento dell'offerta di corsi triennali di istruzione secondaria e la crescente percezione della loro sostanziale inadeguatezza e mancata convenienza (il titolo di istruzione secondaria triennale non consentiva l'accesso all'università né a concorsi pubblici, non essendo equiparato ad un diploma di scuola secondaria superiore di secondo grado di durata quinquennale), hanno contribuito alla percezione dell'inadeguatezza e obsolescenza della formazione triennale, incoraggiando coloro che possedevano il titolo valido a intraprendere percorsi di formazione accademica. Ciò che tuttavia ha decretato la loro definitiva scomparsa è stato il DM 10 del 1997, che ha riconosciuto la validità del titolo per l'accesso all'insegnamento se conseguito entro l'anno scolastico 2000/2001.

<sup>(19)</sup> Tra coloro che rispondono "altro", la metà ( 1,6) ha un titolo di studio post-laurea e l'altra metà(1,6) ha un diploma di scuola superiore conseguito tramite l'integrazione biennale all'istruzione secondaria di durata triennale.

<sup>(20)</sup> Se i titoli di accesso alla professione segnalati in "altro" non corrispondono ai requisiti delle scuole pubbliche, vanno associati alle professionalità presenti nei servizi per l'infanzia privati e/o alternativi, che dispongono di un certo margine di autonomia rispetto alla definizione dei propri requisiti di professionalità per il reclutamento del personale educativo.

dell'infanzia (22%). Questo conferma ulteriormente la percezione rispetto alla sostanziale eterogeneità delle professionalità presenti nei servizi e nelle scuole dell'infanzia. Tale dato, inoltre, induce ad ipotizzare l'esistenza di una percentuale non insignificante di insegnanti che esprimono una bassa desiderabilità rispetto alla professione che di fatto esercitano, dal momento che l'ultima formazione intrapresa contempla contenuti differenti da quelli prescolastici. Si potrebbe pertanto ipotizzare che per alcuni di questi insegnanti la situazione professionale attuale sia "di ripiego" rispetto all'impossibilità di collocarsi a livello occupazionale nel medesimo ambito di formazione.

Si segnala inoltre la carenza di postazioni informatiche con accesso ad internet di cui gli insegnanti potrebbero usufruire per compilare il questionario direttamente da scuola, dal momento che il 33,3 % (42,4% di percentuale valida) degli insegnanti dichiara di non averne e una percentuale rilevante non risponde alla domanda. Tra i motivi di mancata risposta, tuttavia, va citata la carente formulazione dell'item: si suppone infatti l'esistenza di postazioni informatiche ad uso non esclusivo del personale educativo, che non risulta possibile segnalare nel Questionario.

Complessivamente, l'analisi descrittiva degli indicatori contenuti nella parte di Anagrafica del Questionario individua un campione di insegnanti a prevalenza femminile, di circa quarant'anni, prevalentemente impiegato nelle scuole pubbliche con contratti a tempo indeterminato, con formazione corrispondente al diploma di scuola superiore di II grado (con rilevante presenza di titolo di formazione triennale) e un'anzianità di servizio tra i dieci e i vent'anni. Se ne deduce che la maggior parte del campione ha conseguito il titolo professionalizzante attorno ai vent'anni, a cui è seguito un inserimento occupazionale piuttosto rapido e diretto.

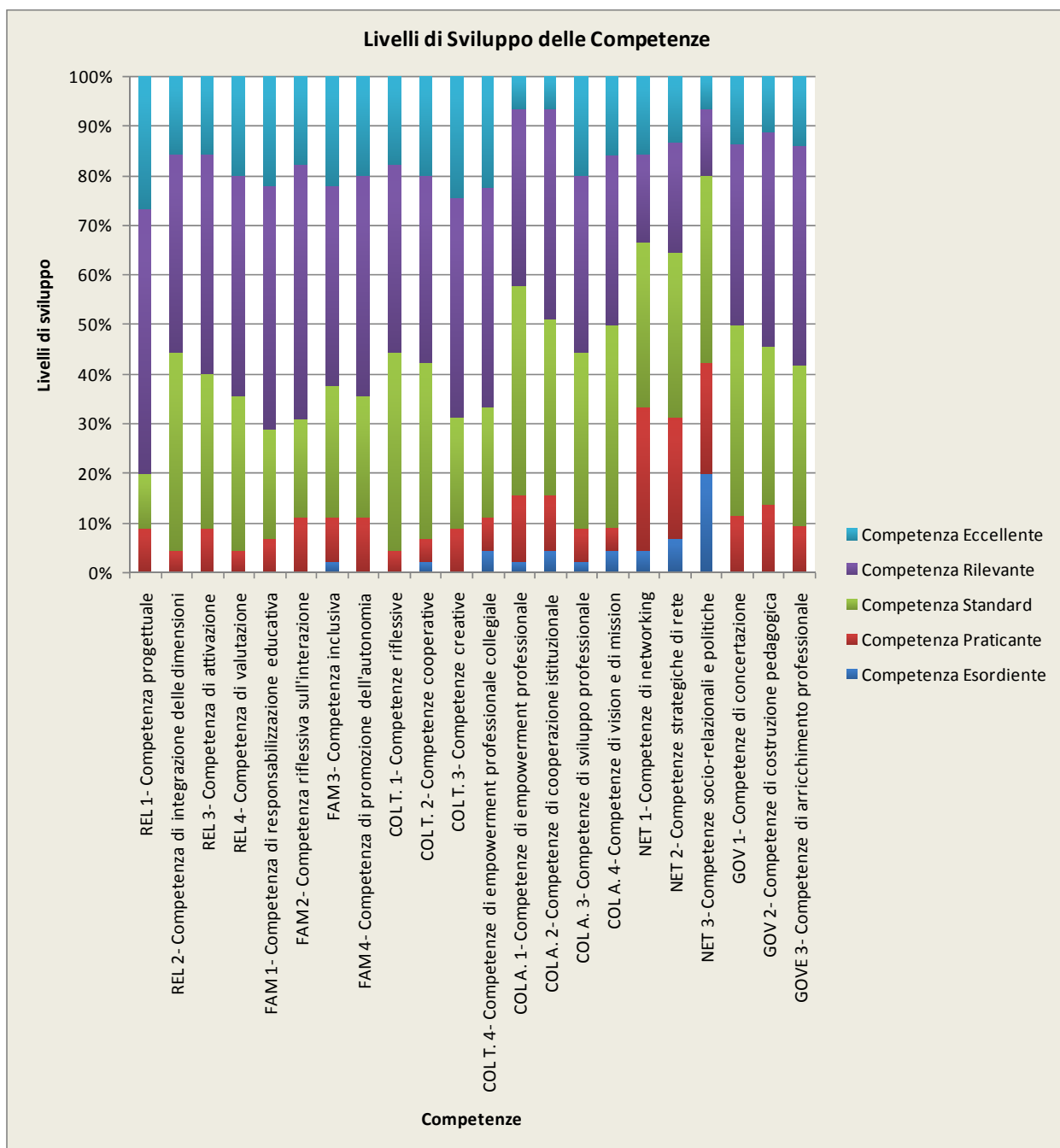
#### **1.4.1.2 Livello di Sviluppo delle competenze**

Nell'auto-valutazione dei livelli di sviluppo delle competenze, gli insegnanti dichiarano di possedere un livello *eccellente* e *rilevante* soprattutto nello sviluppo della competenza di Progettazione REL 1 (didattica ed educativa) dell'Area di Gestione dei processi educativi con il bambino, a cui si contrappone una valutazione del livello *esordiente* pari a zero. Immediatamente a seguire, vengono giudicate *eccellenti* le competenze collegiali COL T. 3 di tipo creativo, legate alla capacità di produrre cambiamento costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite, e alle competenze collegiali COL T. 4 di empowerment professionale collegiale, come capacità di

comunicare autorevolezza, sostenere ed affermare dignità professionale. In termini di rilevanza, subito dopo le competenze di progettazione troviamo l'*alta rilevanza* assegnata alle competenze di responsabilizzazione educativa FAM 2 di supporto e promozione della funzione educativa familiare e parentale.

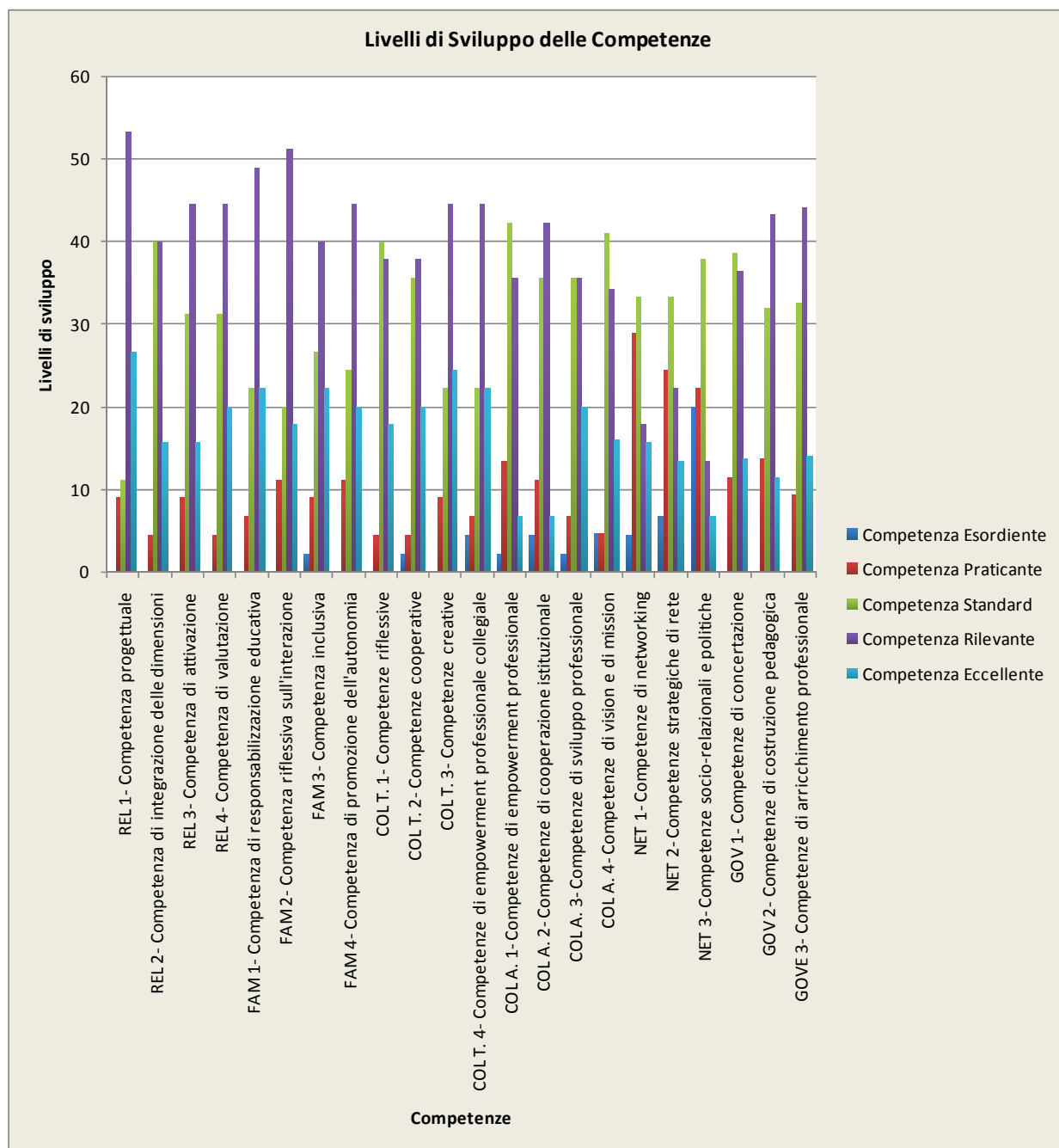
A livello *standard* si situa per lo più la competenza collegiale di empowerment professionale COL A. 1, legata alla capacità di valorizzare e potenziare le specificità professionali per livello/segmento scolastico.

A livello di sviluppo *praticante* ed *esordiente* troviamo prima le competenze strategiche di Networking NET 1, relativo alla capacità di lavorare in rete, e ancora, ad un livello inferiore di sviluppo, la competenza NET 2 di tipo strategico sulla capacità di espandere e rafforzare la professionalità sfruttando le opportunità di rete, e la competenza NET 3 di tipo socio-relazionale e politico come capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete. Quest'ultima raccoglie il valore più alto di competenza esordiente tra tutte le competenze valutate.



**Fig. 43:** Livelli di sviluppo delle Competenze valutate dagli insegnanti- grafico a "barre" distribuite.





**Fig. 44:** Livelli di sviluppo delle Competenze valutate dagli insegnanti- istogramma a barre.

Complessivamente, le valutazioni degli insegnanti tendono ad assegnare un livello di sviluppo decrescente alle competenze man mano che ci si allontana da quelle didattiche (es. Progettuale, con alto livello eccellente) per arrivare ad attività di Collegialità Allargata e Networking (es., strategico- politiche, con alto livello esordiente), ad eccezione del livello di Governance che ottiene giudizi di sviluppo delle competenze complessivamente positivi (per un approfondimento dell'analisi, *cfr.* paragrafo 4.1.4.).

Questi dati prefigurano una composizione delle competenze professionali che tende a polarizzarsi prevalentemente sull'ambito pratico- didattico e gestionale, identificando una professionalità prescolastica più centrata e "sicura" sulla dimensione di competenza della *relazione educativa*. L'assegnazione, inoltre, di bassi livelli di sviluppo soprattutto nella relazione con i colleghi /professionisti man mano che dalla collegialità ristretta si passa alle azioni di rete (da competenze COL T. giudicate rilevanti, si passa per competenze COL A. standard per arrivare a competenze NET di livello esordiente) contribuisce a rafforzare la percezione di una professionalità prescolastica definita su competenze di tipo "tradizionale", che si concentra sulla gestione didattica dei processi educativi, tralasciando gli aspetti e le dimensioni di esercizio professionale (come quella della relazione tra adulti) che si situano esteriormente rispetto alla relazione educativa.

#### 1.4.1.3 Competenze Possedute e competenze Ideali

Nella valutazione delle Competenze Possedute e Ideali, si segnala che i "picchi" raggiunti in corrispondenza della prima competenza di ciascun'Area (rispetto ai valori più bassi dell'ultima competenza dell'Area precedente) non sono considerati alla stregua di risultati validi singolarmente, bensì vanno opportunamente integrati con quelli delle altre competenze presenti nella medesima Area, al fine di esprimere un valore più verosimile della valutazione che gli insegnanti attribuiscono a competenze della stessa tipologia.<sup>21</sup>

Il confronto tra la rilevanza attribuita alle Aree di competenza Possedute e alle Aree di competenza Ideali tende a confermare quanto indicato dai Livelli di Sviluppo delle competenze: gli insegnanti valutano in senso decrescente la rilevanza delle competenze possedute, ideali e i relativi livelli di sviluppo man mano che dalle competenze prettamente didattiche, progettuali e gestionali si arriva a quelle socio-relazionali, politiche e gestionali allargate. Se le competenze di Gestione dei processi educativi e di quelli relazionali con le famiglie vengono considerati fondamentali/ irrinunciabili nella professionalità prescolastica, quelle relative alla relazione con i colleghi, dai livelli più ristretti di gestione organizzativa fino a quelli più allargati di scambio e condivisione in rete, non vengono considerate né così importanti né tantomeno desiderabili in prospettiva incrementale sulle competenze professionali.

---

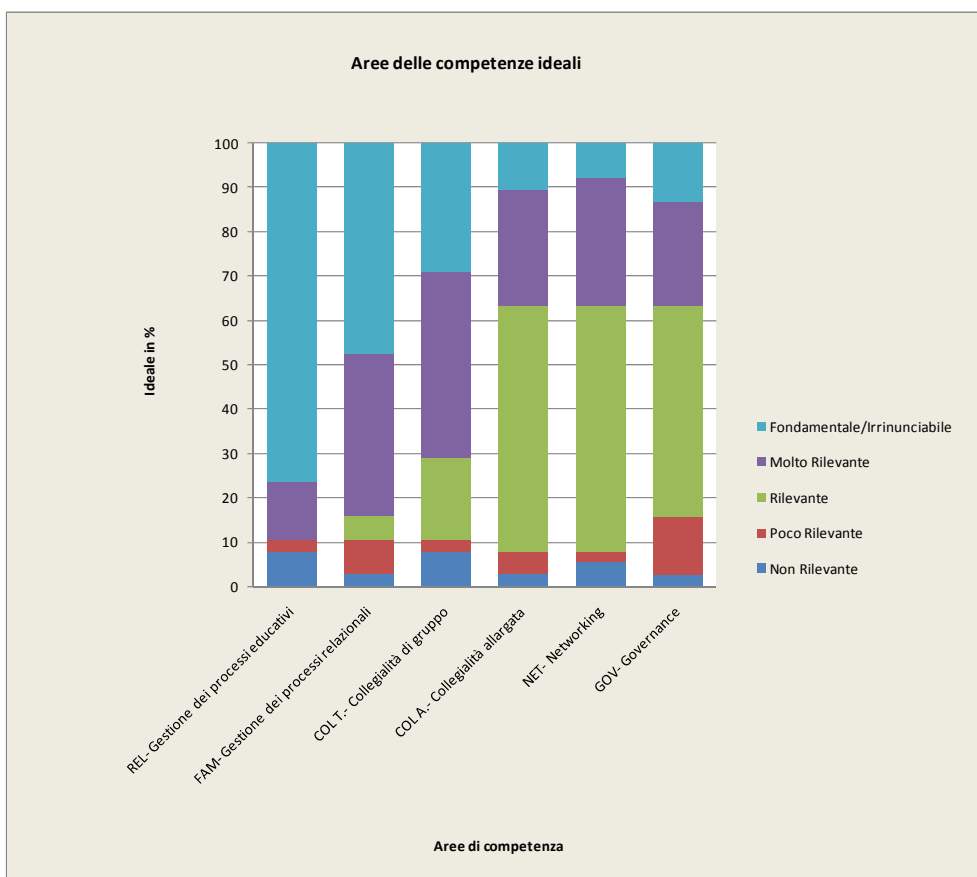
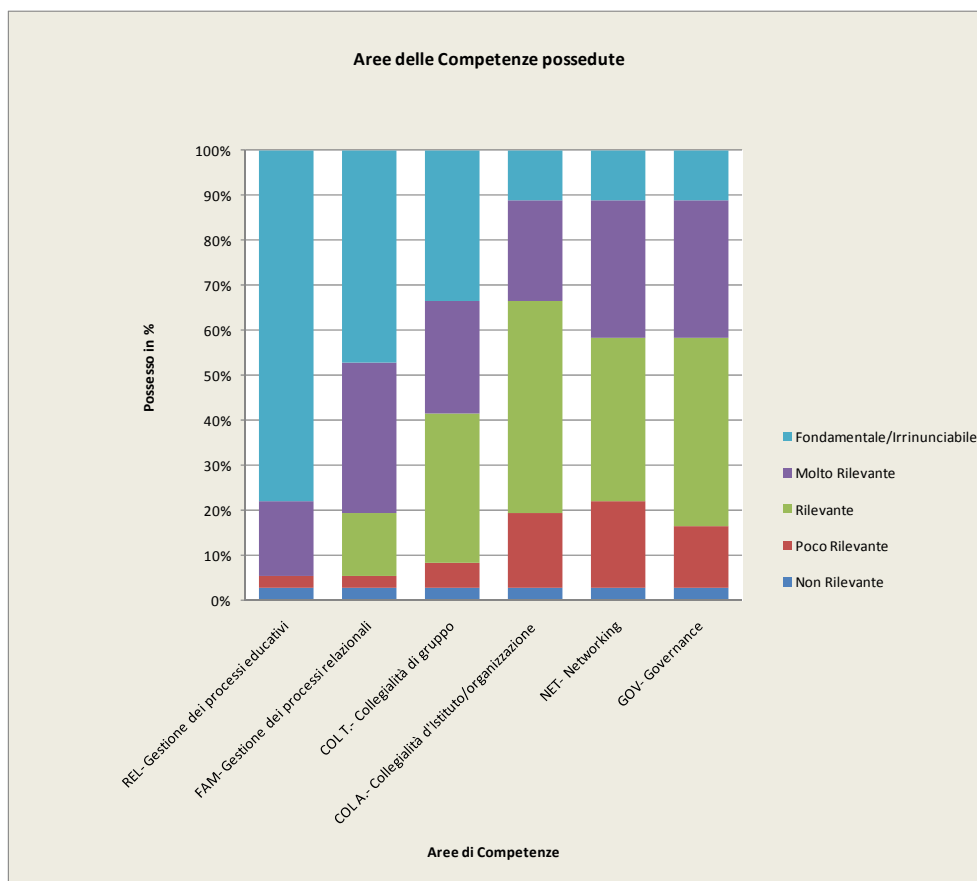
<sup>(21)</sup> I "picchi" che si attestano in corrispondenza della prima competenza di ciascun' Area risulterebbero cioè collegati a fattori come la stanchezza etc., che tenderebbero ad assegnare valori più alti ad ogni "cambio" di competenza, falsando i risultati finali.



**Fig. 45:** Grafico a istogramma delle Competenze Possedute dagli insegnanti.



**Fig. 46:** Grafico a istogramma delle Competenze Ideali che gli insegnanti considerano desiderabili a integrazione del profilo professionale.



**Fig. 47 e 48:** Grafici a barre distribuite sulle Aree di Competenza valutate nei termini del loro possesso e in termini di desiderabilità (idealità).

Tuttavia, risalta la valutazione complessivamente significativa degli insegnanti delle competenze di Governance, che oltre a convergere sui risultati dei Livelli di Sviluppo, costringe ad interrogarsi sulla natura di quest'evidenza rispetto alle competenze "tradizionali" preferite, e a quelle collegiali generalmente trascurate, spingendo ad approfondire il livello di analisi per una migliore definizione della professionalità. In altri termini, l'andamento decrescente delle valutazioni degli insegnanti tende effettivamente a trascurare le competenze man mano che da quelle più "tradizionali" ci si allontana per contemplare quelle più "innovative", fatta eccezione per le competenze di Governance.

Questo determina l'insostenibilità di un'ipotesi di permanenza di una composizione della professionalità centrata prevalentemente sulle competenze "tradizionali", dal momento che gli insegnanti dimostrano e richiedono alte competenze di Governance con gli stakeholders del territorio, soprattutto ai fini dell'arricchimento professionale tramite la qualificazione e valorizzazione delle peculiarità professionali che l'interazione extrascolastica sarebbe in grado di procurare (GOV 3).

Più coerentemente, è possibile individuare una situazione per cui al desiderio di incremento ed espansione extrascolastica della professionalità educativa (Competenze di Governance) sembra contrapporsi un certo disinteresse rispetto ai contesti di relazione e collaborazione professionale in senso stretto, cioè con coloro che condividono la medesima funzione professionale (colleghi), sia a livello ristretto che allargato (Competenze di Collegialità ristretta COL T.; Collegialità Allargata COL A.; Networking, NET). A titolo esemplificativo, nella valutazione di rilevanza delle Aree di competenza, gli insegnanti assegnano il più alto valore di non-rilevanza alla desiderabilità delle competenze di Collegialità di gruppo (ristretta, COL T.).

Questo emerge ancor più chiaramente dal momento che gli insegnanti dichiarano di considerare adeguatamente lo sviluppo e il possesso di competenze di relazione con le famiglie, dimostrando come la problematicità delle competenze collegiali vada posta non tanto nei termini delle competenze di relazione con gli adulti, ma piuttosto di *relazione intra-professionale dal livello più ristretto a quello più allargato e di rete*.

#### **1.4.1.4 Approfondimento dei Risultati di Competenza**

La lettura dei dati ricavati dagli *items* proposti dal Questionario consente di descrivere le Aree di competenza più critiche individuate nella professionalità insegnante. I dati permettono

di rilevare i *Livelli di Sviluppo* delle competenze, e gli aspetti di *coincidenza* e *criticità* (tra ideali e possedute) delle competenze auto- valutate.

Il primo livello di auto- valutazione richiede il posizionamento del compilatore su Livelli di Sviluppo della Professionalità (da 1 a 5). Il grafico in Fig. 49 descrive sulle ascisse (asse X) la *media* dei livelli di posizionamento degli insegnanti, che si aggira sul valore 3,6; sull'asse delle ordinate (asse Y), il valore della *deviazione standard* (o scarto quadratico medio) indica il grado di variabilità delle risposte (posizionamento sui livelli) rispetto al valore medio.

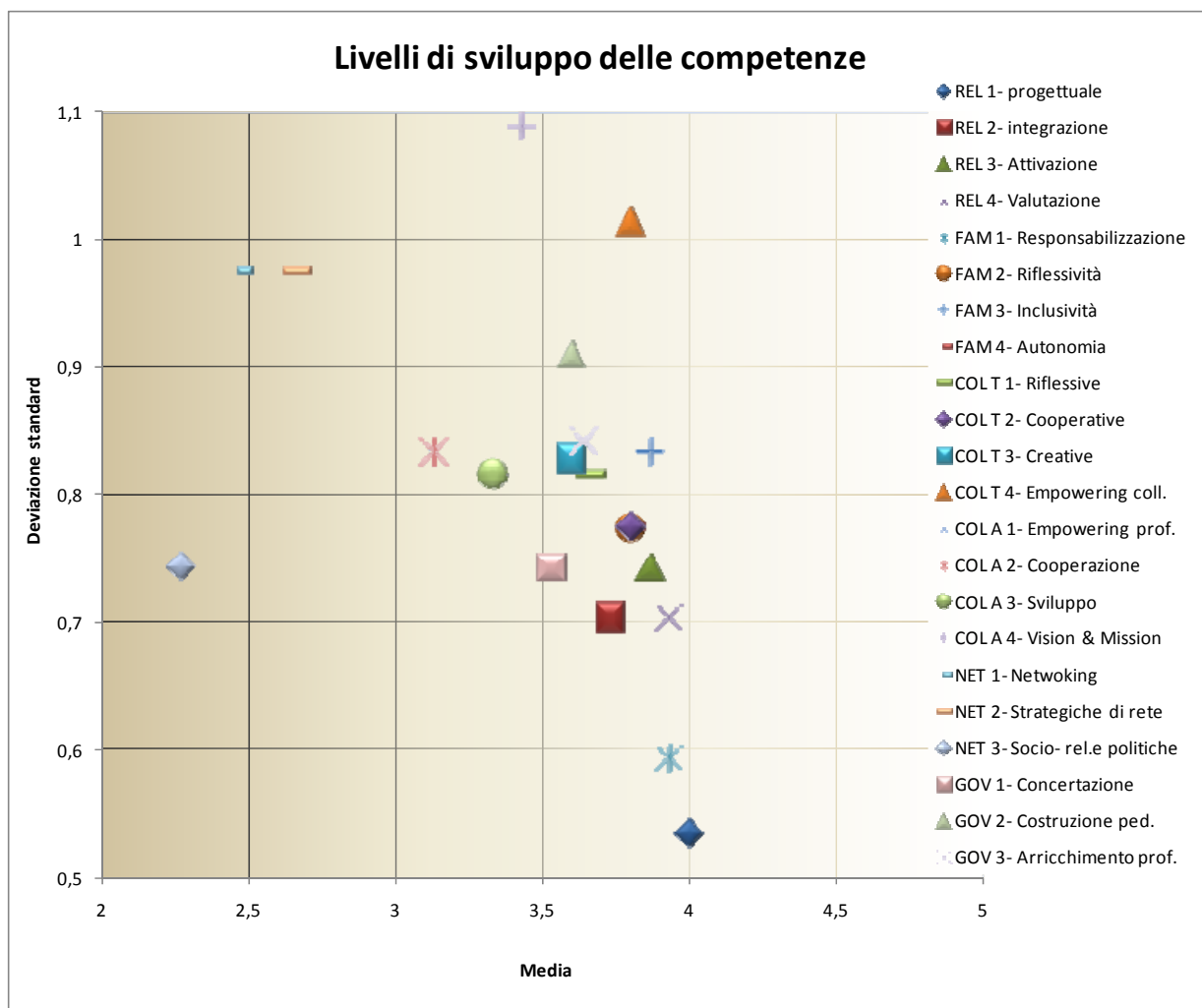
Dai risultati si evince che:

In *Media*, le Competenze i cui Livelli di Sviluppo (Tessaro, 2012) sono giudicati nettamente superiori si riferiscono all'Area di Gestione dei Processi Educativi con il bambino, a cui corrisponde anche un "basso" livello di deviazione standard.

La Competenza di Progettazione (progettazione di un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle esperienze in contesto prescolastico, REL 1) ha ottenuto una valutazione del livello di sviluppo in media più alto ed un tasso di variazione delle risposte che risulta il più basso tra tutte le competenze proposte.

La Competenza di Valutazione (valutazione a livello individuale e collegiale, dei progressi dello sviluppo infantile, REL 4) e la Competenza di Responsabilizzazione Educativa (di promozione e valorizzazione della funzione educativa familiare/ parentale, FAM 1, entro l'Area di Competenza di Gestione dei Processi Relazionali con le Famiglie) risultano quelle il cui livello di sviluppo viene giudicato in media il migliore, immediatamente dopo la netta prevalenza assegnata alla Competenza di Progettazione.

Considerando sempre un valore di Media, la Competenza Socio- relazionale e politica (NET 3, di adozione di un'azione di rete per influenzare le decisioni politiche entro l'Area di Networking) presenta, nella percezione insegnante, un livello di sviluppo nettamente inferiore rispetto a tutte le altre competenze indagate. Inoltre, il valore della Deviazione standard indica l'assenza di variazioni significative nelle risposte, confermando un alto grado di concordanza generale di valutazione negativa dello sviluppo di competenze strategico- politiche di rete. Il livello di attestazione delle valutazioni conduce pertanto ad affermare l'esistenza di una *criticità* nel livello di sviluppo delle competenze di Networking.



**Fig. 49:** Approssimazione della correlazione tra i valori di media (asse X) delle risposte fornite dagli insegnanti sui livelli di Competenza Posseduti e la loro deviazione standard (asse Y).

In relazione al *valore della Deviazione standard* rispetto alla Media, le altre competenze dell'Area di Networking (NET 1, riferita al "lavoro in rete" e NET 2, di rafforzamento ed espansione della professionalità attraverso l'utilizzo delle opportunità di rete), a fronte di una media di sviluppo della competenza leggermente superiore al minimo, esprimono tuttavia un valore di deviazione standard nettamente superiore. Le valutazioni di queste competenze da parte degli insegnanti, cioè, hanno un alto tasso di variazione delle risposte, pur conservando una media "bassa" dei loro livelli di sviluppo.

Tuttavia, la competenza che reca un grado di variabilità nelle risposte che risulta nettamente maggiore a tutte le altre è la Competenza di *Vision & Mission* (COL A. 4, Area della Collegialità Allargata, di affermazione e potenziamento di un'*identità specifica* dell'Istituto scolastico e di costruzione di un'azione istituzionale in funzione del conseguimento degli obiettivi). Il suo valore di deviazione standard risulta non solo significativamente alto, ma anche



con una media del suo valore generalmente alta: questo segnala che le valutazioni degli insegnanti presentano una media elevata di discordanza al loro interno (valutazioni sia molto "positive" che molto "negative"). Tale risultato potrebbe riferire non solo ad una situazione oggettiva di differenze nei livelli di sviluppo delle competenze percepite, ma anche ad una mancanza di chiarezza rispetto al significato del concetto di Vision & Mission (*cf.* paragrafo 1.3.1).

Possiamo pertanto concludere che l'Area di Competenza di Networking (NET 1, 2, 3) riporta il grado di variabilità maggiore tra tutte le risposte fornite, che rimandano all'esistenza di differenze significative nelle valutazioni degli insegnanti rispetto ai livelli di sviluppo percepiti di tali competenze.

Ciò significa che, nonostante valori di media variabili, gli insegnanti percepiscono differenze significative rispetto ai livelli di sviluppo delle competenze di cooperazione e di azione congiunta tra reti di pari, soprattutto nella capacità di lavorare in rete (Area di Networking), nella capacità di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità in rete (Competenze strategiche di rete), nella capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete (Competenze socio-relazionali e politiche). Il livello di sviluppo di tali competenze è più variabile, all'interno del panel, di quanto lo siano quelle "tradizionalmente" associate al profilo professionale dell'insegnante prescolastico, come quelle legate alla relazione educativa o alla relazione con le famiglie (Area di Gestione dei processi educativi e Area di Gestione dei Processi Relazionali).

Il grafico di Fig. 50 propone il confronto tra i valori di media delle Competenze Possedute e delle Competenze Ideali (che risultano cioè desiderabili in misura maggiore entro il profilo professionale) secondo gli indicatori di Competenze posizionati sulle ascisse (asse X), mentre sulle ordinate (asse Y) vengono espressi in percentuale i livelli di variabilità del possesso e della desiderabilità delle competenze indicate.

La competenza giudicata maggiormente *posseduta* dagli insegnanti compilatori è quella di GOV 1 di concertazione con il 29,1025641 %, di pochissimo distante dalla Competenza di Progettazione educativa REL 1.

La competenza che ha raggiunto maggiore attribuzione percentuale nella valutazione della sua *desiderabilità*, con uno scarto relativamente significativo rispetto al suo possesso, è la Competenza di Governance di arricchimento professionale GOV 3 (riferita alla dimensione di progettualità extrascolastica e collaborazione congiunta con gli stakeholders educativi della

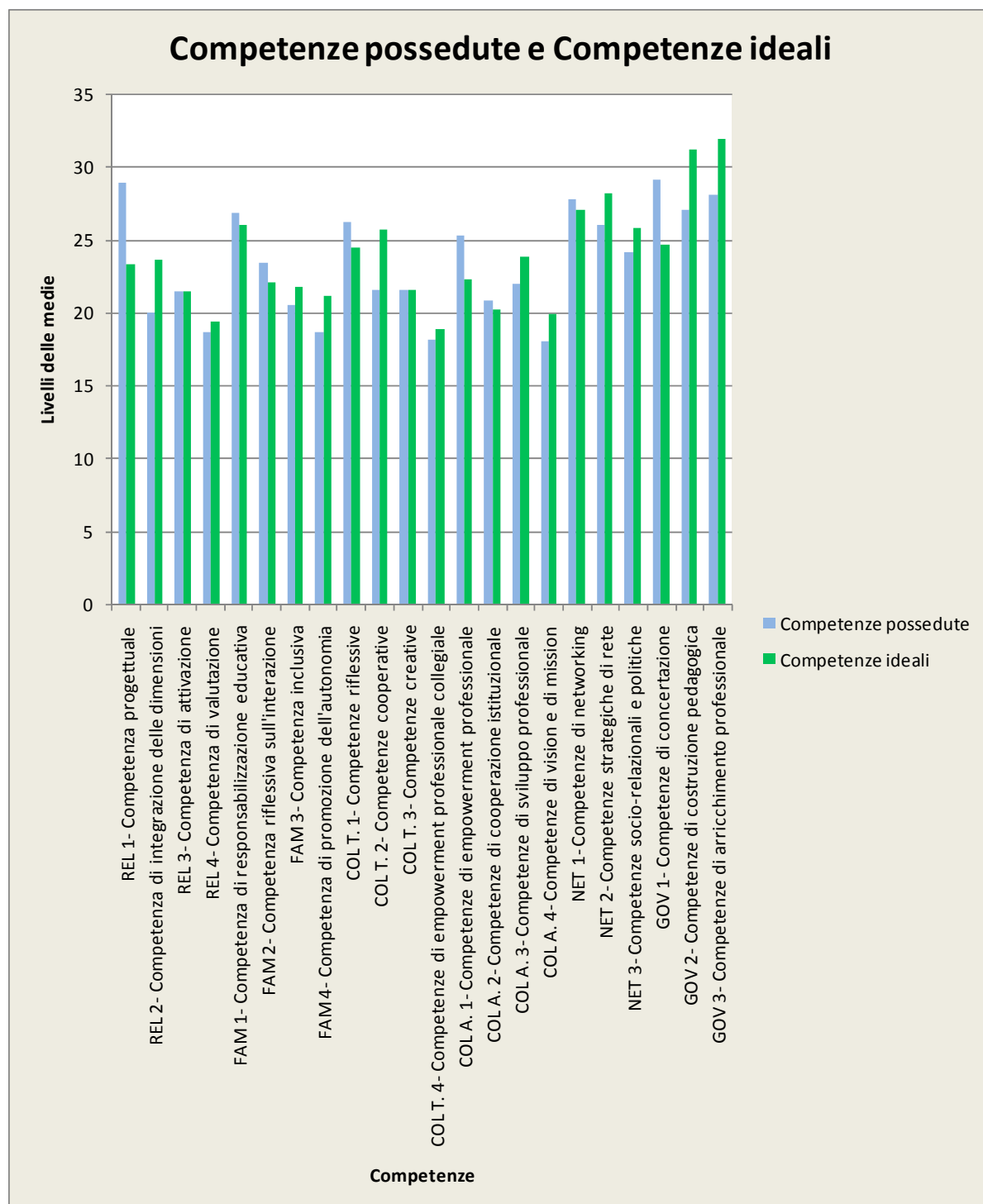
comunità locale, al fine della valorizzazione e qualificazione della professionalità), con un valore di 31,8974359 %.

Tuttavia, rispetto alla ricognizione di aree di *criticità*, la differenza tra *l'alto valore di desiderabilità* e il basso valore di possesso mette la competenza COL T. 2 di tipo cooperativo nel team ristretto come la più significativa nei termini di differenza tra la competenza più desiderata e allo stesso tempo quella che risulta "meno posseduta", con uno scarto del valore di 4.1282 punti percentuali. Anche la Competenza GOV 2 di costruzione pedagogica entro la comunità, con uno scarto di 4.10257, esprime una significativa differenza tra il livello di competenza desiderata e quella posseduta.

Diametralmente opposta appare invece la situazione di *criticità* emergente dal confronto fra *l'alto valore di competenze possedute* e il basso valore di competenze ideali in REL 1 di progettazione educativa, confermando indirettamente l'attestazione delle competenze possedute su riferimenti più "tradizionali" della professionalità insegnante.

Rispetto alla ricognizione di aree di *coincidenza* tra Competenze Ideali e Possedute, la Competenza di collegialità creativa COL T. 3 appare quella che esprime grado di coincidenza perfetta (entrambi i valori sono di 21,5641), a cui segue immediatamente la competenza di attivazione educativa REL 3.

Il confronto dei risultati prodotti in termini di misurazione delle Competenze Possedute ed Ideali, e il loro Livello di Sviluppo porta dunque ad ipotizzare l'esistenza di tendenze in termini di probabilità rispetto alle Competenze REL 1, GOV 1 e GOV 3. Ovvero, rispetto alle Competenze di Progettazione REL 1 delle attività didattico- educative, gli insegnanti valutano mediamente di avere il più alto livello di sviluppo nella competenza di progettualità educativa REL 1, che risulta estremamente rilevante anche in termini di competenze possedute (solamente 0.20512 % di differenza), dimostrando una sostanziale corrispondenza nelle risposte tra Livelli di Sviluppo e di Possesso. Inoltre, gli insegnanti valutano mediamente un buon possesso delle competenze progettuali, senza fare riferimento alla loro desiderabilità, segnalando indirettamente una solidità e "tranquillità" rispetto al loro di possesso capace di identificare una ben specifica composizione del profilo professionale.



**Fig. 50:** Confronto tramite giustapposizione delle valutazioni espresse rispetto alle Competenze Ideali e quelle Possedute, presentate per ciascuno degli indicatori di competenza.

Rispetto alle Competenze di Collegialità ristretta COL T. 3, di cooperazione del team docente ristretto, i risultati relativi all'esistenza di uno scarto rilevante tra un alto grado di desiderabilità delle competenze in termini Ideali e il grado di Possesso delle stesse, vengono

confrontati con il risultato di un valore di media relativamente non significativo nel Livello di Sviluppo di tale competenza. Il confronto tra tali risultati segnala che le Competenze di Cooperazione collegiale vengono generalmente valutate in misura non considerevole sulla composizione e definizione della professionalità, ma considerate importanti in termini ideali rispetto all'evoluzione della professionalità nel futuro. Questo dato appare quanto mai importante se associato ad un Livello di Sviluppo della competenza COL T. 2 (v. Fig. 49) non particolarmente significativo rispetto agli altri risultati, non recando cioè né valori di media considerevoli, né deviazione standard degna di nota.

Il basso valore di possesso e di livello di sviluppo della competenza di collegialità collaborativa, e l'alto valore di idealità contribuisce a formulare l'ipotesi per cui gli insegnanti percepirebbero soprattutto la dimensione evolutiva e dinamica dello sviluppo di tale competenza, auspicando il raggiungimento di livelli maggiori nella costruzione della professionalità futura.

Inoltre, i risultati non rilevanti di valutazione dei livelli di sviluppo delle Competenze di Collegialità ristretta e allargata, confrontate con i risultati entro le competenze di Progettazione/ Valutazione/ Rapporti con le famiglie, indica che la percezione della composizione della professionalità concorda maggiormente sulle competenze tecniche e specialistiche di tipo didattico- educativo, che coincidono con quelle "tradizionalmente" associate alla professionalità prescolastica. Ciò non significa che le competenze collegiali siano escluse dalle percezioni degli insegnanti rispetto alla composizione della professionalità, ma il valore loro assegnato non incontra livelli significativi né in termini di omogeneità nell'attribuzione e assegnazione di rilevanza (es. media), né di discordanza e arbitrarietà (es. deviazione standard).

Rispetto ai risultati più salienti, il confronto tra il valore delle Competenze Ideali e quelle Possedute indica come l'incremento delle competenze di Governance entro il profilo professionale appaia quanto mai rilevante e desiderabile per gli insegnanti intervistati, contrastando con i risultati generalmente non rilevanti dei Livelli di Sviluppo di tale competenza. Tali risultati segnalerebbero la prevalenza di una dimensione statica di possesso delle Competenze di Governance, associata ad una rilevanza assoluta in termini di desiderabilità, di cui non si giudicano tuttavia significativi livelli di sviluppo nell'esistente. L'alto grado di desiderabilità in termini di competenza ideale segnalerebbe la diffusa, crescente sensibilità professionale rispetto alla costruzione di relazioni positive con gli stakeholders dell'educazione, che contribuiscono in misura sempre più rilevante alla qualificazione dell'offerta formativa.

Il risultato di rilevanza assoluta in termini di *criticità* delle Competenze di Collegialità a livello cooperativo rispetto al resto delle competenze indica che la dimensione di relazione tra gli adulti risulta quanto mai centrale nella definizione della professionalità. Tale risultato sembrerebbe confermare la crescente percezione di un'esigenza di ridefinizione della professionalità prescolastica in senso allargato ed estensivo, capace di uscire dalla dimensione prettamente curricolare, didattica e tecnicistica per assumere nuove funzioni generative sull'interazione e la cooperazione sociale.

L'approfondimento dei risultati sulle competenze attraverso l'indagine della variabilità interna delle risposte e tramite ulteriori livelli di analisi ed elaborazione dei dati confermano come le Competenze di Gestione dei processi educativi con il bambino si dimostrino preponderanti nella composizione e costituzione della professionalità prescolastica attuale. Tuttavia, sono le aree di competenza di Governance e Networking, riferite alla costruzione di reti e di gestione collaborativa con gli stakeholders locali, (di cui della prima si rileva soprattutto la desiderabilità, e della seconda la criticità emergente) che vengono considerate sostanzialmente irrinunciabili in una prospettiva di evoluzione trasformativa della professionalità. I risultati dell'approfondimento portano a formulare delle ipotesi sulla definizione delle caratteristiche del profilo della professionalità educativa prescolastica, suggerendo nuove interpretazioni del ruolo docente quale agente attivo di cambiamento e trasformazione, in particolare sociale, che contribuisce a stimolare un ripensamento nei termini di riconfigurazione delle dimensioni a sostegno dello sviluppo professionale.

### **1.4.2 Analisi fattoriale delle Competenze**

L'analisi di tipo fattoriale fornisce un'indagine sulle correlazioni esistenti tra le variabili di volta in volta selezionate, procedendo poi alla verifica di tali correlazioni per individuare quelle più significative (ad es. verifica della correlazione tra le competenze valutate positivamente e taluni Contesti di sviluppo e formazione della professionalità) al fine di presentare *solamente* i dati effettivamente capaci di esprimere considerazioni di validità "generale".

Per la quantificazione del grado di correlazione si utilizza la misura statistica non parametrica del coefficiente di Spearman, che utilizza per variabili di tipo ordinale (es. nel caso di un valore ordinale associato a indicatori da fondamentale/ irrinunciabile a non rilevante).

### 1.4.2.1 Correlazione tra Competenze e Aree di Competenza

Dalla correlazione tra le Competenze che gli insegnanti desiderano e gli Ambiti di competenza che ritengono idealmente desiderabili nella composizione della professionalità (Fig. 51), risalta l'esistenza di una certa coerenza nelle risposte tra coloro che dichiarano, ad esempio, di desiderare l'incremento di competenze progettuali e valutative (REL 1 e REL 4) e il desiderio di incrementare le competenze entro l'area di Gestione dei processi relazionali con il bambino (relazione educativa), così come le competenze socio-relazionali e politiche (NET 3) risulterebbero positivamente correlate, e quindi coerenti, con l'Area di Networking.

Ai fini dell'individuazione di criticità o congruenze, consideriamo rilevanti solo alcune correlazioni, come quelle individuate tra le Competenze di Valutazione (REL 4) e tutte le Aree di competenze di tipo collegiale (Collegialità ristretta COL T.; Collegialità allargata COL A.; Networking NET), a segnalare che molti degli insegnanti che desiderano migliori competenze valutative si posizionano in termini positivi anche sulle competenze di collegialità professionale a tutti i livelli.

Inoltre, si segnala che la desiderabilità delle Competenze collegiali creative (produzione di cambiamento attraverso la creazione e produzione di soluzioni e pratiche inedite in ambito collegiale di gruppo; COL T. 3) risulta correlata alla desiderabilità di competenze maggiori nell'Area di Networking, mentre viceversa la Competenza di empowerment professionale collegiale di affermazione di autorevolezza professionale (COL T. 4) appare correlata in misura significativa con la desiderabilità dell'Area di Governance.

Competenze ideali & Aree di competenze ideali								
Spearman Rho	Aree di competenza		REL - Gestione dei processi educativi	FAM- Gestione dei processi relazionali	COL T.- Collegialità di gruppo	COL A.- Collegialità allargata	NET- Networking	GOV- Governance
	Competenze ideali	Correlation Coefficient						
REL 1- Competenza progettuale	Correlation Coefficient		,510(**)	0,252	0,232	,368(*)	0,079	0,113
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,126	0,161	0,023	0,636	0,500
REL 3- Competenza di valutazione	Correlation Coefficient		,476(**)	,333(*)	,567(**)	,513(**)	,375(*)	0,246
	Sig. (2-tailed)		0,003	0,041	0,000	0,001	0,021	0,136
COL T. 3- Competenze creative	Correlation Coefficient		,469(**)	0,184	0,225	0,225	,402(*)	0,313
	Sig. (2-tailed)		0,003	0,269	0,175	0,174	0,012	0,055
COL T. 4- Competenza di empowerment professionale collegiale	Correlation Coefficient		0,064	0,314	0,206	0,281	0,272	,421(**)
	Sig. (2-tailed)		0,702	0,054	0,214	0,088	0,098	0,009
NET 3- Competenze socio-relazionali e politiche	Correlation Coefficient		0,217	0,165	0,030	0,242	,474(**)	,489(**)
	Sig. (2-tailed)		0,190	0,321	0,858	0,143	0,003	0,002
GOV 3- Competenze di arricchimento professionale	Correlation Coefficient		,360(*)	0,284	,447(**)	,358(*)	0,303	0,196
	Sig. (2-tailed)		0,026	0,085	0,005	0,027	0,065	0,237
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

**Fig. 51:** Tabella a doppia entrata di analisi Rho- Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Aree di Competenza ideali, individuate come significative.

Dunque anche la competenza di Governance, come arricchimento professionale per la valorizzazione e qualificazione professionale, risultano positivamente correlate alle Aree di competenza di tipo collegiale. Le correlazioni individuate svelano come questa si sviluppi in maniera significativa solo se adeguatamente sostenuta dal parallelo sviluppo di Competenze Collegiali, quasi a voler confermare l'insostituibilità di un'efficace dimensione intra-scolastica di tipo collegiale per la costruzione di rapporti qualificanti che consentano di interagire proficuamente su una dimensione più extrascolastica e territoriale.

Competenze possedute & Aree di competenze possedute								
	Aree di competenza	Competenze possedute	REL - Gestione dei processi educativi	FAM- Gestione dei processi relazionali	COL T.- Collegialità di gruppo	COL A.- Collegialità allargata	NET- Networking	GOV- Governance
Spearman Rho	REL 2- Competenza di integrazione delle dimensioni	Correlation Coefficient	,465(**)	0,263	-0,061	0,066	0,070	0,297
		Sig. (2-tailed)	0,004	0,121	0,725	0,703	0,685	0,079
	REL 4- Competenza di valutazione	Correlation Coefficient	,416(*)	,508(**)	0,240	,518(**)	,389(*)	,352(*)
		Sig. (2-tailed)	0,012	0,002	0,159	0,001	0,019	0,035
	FAM 4- Competenza di promozione dell'autonomia	Correlation Coefficient	,526(**)	0,246	0,257	0,144	0,150	0,272
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,147	0,130	0,402	0,383	0,109
	COL T. 3- Competenze creative	Correlation Coefficient	,523(**)	,504(**)	0,229	,396(*)	0,112	0,115
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,002	0,179	0,017	0,517	0,502
	COL A. 2- Competenze di cooperazione istituzionale	Correlation Coefficient	0,301	,433(**)	0,296	0,172	-0,038	-0,019
		Sig. (2-tailed)	0,075	0,008	0,080	0,314	0,827	0,912
	COL A. 3- Competenze di sviluppo professionale	Correlation Coefficient	,531(**)	0,202	0,210	0,267	0,062	0,079
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,238	0,219	0,115	0,718	0,645
	COL A. 4- Competenza di vision e di mission	Correlation Coefficient	,503(**)	,565(**)	0,222	0,222	0,184	0,267
		Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,193	0,194	0,282	0,115
	GOV 3- Competenze di arricchimento professionale	Correlation Coefficient	,410(*)	,353(*)	-0,042	0,116	0,016	0,123
		Sig. (2-tailed)	0,013	0,035	0,808	0,499	0,925	0,476
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

**Fig. 52:** Tabella a doppia entrata di analisi Rho- Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Possedute e Aree di Competenza possedute emergenti come significative.

Anche nella ricerca di correlazioni significative tra le Competenze Possedute dagli insegnanti e le rispettive Aree di competenza (Fig. 52), si può notare la tendenza, coerentemente con quanto



affermato rispetto agli indicatori considerati in precedenza, della "pervasività" delle Aree di competenza di gestione dei processi educativi e di quella dei processi relazionali con le famiglie.

Risulta interessante l'emergere di una correlazione significativa tra la Competenza di Vision e Mission (valorizzazione di un'identità specifica dell'Istituto; COL A. 4) e le Aree di Gestione dei processi educativi e con le famiglie, quasi a segnalare l'ipotesi che coloro che valutano di possedere competenze maggiori nelle aree "tradizionali" a cui la professionalità prescolastica appare collegata siano poi gli stessi che esprimono anche maggiori capacità di sviluppare una visione efficace a lungo termine, capace di dare corpo e struttura agli obiettivi istituzionali e professionali, e mantenere l'orientamento nei loro confronti.

Si conferma, analogamente alle correlazioni individuate tra Competenze Ideali e Aree di competenza ideali, la correlazione tra Competenze di Valutazione (REL 4) possedute e Aree di competenza di tipo collegiale (in questo caso, di Collegialità allargata).

Competenze possedute		Competenze ideali																			
		REL 2- Competenza di integrazione delle dimensioni	REL 3- Competenza di attivazione	REL 4- Competenza di valutazione	FAM 1- Competenza di responsabilizzazione educativa	FAM 3- Competenza inclusiva	FAM 4- Competenza di gestione dell'autonomia	COL T. 1- Competenze riflessive	COL T. 2- Competenze cooperative	COL T. 3- Competenze creative	COL A. 1- Competenza di empowerment professionale	COL A. 2- Competenza di cooperazione istituzionale	COL A. 3- Competenza di sviluppo professionale	COL A. 4- Competenza di vision e di mission	NET 1- Competenza di networking	NET 2- Competenza strategiche di rete	NET 3- Competenza socio-relazionali e politiche	GOV 1- Competenza di concertazione	GOV 2- Competenza di costituzione pedagogica	GOV 3- Competenza di arricchimento professionale	
Spearman Rho	REL 1- Competenza progettuale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,082 0,621	0,170 0,300	0,222 0,174	0,280 0,084	0,311 0,054	,381(*) 0,017	0,063 0,705	,577(**) 0,000	,398(*) 0,012	0,121 0,463	,498(**) 0,001	,454(**) 0,004	0,226 0,166	0,165 0,314	,402(*) 0,011	,442(**) 0,005	0,117 0,480	,422(**) 0,007	0,298 0,065
	REL 3- Competenza di attivazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,539(**) 0,000	,433(**) 0,006	0,106 0,522	,497(**) 0,001	0,027 0,869	0,171 0,297	,372(*) 0,020	0,040 0,909	0,237 0,146	0,174 0,289	0,130 0,432	0,273 0,582	0,052 0,537	0,091 0,392	0,102 0,537	0,141 0,392	0,212 0,195	0,142 0,388	0,261 0,108
	REL 4- Competenza di valutazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,243 0,136	0,249 0,127	,487(**) 0,002	0,265 0,103	0,238 0,145	,341(*) 0,034	-0,029 0,863	,393(*) 0,013	0,297 0,066	0,189 0,249	,339(*) 0,035	,381(*) 0,017	,431(**) 0,006	,348(*) 0,030	,477(**) 0,002	,328(*) 0,041	0,284 0,080	,331(*) 0,040	0,260 0,109
	FAM 1- Competenza di responsabilizzazione educativa	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,156 0,343	,378(*) 0,018	,317(*) 0,049	,440(**) 0,005	0,133 0,420	0,302 0,061	,320(*) 0,047	,534(**) 0,000	0,269 0,098	,322(*) 0,046	,378(*) 0,018	,479(**) 0,002	0,166 0,312	,398(*) 0,012	,475(**) 0,002	,435(**) 0,006	0,265 0,103	,495(**) 0,001	0,265 0,103
	COL T. 3- Competenze creative	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,247 0,129	,425(**) 0,007	,412(**) 0,009	0,216 0,186	0,314 0,052	,393(*) 0,013	0,003 0,987	,388(*) 0,015	,716(**) 0,000	0,002 0,982	,318(*) 0,049	,594(**) 0,000	0,207 0,016	,373(*) 0,206	,350(*) 0,019	0,156 0,029	0,174 0,343	,373(*) 0,288	0,019
	COL T. 4- Competenza di empowerment professionale collegiale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,378(*) 0,018	,340(*) 0,034	0,186 0,256	-0,014 0,834	,474(**) 0,002	0,120 0,466	-0,046 0,780	0,311 0,054	0,169 0,303	0,100 0,545	0,227 0,164	0,065 0,693	,448(**) 0,004	0,005 0,877	,398(*) 0,012	,399(*) 0,012	0,020 0,902	0,282 0,082	,363(*) 0,023
	COL A. 2- Competenza di cooperazione istituzionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,496(**) 0,001	0,125 0,449	,341(*) 0,034	,367(*) 0,022	0,258 0,113	,444(**) 0,005	0,101 0,542	,371(*) 0,020	,576(**) 0,000	,411(**) 0,009	,412(**) 0,009	,471(**) 0,002	,329(*) 0,041	0,272 0,094	,355(*) 0,027	,504(**) 0,001	0,090 0,585	,444(**) 0,005	,509(**) 0,001
	COL A. 3- Competenza di sviluppo professionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,211 0,197	,525(**) 0,001	0,288 0,075	,552(**) 0,000	0,169 0,305	,461(**) 0,003	0,263 0,106	,599(**) 0,000	,352(*) 0,028	-0,061 0,712	,656(**) 0,000	,517(**) 0,001	0,316 0,050	0,026 0,875	,328(*) 0,041	,427(**) 0,007	0,235 0,150	,317(*) 0,049	,342(*) 0,033
	COL A. 4- Competenza di vision e di mission	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,412(**) 0,009	0,292 0,071	,415(**) 0,009	0,149 0,365	0,272 0,094	,348(*) 0,030	0,219 0,181	0,185 0,259	,323(*) 0,045	,365(*) 0,022	0,174 0,290	0,209 0,201	,493(**) 0,001	,407(*) 0,010	,465(**) 0,003	,377(*) 0,018	,321(*) 0,046	0,301 0,063	,349(*) 0,029
	NET 1- Competenza di networking	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,307 0,057	,366(*) 0,021	0,193 0,239	0,290 0,073	,392(*) 0,014	0,126 0,444	,528(**) 0,001	0,293 0,070	0,268 0,099	,475(**) 0,002	,406(*) 0,010	0,298 0,066	0,245 0,133	,463(**) 0,003	,359(*) 0,025	0,192 0,241	,428(**) 0,007	,529(**) 0,001	,323(*) 0,045
	NET 2- Competenza strategiche di rete	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,294 0,070	0,292 0,071	0,307 0,057	,549(**) 0,000	0,112 0,499	,346(*) 0,031	,340(*) 0,034	,468(**) 0,003	,363(*) 0,023	0,289 0,074	,404(*) 0,011	,494(**) 0,001	,353(*) 0,028	,435(**) 0,006	,559(**) 0,000	0,292 0,072	,369(*) 0,021	,324(*) 0,045	,380(*) 0,017
	NET 3- Competenza socio-relazionali e politiche	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,356(*) 0,026	,451(**) 0,004	,521(**) 0,001	0,237 0,146	,440(**) 0,005	,494(**) 0,001	0,220 0,178	,391(*) 0,014	,504(**) 0,001	,353(*) 0,027	,530(**) 0,001	,400(*) 0,012	,477(**) 0,002	0,123 0,454	0,285 0,079	,721(**) 0,000	0,255 0,116	,434(**) 0,006	,563(**) 0,000
	GOV 1- Competenza di concertazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,593(**) 0,000	,334(*) 0,038	,389(*) 0,014	,449(**) 0,004	0,231 0,158	,343(*) 0,033	,418(*) 0,008	0,275 0,090	,357(*) 0,026	,480(**) 0,002	0,212 0,196	,458(**) 0,003	,378(*) 0,018	,533(**) 0,000	,519(**) 0,001	,420(**) 0,008	,536(**) 0,000	,479(**) 0,002	,417(**) 0,008
	GOV 2- Competenza di costituzione pedagogica	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,175 0,287	0,248 0,128	0,185 0,260	,431(**) 0,006	0,067 0,685	0,111 0,502	,411(*) 0,009	0,246 0,131	,490(**) 0,002	,522(**) 0,001	,368(*) 0,021	,385(*) 0,015	0,276 0,089	,557(**) 0,000	0,293 0,071	,590(**) 0,573	,478(**) 0,000	0,099 0,002	0,549
	GOV 3- Competenza di arricchimento professionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,264 0,105	,375(*) 0,019	,329(*) 0,041	0,295 0,068	,528(**) 0,001	,576(**) 0,000	0,249 0,126	,569(**) 0,000	0,212 0,195	0,117 0,477	,525(**) 0,001	,332(*) 0,039	,409(**) 0,010	0,120 0,468	,395(*) 0,013	,446(**) 0,004	0,080	0,248	,528(**)

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Fig. 53:** Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Competenza Possedute individuate come significative.

In Fig. 53 l'elaborazione dei dati ai fini della presentazione in tabella ha tenuto conto solo di quelle correlazioni significative che presentavano un indice pari o superiore a 0,400. Inoltre, solo le competenze ideali correlate a quelle possedute (e viceversa) che presentavano almeno *tre* correlazioni significative (sempre considerando indice superiore a 0,400) sono state considerate significative e rese disponibili in tabella.

Dall'analisi delle correlazioni tra competenze Possedute e Ideali, notiamo che gli insegnanti che hanno valutato positivamente, ad esempio, il possesso di alcune competenze (es. di tipo collegiale), esprimono la tendenza a collocarsi positivamente rispetto alle medesime competenze anche in termini di desiderabilità (e viceversa). A titolo esemplificativo, gli insegnanti che affermano di ritenere desiderabili le competenze di cooperazione istituzionale (azione cooperativa per il potenziamento dell'azione istituzionale; COL A. 2) rispondono complessivamente in maniera positiva circa il possesso di competenze di Collegialità ristretta, Collegialità allargata, e in parte rispetto a Networking e Governance. Analogamente, coloro che assumono come desiderabili maggiori competenze di concertazione (realizzazione di progetti con diversi stakeholders della comunità locale; GOV 1) dichiarano di possedere consistenti competenze a livello di Networking e Governance.

Questo appare giustificato dal fatto che insegnanti che giudicano di possedere una determinata competenza, generalmente, sono coloro che la valutano anche significativamente importante tra le altre, e quindi tendono ad esprimersi in modo coerente su altri aspetti (es. desiderabilità) della medesima competenza. Si potrebbe dunque ipotizzare che, alla crescita della desiderabilità di competenze sempre più allargate, estensive e dunque "innovative", corrisponde anche una crescita direttamente proporzionale del possesso che gli insegnanti esprimono rispetto a tale tipologia di competenze.

Dal momento che questo vale anche in senso opposto, ovvero che a maggiore possesso di determinate competenze corrisponde anche maggiore desiderabilità del gruppo cui appartengono, ne deduciamo che solo coloro che sono già coinvolti in qualche grado nello sviluppo di una serie di competenze professionali ne apprezzano più di altri la loro stessa originalità, efficacia e portata realizzativa, dimostrando disponibilità e interesse rispetto ad una loro ulteriore evoluzione in termini formativi.

### 1.4.3 Analisi descrittiva dei Contesti di Sviluppo

#### 1.4.3.1 Tipi di apprendimento

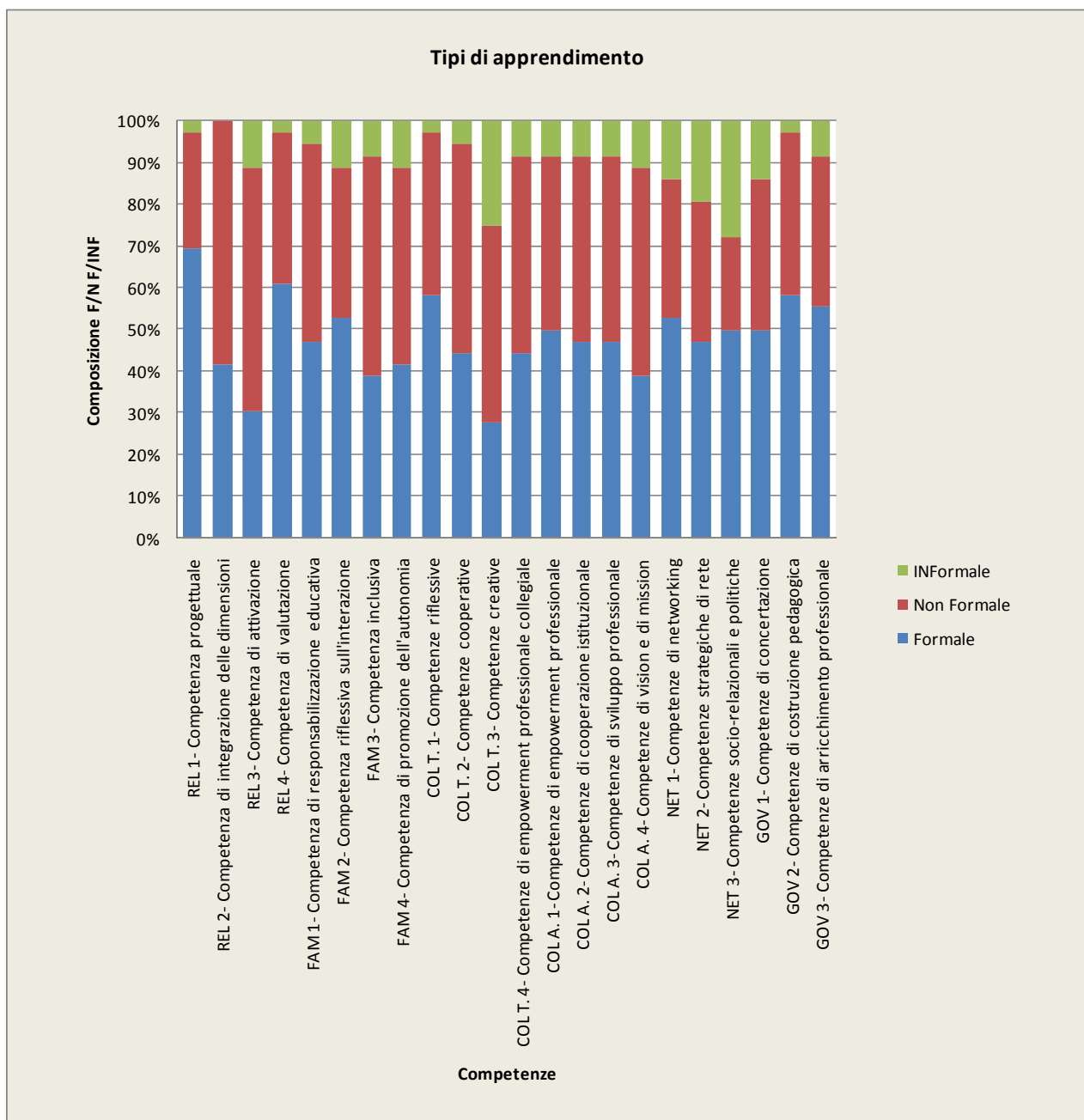
Dai risultati sui Tipi di apprendimento espressi nel grafico in Fig. 54, risulta che la Competenza a cui si attribuisce maggiore apprendimento di tipo *formale* è quella di progettazione (REL 1) entro la l'Area di Gestione della relazione educativa, seguite da quelle di Valutazione (REL 4). Segue, in misura decrescente, la rilevanza della formazione di tipo formale per la costruzione di competenze di Governance (GOV 2 e GOV 3).

Mentre le competenze di Gestione della relazione educativa ricevono anche una rilevante valutazione in termini di apprendimento *non formale*, le competenze di Networking NET 3 sono quelle che ricevono la più alta assegnazione di tipo *informale*.

Le competenze di Networking di tipo socio-relazionale e politico, (come capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete di affermazione della professionalità; NET 3), sono considerate dagli insegnanti come le competenze che più di altre si acquisiscono in contesti informali, legate cioè alle attività che gli insegnanti conducono a livello personale, nella propria vita quotidiana e/o nella sfera privata, che determinano un apprendimento non intenzionale, al di fuori di contesti formativi di tipo organizzato come quelli formali/ istituzionali.

Si ipotizza pertanto che gli insegnanti tendano ad attribuire alle competenze di affermazione professionale di tipo socio-politico un valore più personale, legato a doti caratteriali o di relazione interpersonale che si stabiliscono nei contesti informali dell'interazione reciproca, anziché collegarlo a specifiche competenze apprese nei percorsi di formazione di tipo formale ed istituzionale.

Se le competenze organizzative e relazionali non vengono valorizzate nei termini di formazione delle competenze socio- politiche di rete, allora queste risulterebbero demandate, nella loro costruzione, più a dimensioni occasionali ed intenzionali, legate spesso alla contingenza e alla casualità dei rapporti interpersonali. La permanenza di una visione delle competenze del "fare rete" come associate a disposizioni ed attitudini personale di tipo amicale, nella capacità di stabilire accordi e di combinare interessi collettivi, rischierebbe di alimentare una percezione della competenza di affermazione di professionalità in rete (e dunque l'ambito dello sviluppo professionale) come separata da ambiti di formazione di tipi tecnico e specialistico di tipo formale.



**Fig. 54:** Grafico a "barre" distribuite sui Tipi di Apprendimento considerati rilevanti dagli insegnanti.

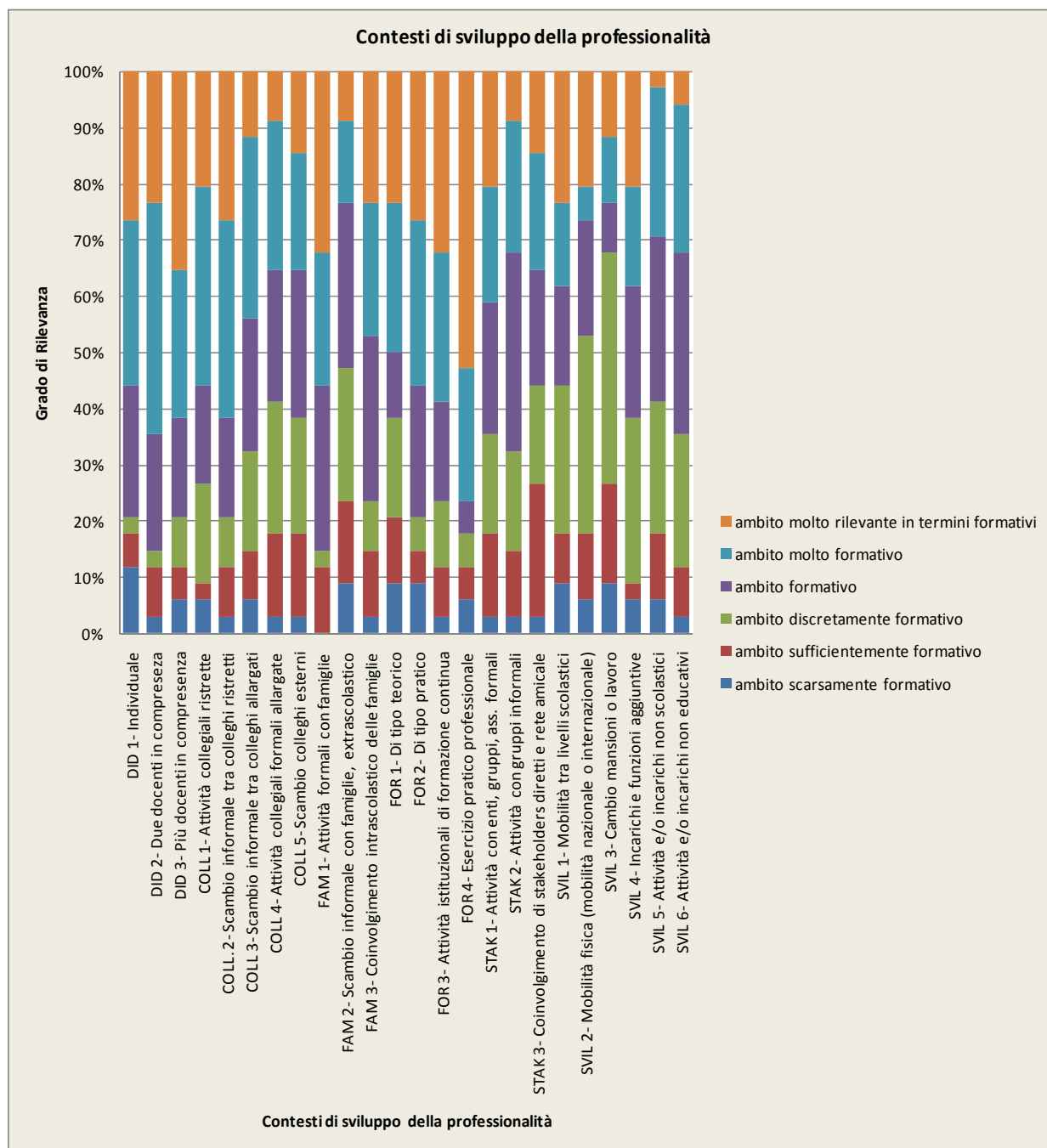
### 1.4.3.2 Contesti di sviluppo della professionalità

Dai risultati del grafico in Fig. 55 emerge come i contesti di sviluppo professionale giudicati in assoluto *molto rilevanti* in termini formativi siano quelli dell'esercizio pratico della professionalità (FOR 4), che potremo associare a quanto comunemente indicato dagli insegnanti come "fare esperienza". Immediatamente dopo, sono giudicati molto rilevanti il contesto di lavoro collegiale (più docenti in compresenza; DID 3), le attività formali con le famiglie (colloqui, riunioni di presentazione etc.; FAM 1) e le attività di formazione continua di carattere istituzionale (convegni, seminari, laboratori, "corsi d'aggiornamento" sulla didattica etc.; FOR 3).

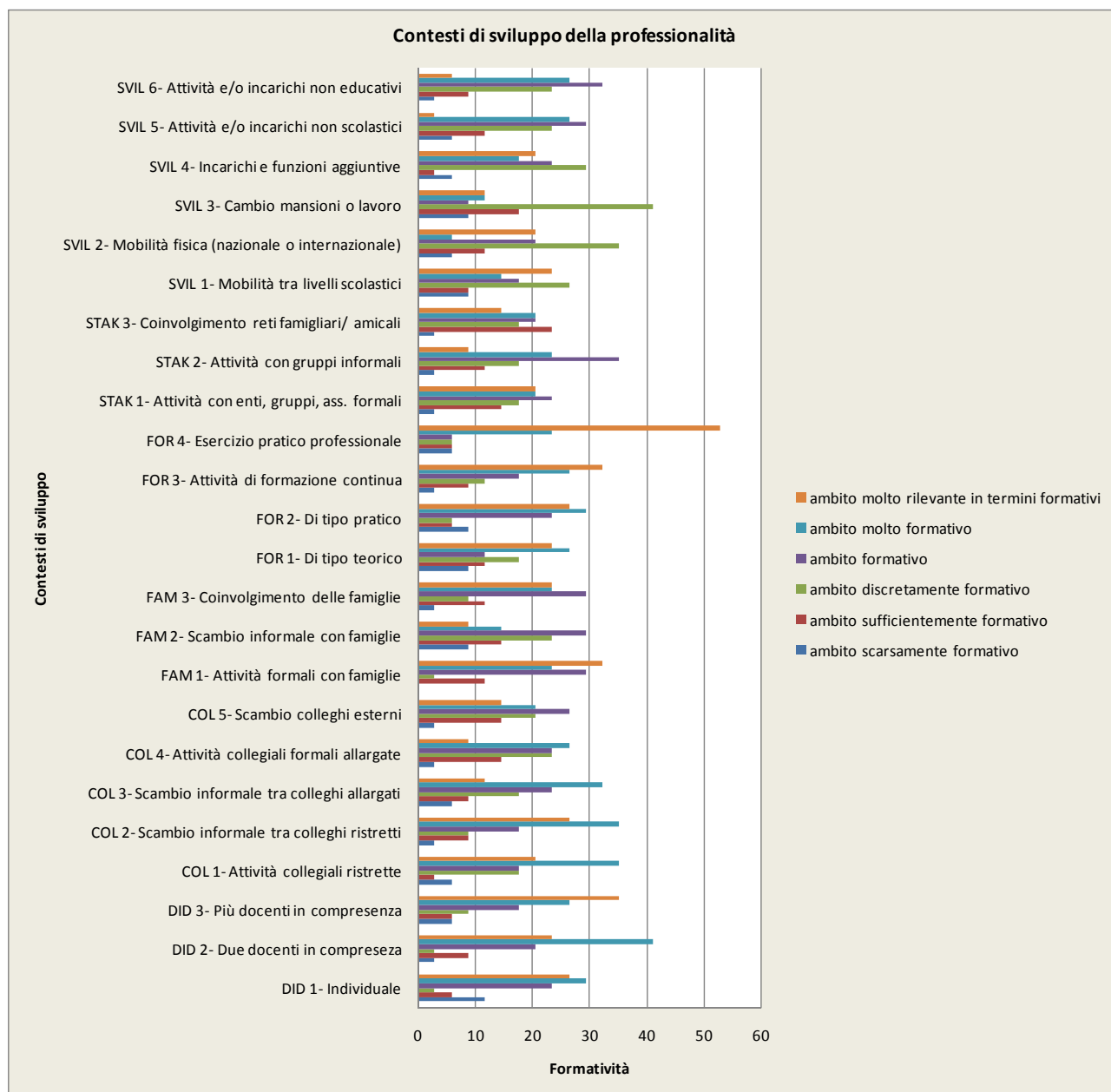
L'ambito giudicato in assoluto "*molto rilevante*" in termini di formatività è quello del lavoro in compresenza tra due insegnanti (es. contitolari di classe; DID 2), a cui seguono le attività collegiali ristrette (COL 1, 2, 3).

Tra gli ambiti indicati come *scarsamente formativi* sulla professionalità si segnalano quello individuale (DID1), seguito dallo scambio informale con le famiglie (FAM 2), e la formazione di tipo teorico o *initial* per l'introduzione alla professione (FOR 1).

Si conferma inoltre una tendenza già espressa dai risultati sui livelli di sviluppo delle competenze, per cui i contesti che riguardano attività non strettamente correlate a quella didattica e pratica della professionalità ricevono una valutazione "scarsamente formativa" sulla professionalità, come accade per contesti quali il cambio temporaneo di mansioni o lavoro (SVIL 3), la mobilità nazionale o internazionale (SVIL 2), e l'esercizio di funzioni e/o incarichi aggiuntivi (SVIL 4).



**Fig. 55:** Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità considerati rilevanti dagli insegnanti- grafico a "barre" distribuite.



**Fig. 56:** Contesti/ ambiti di formazione e sviluppo della professionalità giudicati dagli insegnanti-grafico a barre.

Pertanto, l'indagine sulla formatività dei contesti professionali tenderebbe a confermare come gli insegnanti possedano un'idea di rilevanza in termini professionali di quei contesti che più di altri procurano competenze pratiche di esercizio dell'attività professionale, come quelle didattiche, che sembrerebbero contrastare con la nuova definizione dello sviluppo professionale e delle competenze "innovative" che si intende promuovere e valorizzare ai fini capacitativi. Viceversa, le occasioni di misurarsi con esperienze lavorative differenti, funzioni professionali estese e contesti geografici e lavorativi diversificati non vengono considerate particolarmente rilevanti in funzione dello sviluppo professionale. Questo permette di ipotizzare la persistenza, tra gli insegnanti

prescolastici osservati, di un'idea di sviluppo ancorata all'esercizio della pratica professionale più che alla capacità di ampliare il proprio sguardo ed arricchirlo di prospettive che vanno al di là del contesto di pratica in senso stretto, esprimendo quindi una tendenza a percepire la professionalità in termini di spendibilità lavorativa anziché considerarla in funzione della realizzazione e di autodeterminazione personale prima ancora che professionale.

## 1.4.4 Analisi fattoriale dei Contesti di Sviluppo

### 1.4.4.1 Correlazione tra Competenze possedute e Contesti di Sviluppo

Competenze possedute \ Contesti di sviluppo		Contesti di sviluppo															
		FAM 1- Attività formali con le famiglie (colloqui; riunioni; incontri; presentazioni)	FAM 2- Scambio informale con famiglie	FAM 3- Coinvolgimento delle famiglie	COL 1- Attività collegiali ristrette (programmazione, collegi di sezione, collegi d'intersezione)	COL 2- Scambio informale tra colleghi, ristretto	COL 3- Scambio informale tra colleghi allargati (a livello d'istituto/organizzazione)	COL 4- Attività collegiali formali allargate	COL 5- Scambio con colleghi esterni	STAK 1- Attività con enti, gruppi, ass. formali	STAK 2- Attività con gruppi informali	STAK 3- Coinvolgimento reti famigliari/ amicali					
Spearman Rho	FAM 2- Competenza riflessiva sull'interazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,032 0,858	0,307 0,078	-0,139 0,433												
	COL T. 2- Competenze cooperative	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)				,446(**) 0,008	0,315 0,070	,352(*) 0,041	0,199 0,259	,371(*) 0,031							
	GOV 1- Competenze di concertazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)										,494(**) 0,003	,511(**) 0,002	,398(*) 0,020			
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).																	

**Fig. 57:** Tabella a doppia entrata di analisi Rho- Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Possedute e Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità emersi come significativi.

L'analisi della correlazione tra variabili differenti come le Competenze possedute ed i Contesti di Sviluppo ci svela che, coerentemente con quanto affermato nel confronto tra competenze Possedute, Ideali e relativi Livelli di Sviluppo, la variabile di Governance acquista importanza crescente nella percezione degli insegnanti. I suoi Contesti di interazione con gli stakeholders del territorio (attività in collaborazione extrascolastica con enti, gruppi ed associazioni formali, STAK 1; collaborazione con gruppi informali come associazioni e gruppi spontanei, STAK 2; coinvolgimento di reti parentali ed amicali nello sviluppo di progetti ed attività, STAK 3) risultano positivamente correlati con il possesso da parte degli insegnanti intervistati di Competenze di



Concertazione (capacità di realizzare progetti e attività congiunte con gli stakeholders del territorio; GOV 2).

Anche il possesso di Competenze cooperative (di azione cooperativa per potenziare l'azione professionale; COL T. 2) dimostra una correlazione positiva con la valutazione di Contesti di tipo collegiale a livello ristretto (attività di programmazione; collegi di sezione e di intersezione tra colleghi che condividono la realtà quotidiana; COL 1).

Spicca tuttavia la mancanza di altre correlazioni tra Competenze possedute e Contesti di sviluppo/ formazione di cui potremmo, legittimamente, prevedere l'esistenza (ad esempio, ci aspetteremmo che la competenza progettuale REL 1, così decisamente valutata dagli insegnanti, già collegata alla tipologia di apprendimento di tipo formale, avrebbe espresso una correlazione significativa con un Contesto di formazione iniziale di tipo formale- istituzionale (es. di tipo teorico, in funzione dell'introduzione alla professione; FOR 1), che invece non si è verificata. Questo risultato contribuisce ad esprimere la necessità di indagare ulteriormente le competenze che emergono come "forti" nella composizione della professionalità prescolastica (come quelle progettuale, ad esempio) in modo da delineare gli ambiti di formazione e sviluppo che la definiscono all'interno della percezione insegnante.

#### **1.4.4.2 Correlazione tra Livelli di sviluppo e Contesti di sviluppo**

Più interessante risulta l'analisi della correlazione tra Livelli di Sviluppo e Contesti di Sviluppo/ formazione professionale (Fig. 58). I Livelli di Sviluppo delle competenze risultano correlati in misura più significativa con tutti gli ambiti e Contesti di Sviluppo delle competenze citati, dimostrando una certa coerenza interna nelle valutazioni degli insegnanti circa la rispettiva professionalità. La competenza progettuale REL 1 di progettazione educativa dimostra infatti una correlazione significativa con quasi tutti gli ambiti e i contesti indicati.

Restano esclusi dalla correlazione con la competenza progettuale gli ambiti di pratica didattica con più docenti in compresenza (DID 2), scambio con colleghi esterni al proprio Istituto (COL 5), lo scambio e comunicazione informale con le famiglie (FAM 2), e come sviluppo professionale, il cambio mansioni di servizio (SVIL 3). I contesti di sviluppo e formazione segnalati, tuttavia, sono molti ed estremamente variegati e risentono dell'alto tasso di media raggiunto dalle valutazioni della competenza progettuale rispetto alle restanti competenze.

Contesti di sviluppo	Livelli di sviluppo delle competenze		Contesti di sviluppo																						
			DID 1- Individuale	DID 2- Due docenti in compresenza	DID 2- Più docenti in compresenza	COL 1- Attività collegiali (risorse, programmazione, coordinamento, progetti d'interazione)	COL 2- Scambio informale tra colleghi, in itinere	COL 3- Scambio informale tra colleghi allegati (a livello d'istituzione/organizzazione)	COL 4- Attività collegiali formali allargate	COL 5- Scambio con colleghi esterni	FAM 1- Attività formale con le famiglie (incontri, presentazioni)	FAM 2- Scambio informale con famiglie	FAM 3- Coinvolgimento delle famiglie	FOR 1- Di tipo teorico	FOR 2- Di tipo pratico	FOR 3- Attività di formazione continua	FOR 4- Esercizio pratico professionale	STAK 1- Attività con enti, gruppi, ass. formali	STAK 2- Attività con gruppi informali	STAK 3- Coinvolgimento nei famigliari/amicali	SVL 1- Mobilità professionale	SVL 2- Mobilità fisica (nazionale e internazionale)	SVL 3- Cambio mansioni o lavoro	SVL 4- Incarichi e/o funzioni aggiuntive	
Spearman Rho	REL 1- Competenza progettuale	Correlation Coefficient	.535(**)	.541(**)	0,261	.582(**)	.525(**)	.681(**)	.602(**)	.405(*)	.652(**)	0,282	.492(**)	.587(**)	.548(**)	.591(**)	.624(**)	.576(**)	.450(**)	.466(**)	.609(**)	.562(**)	.388(*)	.573(**)	
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,001	0,136	0,000	0,001	0,000	0,000	0,018	0,000	0,107	0,003	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,008	0,005	0,000	0,001	0,020	0,000
	REL 2- Competenza di integrazione delle dimensioni	Correlation Coefficient	.399(*)	.479(**)	0,271	.565(**)	.419(*)	.434(*)	.574(**)	.447(**)	.568(**)	0,191	.564(**)	.436(*)	.494(**)	.566(**)	.363(*)	.583(**)	.485(**)	.485(**)	.548(**)	.499(**)	.571(**)	0,253	.497(**)
		Sig. (2-tailed)	0,019	0,004	0,120	0,001	0,014	0,010	0,000	0,008	0,000	0,279	0,001	0,010	0,003	0,000	0,035	0,001	0,004	0,004	0,001	0,003	0,000	0,0149	0,003
	REL 3- Competenza di attivazione	Correlation Coefficient	.548(**)	.504(**)	0,326	.565(**)	.460(**)	.487(**)	.580(**)	.424(*)	.594(**)	0,285	.527(**)	.440(*)	.600(**)	.577(**)	.518(**)	.484(*)	.438(*)	.438(*)	.608(**)	.576(**)	.556(**)	0,321	.508(**)
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,002	0,060	0,000	0,006	0,004	0,000	0,012	0,000	0,102	0,001	0,009	0,000	0,000	0,002	0,004	0,010	0,000	0,000	0,001	0,004	0,064	0,002
	REL 4- Competenza di valutazione	Correlation Coefficient	.414(*)	0,322	0,142	.547(**)	.401(*)	.407(*)	.493(**)	0,305	.570(**)	0,246	.571(**)	.395(*)	.506(**)	.499(**)	.391(*)	.390(*)	0,327	.573(**)	.416(*)	0,329	0,142	.438(**)	
		Sig. (2-tailed)	0,015	0,063	0,423	0,001	0,019	0,017	0,003	0,080	0,000	0,161	0,000	0,021	0,002	0,003	0,022	0,023	0,059	0,000	0,014	0,057	0,422	0,010	
	FAM 2- Competenza riflessiva sull'interazione	Correlation Coefficient	.542(**)	.415(*)	0,053	.543(**)	.571(**)	.572(**)	.642(**)	0,265	.575(**)	.400(*)	.392(*)	.457(**)	.609(**)	.498(**)	.540(**)	.424(*)	0,289	.455(**)	.495(**)	0,319	0,159	.457(**)	
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,015	0,764	0,001	0,000	0,000	0,000	0,129	0,000	0,019	0,022	0,007	0,000	0,003	0,001	0,012	0,098	0,007	0,003	0,066	0,368	0,007	
	FAM 3- Competenza inclusiva	Correlation Coefficient	.380(*)	.402(*)	-0,065	.448(**)	.456(**)	.409(*)	.405(*)	0,222	.510(**)	.361(*)	.354(*)	0,221	.476(**)	.430(*)	.419(*)	0,291	0,213	.450(**)	.363(*)	0,246	-0,038	0,274	
		Sig. (2-tailed)	0,027	0,018	0,717	0,008	0,006	0,016	0,017	0,206	0,002	0,036	0,040	0,208	0,004	0,011	0,014	0,095	0,227	0,008	0,035	0,161	0,832	0,117	
	COL 3- Competenze creative	Correlation Coefficient	.582(**)	.555(**)	0,335	.431(*)	.371(*)	.401(*)	.470(**)	0,138	.590(**)	0,101	.430(*)	.487(**)	.381(*)	.373(*)	.520(**)	.371(*)	0,192	0,228	.545(**)	.382(*)	0,200	.460(**)	
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,052	0,011	0,031	0,019	0,005	0,438	0,000	0,570	0,011	0,003	0,026	0,030	0,002	0,031	0,278	0,194	0,001	0,026	0,256	0,006	
	COL A.2- Competenze di cooperazione istituzionale	Correlation Coefficient	.487(**)	.412(*)	0,150	0,210	0,239	.362(*)	.386(*)	0,078	.373(*)	0,083	.390(*)	.352(*)	0,272	0,258	.440(**)	.452(**)	0,321	.412(*)	.439(**)	0,264	0,217	.419(*)	
		Sig. (2-tailed)	0,003	0,015	0,398	0,234	0,174	0,035	0,024	0,660	0,030	0,640	0,023	0,041	0,120	0,141	0,009	0,007	0,065	0,016	0,006	0,131	0,218	0,014	
	COL A.3- Competenze di sviluppo professionale	Correlation Coefficient	.454(**)	.528(**)	0,180	0,305	0,275	.428(*)	.486(**)	0,230	.517(**)	0,148	0,312	.395(*)	.440(**)	.348(*)	.433(*)	.390(*)	0,220	0,243	.446(**)	.360(*)	0,338	.451(**)	
		Sig. (2-tailed)	0,007	0,001	0,310	0,079	0,115	0,012	0,004	0,191	0,002	0,403	0,072	0,021	0,009	0,045	0,011	0,023	0,211	0,166	0,006	0,036	0,051	0,007	
	GOV 3- Competenze di arricchimento professionale	Correlation Coefficient	.430(*)	.390(*)	0,186	.475(**)	.446(**)	.526(**)	.574(**)	0,206	.385(*)	0,185	.362(*)	.438(**)	.654(**)	.524(**)	.437(*)	.548(**)	.508(**)	.505(**)	.565(**)	.369(*)	0,310	.518(**)	
		Sig. (2-tailed)	0,011	0,023	0,292	0,005	0,008	0,001	0,000	0,245	0,025	0,296	0,035	0,010	0,000	0,001	0,010	0,001	0,002	0,002	0,001	0,032	0,074	0,002	

**Fig. 58:** Tabella a doppia entrata di analisi Rho- Spearman: estrazione delle correlazioni tra Livelli di sviluppo delle competenze e Contesti/ ambiti di formazione e sviluppo della professionalità emersi come significativi.

Inoltre, si segnala che lo sviluppo della competenze di Governance GOV 3 in funzione dell'arricchimento professionale appare coerentemente correlata ai contesti d'interazione con gli stakeholders del territorio (STAK 1, 2, 3) ma anche ai contesti di collegialità a tutti i livelli (sia formale che informale) e a tutti i contesti di formazione indicati (di tipo teorico, FOR 1; di tipo pratico, FOR 2; attività di formazione continua, FOR 3; esercizio pratico professionale, FOR 4).

### 1.4.4.3 Correlazione tra Competenze Ideali e Contesti di sviluppo

Nell'analisi della correlazione tra Competenze Ideali e Contesti di sviluppo (Fig. 59), appare significativa la correlazione tra Competenze di Networking di realizzazione di attività in rete (NET 1) e i Contesti di sviluppo che contemplano attività e/o incarichi con funzioni socio- educative extrascolastiche non istituzionali (SVIL 5) e i Contesti che prevedono attività e/o incarichi extrascolastici legati a sfere di decisionalità individuali, anche non necessariamente educativi (SVIL 6). Tale correlazione segnalerebbe una tendenza già evidenziata in precedenza di attribuzione ideale alle competenze di Networking di una dimensione che esula da quella strettamente professionale (*cf.* paragrafo 1.4.1). Nell'analisi descrittiva dei Livelli di Sviluppo delle competenze, quelle di Networking ricevevano in media un a bassa valutazione a fronte di un' alta variabilità delle risposte. Inoltre, nell'analisi descrittiva dei Contesti di sviluppo delle competenze, le attività correlate alle possibilità di svolgere esperienze lavorative differenti, assumere diverse funzioni professionali e confrontarsi con contesti geografici e lavorativi eterogenei non venivano considerate particolarmente rilevanti in funzione dello sviluppo professionale.

Contesti di sviluppo Competenze ideali			DID 2 - Due docenti in compresenza	COL 4 - Attività collegiali formali allargate	COL 5 - Scambio colleghi esterni	FAM 1 - Attività formali con famiglie	FAM 3 - Coinvolgimento delle famiglie	FOR 4 - Esercizio pratico professionale	STAK 1 - Attività con enti, gruppi, ass. formali	STAK 2 - Attività con gruppi informali	STAK 3 - Coinvolgimento reti famigliari/ amicali	SVIL 1 - Mobilità professionale	SVIL 5 - Attività e/o incarichi non scolastici	SVIL 6 - Attività e/o incarichi non educativi	
			Correlation Coefficient Sig. (2- tailed)												
Spearman Rho	REL 3- Competenza di attivazione		-0,143	-0,329	-.441(**)	-0,067	-0,076	-0,026	0,029	-0,058	0,030	-0,195	-.379(*)	-0,234	
			0,418	0,057	0,009	0,708	0,669	0,883	0,870	0,746	0,866	0,269	0,027	0,182	
	REL 4- Competenza di valutazione		0,307	.371(*)	.376(*)	.406(*)	0,254	.404(*)	0,299	0,279	0,013	.415(*)	0,140	0,071	
			0,077	0,031	0,028	0,017	0,147	0,018	0,086	0,110	0,943	0,015	0,430	0,691	
	COL T. 1- Competenze riflessive		-.519(**)	-.434(*)	-0,328	-0,274	-.477(**)	-0,170	-.406(*)	-.547(**)	-.508(**)	-0,258	-0,130	-0,186	
			0,002	0,010	0,059	0,117	0,004	0,336	0,017	0,001	0,002	0,141	0,465	0,291	
	COL T. 3- Competenze creative		.473(**)	0,279	-0,053	.438(**)	0,291	.389(*)	0,140	0,102	0,253	0,257	0,066	0,036	
			0,005	0,110	0,768	0,010	0,095	0,023	0,431	0,565	0,149	0,142	0,711	0,838	
	COL A. 3- Competenze di cooperazione istituzionale		0,232	0,330	0,099	0,116	-0,128	.495(**)	0,137	0,166	-0,002	.418(*)	0,147	0,042	
			0,186	0,057	0,578	0,514	0,472	0,003	0,441	0,347	0,991	0,014	0,408	0,816	
	NET 1- Competenze di networking		0,202	0,310	0,266	0,281	0,176	.405(*)	0,125	0,157	0,034	0,186	.441(**)	.561(**)	
			0,251	0,074	0,129	0,108	0,318	0,017	0,482	0,374	0,848	0,293	0,009	0,001	
	NET 2- Competenze strategiche di rete		-0,020	0,290	0,048	0,252	0,247	.363(*)	.455(**)	0,303	.372(*)	0,264	0,073	0,093	
			0,912	0,096	0,785	0,150	0,158	0,035	0,007	0,081	0,030	0,132	0,681	0,600	
		* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).													
		** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).													

**Fig. 59:** Tabella a doppia entrata di analisi Rho- Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Contesti /ambiti di formazione e sviluppo della professionalità, emersi come significativi.

Considerando le valutazioni non particolarmente rilevanti ottenute sia dalle Competenze di Networking che dai Contesti di sviluppo che risulterebbero ad esse correlati, possiamo effettuare delle considerazioni e generalizzazioni circa la loro "svalutazione" compiuta dagli insegnanti intervistati. Le competenze di Networking come "lavoro in rete" fanno riferimento ad un concetto ancora ambiguo e non ben definito in termini professionali, sia i relazione all'alta variabilità delle risposte ricevute (*cf.* paragrafo 1.4.1), che alla tendenza ad associarle a Contesti di sviluppo di tipo prevalentemente extrascolastico ed informale (v. Contesti di svolgimento di attività e/o incarichi non scolastici e/o non educativi).

La valutazione ricevuta in termini sia di Desiderabilità che di Possesso delle competenze di Networking risulterebbe dunque collegata alla bassa percezione della sua influenza sulla

professionalità e sul miglioramento dei contesti educativi, dal momento che le competenze che ricevono invece valutazioni più significative sono direttamente collegate alla spendibilità in termini pratico- didattici (Competenze di Progettazione e di Gestione dei processi educativi), confermando una visione della professionalità prescolastica di tipo più "tradizionale".

#### 1.4.5 Analisi fattoriale con Dati anagrafici

Ranks			
	3 Profilo	Mean Rank	Sum of Ranks
5A Competenze di networking	Insegnante di ruolo	17,60	545,50
	Insegnante non di ruolo	24,10	120,50
5B Competenze strategiche di rete	Insegnante di ruolo	17,85	553,50
	Insegnante non di ruolo	22,50	112,50
5C Competenze socio-relazionali e politiche	Insegnante di ruolo	17,69	548,50
	Insegnante non di ruolo	23,50	117,50

Ranks			
	3 Profilo	Mean Rank	Sum of Ranks
6A Competenze di concertazione	Insegnante di ruolo	17,66	547,50
	Insegnante non di ruolo	23,70	118,50
6B Competenze di costruzione pedagogica	Insegnante di ruolo	18,02	558,50
	Insegnante non di ruolo	21,50	107,50
6C Competenze di arricchimento professionale	Insegnante di ruolo	18,19	564,00
	Insegnante non di ruolo	20,40	102,00

**Fig. 60 e 61:** Tabelle di confronto tra variabili di profilo (Status professionale) e Competenze Possedute.

Dalle correlazioni tra Competenze possedute e Profilo professionale indagato nella sezione anagrafica del Questionario, emerge che le competenze di Networking e Governance dimostrano di possedere in media (*Mean Rank*) un grado di corrispondenza con lo status di "insegnante non di ruolo" (a tempo determinato). Dato che, statisticamente, tale condizione è correlata a quella di giovane età, ne deduciamo che gli insegnanti più giovani con contratto di lavoro a tempo determinato valutano in modo più significativo il possesso di competenze di lavoro in rete e di gestione di attività e progetti con gli stakeholders del territorio.

			1 Età
Spearman's rho	1 Età	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1,000 .
	3A Competenze riflessive	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,353* ,027
	3B Competenze cooperative	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,015 ,930
	3C Competenze creative	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,076 ,648
	3D Competenza di empowerment professionale collegiale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,152 ,355
			1 Età
Spearman's rho	1 Età	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1,000 .
	4A Competenze di empowerment professionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,475** ,002
	4B Competenze di cooperazione istituzionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,105 ,524
	4C Competenze di sviluppo professionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,079 ,631
	4D Competenza di vision e di mission	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,036 ,830
			1 Età
Spearman's rho	1 Età	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1,000 .
	6A Competenze di concertazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,130 ,431
	6B Competenze di costruzione pedagogica	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,436** ,006
	6C Competenze di arricchimento professionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,077 ,640

Fig. 62, 63 e 64: Tabelle di confronto tra variabili di profilo (Età) e Competenze Possedute.

Le correlazioni tra Competenze Possedute ed Età, contenuta nella sezione anagrafica del Questionario, rivelano l'esistenza di un rapporto inversamente proporzionale tra età anagrafica e competenze di Competenze collegiali di tipo riflessivo (capacità di valorizzare la collegialità come pratica riflessiva condivisa; COL T. 1), che vengano valutate maggiormente dagli insegnanti più giovani rispetto a quelli più anziani.

Ancor più significativo appare tuttavia il rapporto tra Competenze di Empowerment professionale collegiale (capacità di potenziare e valorizzare le rispettive specificità professionali tra livelli/ segmenti scolastici; COL A. 1) e di Costruzione pedagogica (condividere e socializzare valori di tipo pedagogico nella comunità locale; GOV 2) che appaiono maggiormente significative negli insegnanti di più giovane età.

Pertanto, potremmo ipotizzare che la prevalenza delle competenze "tradizionali" quali quelle di progettazione educativa e gestione dei processi educativi sulla definizione della professionalità prescolastica incontri una rivisitazione sulla base di competenze più "innovative" man mano che si vanno a specificare le correlazioni con alcune variabili quali quelle di tipo anagrafico.

#### 1.4.5.1 Correlazione tra Contesti di Sviluppo e Dati anagrafici

			Contesto locale in cui si presta servizio
Spearman's rho	Contesto locale in cui si presta servizio	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1,000 .
	6A Competenze di concertazione	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,425** ,007
	6B Competenze di costruzione pedagogica	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,076 ,645
	6C Competenze di arricchimento professionale	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,095 ,564

**Fig. 65:** Tabelle di confronto tra variabili di profilo (Contesto locale in cui si presta servizio) e Competenze Possedute.

Ciò che emerge dalla Fig. 65 che illustra la correlazione tra Competenze Possedute e la sezione Anagrafica del Questionario relativa ai Contesti locali in cui si presta servizio (Centro città/Area urbana; Periferia/ sobborghi periferici; Cittadina entro i 30.000 abitanti; Paese entro i 10.000 abitanti; Piccolo paese entro i 2.000 abitanti) evidenzia una correlazione inversamente proporzionale tra il possesso di Competenze di Concertazione (realizzazione di attività e progetti con stakeholders del territorio; GOV 1) e la dimensione dell'abitato che costituisce il Contesto locale in cui si presta servizio.

Pertanto, possiamo affermare che, sulla base di questi risultati, l'estensione del contesto locale influisce sulla capacità di acquisire ed esercitare competenze di interazione, progettazione e realizzazione di attività con la comunità educativa.

## 1.5 Conclusioni

### 1.5.1 Tra Competenze "tradizionali" e competenze "innovative": la mediazione collegiale

Dall'indagine quantitativa sulla percezione degli insegnanti rispetto a competenze professionali e loro contesti di sviluppo, emerge che la competenza che riceve maggiore valutazione in termini di Possesso e Livello di sviluppo è la *Competenza di Progettazione* educativa REL 1 entro l'Area di gestione dei processi educativi e relazionali con il bambino<sup>22</sup>. Lo sviluppo di tale competenza è tuttavia collegata ai Contesti di sviluppo di formazione di tipo *formale*.

Le competenze professionali che incontrano meno riscontro in termini di possesso e desiderabilità sono le *Competenze di Networking* come capacità di costruire e sfruttare reti professionali, in linea con l'andamento decrescente di attribuzione di rilevanza e significatività man mano che dalle competenze più tecnico-didattiche, tradizionalmente associate al profilo professionale, si contemplan quelle più "innovative" di collegialità allargata e lavoro in rete.

Ad eccezione di tale regolarità si situano tuttavia le *Competenze di Governance* con gli stakeholders locali che vengono indicate dagli insegnanti come parte integrante ed essenziale della

---

<sup>(22)</sup> A supporto dell'importanza assegnata dagli insegnanti alle competenze di Governance, si ricorda che nella valutazione del Possesso delle Competenze sono quelle di Governance, sulla capacità di stabilire relazioni con gli stakeholders della comunità locale, a raggiungere la prevalenza di attribuzioni, come attestano i 29,1025641 punti percentuali ottenuti della Competenza di Concertazione (capacità di realizzare progetti educativi con gli stakeholders del territorio, GOV 1). Segue, di pochissimo distante, il possesso della Competenza Progettuale REL 1 con un valore di 28,8974359 punti percentuali, che rivela un basso indice di desiderabilità, in coerenza con l'alta attribuzione ricevuta in termini di possesso.



loro professionalità. Pertanto, se da una prima valutazione tendiamo a confermare la prevalenza di competenze "tradizionali" nella professionalità prescolastica, non possiamo esimerci dal considerare il cambiamento in atto rispetto all'evoluzione ed espansione della professionalità prescolastica nei confronti dei contesti d'apprendimento allargati.

Le *Competenze Collegiali* ristrette ricevono un'importante valutazione entro i Livelli di Sviluppo ma rivelano una scarsa attribuzione sia in termini di desiderabilità che di possesso, esprimendo un certo grado di *criticità*. Dal momento che gli insegnanti valutano di possedere livelli notevoli di competenze relazionali con il bambino e con le famiglie, la questione emergente si situa più nei termini di criticità a livello di *relazionalità intra-professionale* che a livello generale.

Data l'insostenibilità oggettiva di una definizione della professionalità prescolastica posta in termini dicotomici di "competenze tradizionali" *versus* "competenze innovative", si tratta piuttosto di indagare sul motivo per cui, entro le competenze cosiddette "innovative", *gli insegnanti preferiscano quelle di Governance a quelle Collegiali allargate, che risulterebbero invece più funzionali e caratterizzanti l'esercizio diretto della loro professionalità.*

Tuttavia, l'ipotesi di preferenza delle Competenze di Governance a quelle Collegiali viene meglio chiarita dall'analisi fattoriale.

- I. Questa svela che le competenze di *Vision e Mission* (affermare e valorizzare un'identità specifica dell'Istituto per strutturare l'azione istituzionale ai fini del conseguimento degli obiettivi collegiali, COL A. 4), che presentano alta rilevanza nell'analisi descrittiva seppur con ampia variabilità nelle risposte, risultino positivamente correlate all'alta rilevanza ottenuta dalle competenze di Governance. Quindi le competenze di Governance si svilupperebbero in maniera significativa solo se adeguatamente sostenuta dal parallelo sviluppo di Competenze Collegiali, arrivando ad ammettere indirettamente l'insostituibilità di una buona gestione collegiale del sistema scolastico per sostenere un'interazione proficua a livello extrascolastico. L'analisi fattoriale permette così di far emergere un diffuso desiderio da parte degli insegnanti di ottimizzazione e qualificazione dei processi collegiali allargati di tipo decisionale e gestionale, per sostenere efficacemente l'espansione innovatrice della professionalità oltre i tradizionali "confini scolastici". Tali risultati confermano dunque la percezione della criticità acquisita dalla *dimensione relazionale di tipo collegiale ed allargata*, che pagherebbe la mancanza di una definizione preliminare degli obiettivi strategici ed istituzionali posti all'espansione della professionalità, che derivano a loro volta dalla definizione collegiale dell'*Identità* che ogni Istituto è in grado di esprimere, per comunicarla efficacemente all'esterno e collocarsi ad un livello simmetrico con gli altri interlocutori del territorio.
- II. Dall'indagine fattoriale risulta anche un aspetto dall'importante valenza strategica sulla qualificazione della collegialità. Emerge cioè che le competenze di *Vision e Mission*,

che potremmo considerare "innovative", appaiono positivamente correlate a competenze relazionali "tradizionali" come quelle di gestione dei processi educativi e con la famiglia. Questo tenderebbe a segnalare come i processi di definizione dell'Identità di sistema non possano comunque prescindere dal coinvolgimento e valorizzazione della funzione professionale specifica, che identifica a sua volta le caratteristiche dell'azione professionale e il ruolo che il docente esercita entro i contesti decisionali.

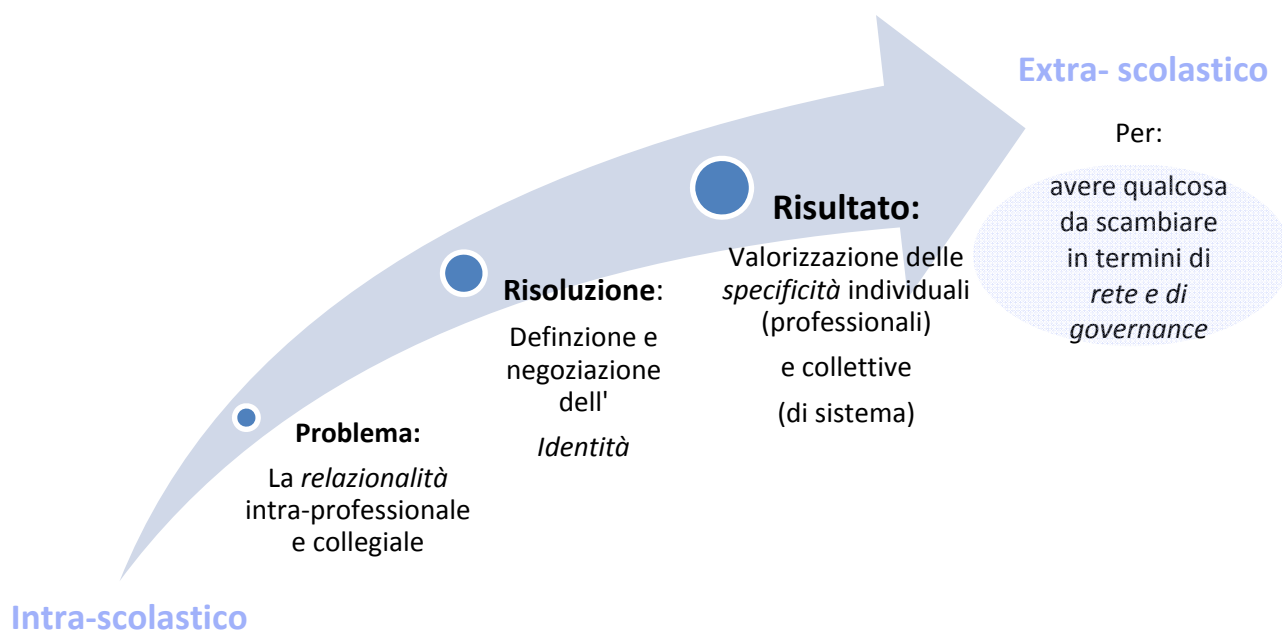
In generale, dunque, gli insegnanti dimostrano di tralasciare o ignorare<sup>23</sup>, anche a livello ideale, il valore delle *Competenze collegiali intra-professionali* che risulterebbero altresì essenziali non solo per la gestione di sistema e il conseguimento degli obiettivi, ma soprattutto per generare processi di *empowerment* professionale collegiale di potenziamento ed affermazione della professionalità, che la rende capace di proporsi ai tavoli di negoziazione e partecipazione democratica ai processi decisionali, dalle consistenti ricadute non solo educative, ma soprattutto socio- politiche ed economiche di impatto collettivo.

Per far questo, risulta essenziale coinvolgere gli insegnanti nella definizione dell'*Identità specifica e di sistema*, per dotare gli insegnanti di una visione precisa del proprio ruolo e funzione professionale dalle importanti ricadute strategiche di empowerment professionale in modo da favorire la creazione e lo sviluppo di competenze di *Networking* entro reti professionali di scambio e confronto positivo, al fine di meglio orientare l'intervento di *Governance* locale.

Tale processo di espansione e qualificazione della professionalità a livello di *Networking* e *Governance*, quindi, non può prescindere dal coinvolgimento e dalla capacitazione sociale delle peculiarità professionali di tipo pedagogico ed educativo, la cui valorizzazione entro i tavoli negoziali permette di meglio fondare ed orientare i processi decisionali, corroborandoli in senso etico ed umanizzante per lo sviluppo sostenibile ed inclusivo di una cittadinanza attiva.

---

(<sup>23</sup>) Al generale disinteresse dimostrato dagli insegnanti nei confronti delle competenze collegiali fa eccezione il loro posizionamento in termini di livello di sviluppo: nell'analisi descrittiva vengono valutate positivamente sia le competenze creative (produzione di cambiamento attraverso la creazione di soluzioni e pratiche nuove ed inedite, COL T. 3) e competenze di *empowerment* professionale collegiale (capacità di sostenere ed affermare collegialmente dignità professionale e comunicare autorevolezza, COL T. 4). Nell'indagine fattoriale, inoltre, le correlazioni emergenti come significative segnalano il collegamento percepito tra le competenze di *Governance* e quelle Collegiali, quasi a voler meglio specificare che le competenze collegiali non risultano ignorate o disconosciute in senso generale rispetto alla loro portata miglioratrice, anzi tendono ad indicare l'irrinunciabilità di un'efficace gestione collettiva del sistema scolastico per permettere agli insegnanti, anche singolarmente, di collocarsi in maniera credibile ed autorevole a livello extra-scolastico.



**Fig. 66:** Rappresentazione dell'andamento ideale del processo incrementale di relazionalità, dal livello Intra-scolastico a quello Extra-scolastico.

### 1.5.2 Prospettive di sviluppo professionale

L'indagine sulle correlazioni esistenti tra competenze rivela aspetti importanti capaci di ripensare le prospettive di formazione e sviluppo professionale.

Come già esaminato, le Competenze di Gestione dei processi educativi con il bambino si dimostrano preponderanti nella composizione della professionalità prescolastica attuale. Tuttavia, sono le aree di competenza di *Governance* e *Networking*, riferite alla costruzione di reti e di gestione collaborativa con gli stakeholders locali, (di cui della prima si rileva soprattutto la desiderabilità, e della seconda la criticità emergente) che vengono considerate sostanzialmente irrinunciabili in una prospettiva di evoluzione trasformativa della professionalità. I risultati dell'approfondimento portano a formulare delle ipotesi sulla definizione non solo del profilo della professionalità prescolastica, ma anche dell'identità dell'intero sistema scolastico ed educativo, suggerendo una nuova interpretazioni del ruolo docente quale agente attivo di cambiamento e trasformazione, in particolare sociale, contribuendo a stimolare un ripensamento nei termini di riconfigurazione delle dimensioni a sostegno dello sviluppo professionale.<sup>24</sup>

<sup>(24)</sup> Assume importanza crescente il tema della qualificazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici in ragione delle nuove competenze comunicative, gestionali e relazionali allargate richieste all'interno del profilo professionale docente. La focalizzazione sulle competenze tecnico-organizzative e gestionali nei contesti

- i. Tuttavia, nell'analisi fattoriale dei Contesti di sviluppo, la tendenza a collegare le competenze socio-politiche di Networking all'apprendimento *informale* porta a ipotizzare la scarsa importanza (o quantomeno, relativa) assegnata alle competenze che si acquisiscono nei tradizionali percorsi di formazione di tipo formale- intenzionale, considerati incapaci di favorire e promuovere lo sviluppo di competenze di rete. I percorsi di formazione di tipo istituzionale non sembrano contribuire, nella percezione insegnante, allo sviluppo di nuove pratiche e modalità d'interazione. Pertanto, non solo appare ampiamente sconosciuta la capacità di tale formazione di incidere sulla qualificazione ed espansione della professionalità, ma viene parimenti sconosciuto il valore dell'acquisizione di competenze organizzative, gestionali e relazionali di tipo formale per il miglioramento delle competenze complesse di tipo allargato.<sup>25</sup> Pensando alle caratteristiche generali della formazione iniziale o dei "corsi d'aggiornamento" di cui gli insegnanti hanno esperienza, il dato appare tutt'altro che stupefacente: la permanenza di una formazione teorica, iniziale e in servizio (dove prevista) di tipo puramente pedagogico e psicologico, strutturata su riferimenti epistemologici, appare infatti non solo poco rispondente alle esigenze formative attuali, ma addirittura inconciliabile con l'allargamento dei contesti d'interazione professionale e quindi con la necessità di acquisire e sviluppare competenze strategiche di relazione con i diversi

---

informali consentirebbe di delineare un piano di sviluppo professionale continuo di alta qualità, migliorando la qualificazione professionale e la legittimazione sociale degli insegnanti, e preparandoli al loro ruolo di "agenti del cambiamento nella società della conoscenza" (Costa, 2008). Tuttavia, tre quarti degli insegnanti riferiscono oggi che non riceverebbero alcun riconoscimento se migliorassero la qualità del loro lavoro (OECD, 2010), cosa che induce a pensare ad una riformulazione dei sistemi di formazione e valutazione in servizio e di riconoscimento della carriera professionale. (Urbani, C. (2013). L'espansione sociale della professionalità docente. In: *Contesti Cooperativi per Generare Capacità e Opportunità: Nuove politiche per lo sviluppo*, Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching, XI- 4-2013, Lecce: Pensa MultiMedia, pp.153-159).

(<sup>25</sup>) Nei contesti educativi e politici contemporanei appare ancora diffusa la tendenza a sottovalutare alcune componenti essenziali che intervengono a definire la qualità dei processi educativi, come quelle relazionali, professionali ed anche extrascolastiche, con gli stakeholders educativi della comunità sociale. La qualificazione professionale degli insegnanti andrebbe rivolta a promuovere l'esercizio di competenze di tipo strategico, non solo di tipo educativo ma soprattutto relazionale, organizzativo e gestionale (OCSE- *Education at a Glance*, 2012) , al fine di rispondere adeguatamente ai nuovi bisogni inclusivi emergenti, sia educativi che sociali. Un importante studio internazionale su 15 Paesi europei ha esaminato le competenze richieste nell'ambito dell'educazione infantile, rilevando la scarsa definizione esistente sia dei profili occupazionali che dei relativi curricula formativi (Urban *et al.*, 2011). Il modello di profilo professionale ipotizzato dai ricercatori prevede una formazione iniziale centrata sull'acquisizione di competenze minime essenziali tra loro integrate (es., tra competenze di cura e competenze educative), necessarie allo svolgimento della professione, che lasci tuttavia spazio sia ad integrazioni successive che a specifiche declinazioni e adattamenti contestuali, secondo una prospettiva processuale ed evolutiva. Tale profilo trova il suo riferimento fondamentale nelle pratiche riflessive, capaci di ripensare l'azione professionale adattandola alla specificità contestuale, ma apre parallelamente una nuova prospettiva di autonomia decisionale, di responsabilità di scelta e di gestione della complessità (Tessaro, 2012).

*L'indagine ha inoltre riscontrato un ulteriore limite dei profili professionali analizzati: essi risultano spesso incentrati sullo sviluppo delle competenze relative alla relazione tra professionista (educatore/ insegnante) e bambino/i, mentre risultano essere quasi completamente trascurate le competenze relative alla relazione tra operatori (lavoro d'èquipe) e con i genitori* (Lazzari & Peeters, 2011).

Emerge quindi con chiarezza il fatto che il concetto di competenza professionale non possa essere più ricondotto al possesso e alla traduzione pratica di abilità/ conoscenze di tipo didattico e funzionale, focalizzate esclusivamente sulla relazione educativa, quanto piuttosto: "...'*competence*' in the early childhood education and care context has to be understood as a characteristic of the entire early childhood system. The competent system develops in reciprocal relationships between individuals, team, institutions and the wider socio-political context. A key feature of a '*competent system*' is its support for individuals to realise their capability to develop responsible and responsive practices that respond to the needs of children and families in ever-changing societal context" (Urban *et al.*, 2011, 20).

interlocutori sociali, istituzionali e professionali che intervengono oggi nel discorso educativo.

- ii. La svalutazione dell'efficacia della formazione di tipo formale sulla crescita delle competenze professionali allargate coincide con la permanenza di una visione delle competenze di Networking come associate a contesti di formazione di tipo *informale* ed occasionale. Il collegamento della capacità di "fare rete" con dimensioni relazionali di tipo amicale e di simpatia, derivate da disposizioni ed attitudini personali, dalla capacità di stabilire accordi e di combinare interessi comuni, rischierebbe di alimentare una percezione della Competenza di affermare la professionalità in rete (e dunque l'ambito dello sviluppo professionale) come separata da ambiti di formazione di tipi tecnico e specialistico. Questo contribuisce ad ipotizzare la mancanza di una definizione precisa, entro la percezione docente, del significato della cultura di rete, dei suoi elementi fondanti (non su base amicale ma professionali) e dei dispositivi tecnico-organizzativi e strumentali che la sorreggono. Pertanto, possiamo pervenire alla considerazione generale per cui, nella percezione insegnante, le competenze di Networking come "lavoro in rete" facciano riferimento ad un concetto ancora ambiguo e non ben definito in termini di professionalità.
- iii. Il risultato per cui al possesso di determinate competenze corrisponde anche un maggior grado di desiderabilità (*cf.* paragrafo 4.2.1) porta a definire come, sul piano formativo, ciò che incontra la motivazione personale corrisponde a ciò che già richiama una certa attenzione, ed è quindi in qualche misura già presente nell'orizzonte di significazione personale. Questo tenderebbe a situare lo sviluppo delle competenze entro una dimensione di scelta realizzativa per la significazione delle stesse entro un personale percorso di autodeterminazione e affermazione tanto personale che professionale. In questo senso, la capacitazione andrebbe considerata come parte costitutiva dei funzionamenti (secondo l'interpretazione di Nussbaum che dà Margiotta nel paragrafo *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*)<sup>26</sup> in quanto qualsiasi attivazione dell'azione in senso capacitativo presuppone una fondazione rispetto ad un funzionamento già disponibile e quindi ottenibile. Tale funzionamento, suggerirebbe l'interpretazione dei risultati, non dev'essere solo concretamente disponibile e raggiungibile, ma in qualche misura già attivato sottoforma di capacitazione.

Tali questioni ci portano ad affermare la necessità, dunque, di:

- 1) Una *formazione iniziale e in servizio* di tipo formale centrata non esclusivamente su ambiti di tipo pedagogico, psicologico didattico- metodologico, ma anche su contenuti tecniche di tipo organizzativo e gestionale per costruire competenze strategiche di tipo interattivo ed

<sup>(26)</sup> Margiotta, nel suo capitolo entro il saggio "La "Pedagogia" di Martha Nussbaum" sostiene che la modificazione portata da Nussbaum alla teoria della capacitazione di Sen consiste prima di tutto nell'affermazione di: «... un nuovo significato alla relazione tra capacitazioni e funzionamenti. Queste ultime, cioè, non sarebbero più costituite da insiemi di funzionamenti che si ha la capacità di ottenere, come diceva Sen. Per la Nussbaum, invece, ogni funzionamento che può essere ottenuto è esso stesso una capacitazione, cosicché la caratterizzazione del well-being è fatta per mezzo di un insieme di capacitazioni ognuna delle quali è un funzionamento disponibile e ottenibile. [...]». (Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in: Alessandrini, G. (a cura di), *La «Pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli, p.47- 48.)

imprenditoriale (Morselli, 2014), che lungi dal derivare da una razionalità strumentale ed efficientistica, esprimono in realtà un nuovo concetto di fondazione del rapporto mezzi- fini (Costa, 2012). Nell'ambito della rilevanza e pervasività acquisita dai contesti d'apprendimento di tipo *informale*, l'acquisizione e sviluppo di competenze tecniche, pedagogicamente fondate, acquista un carattere decisivo per lo sviluppo della capacità di scegliere quali risorse (sia tecnico-formali che informali) mettere in campo di volta in volta per l'attivazione e mobilitazione dei processi di capacitazione dell'azione. I risultati in termini di motivazione all'apprendimento di nuove competenze e alla capacitazione di funzionamenti già esistenti all'interno della professionalità ci portano a considerare la necessità di progettare e costruire piani di formazione in cui l'approccio di ricerca-azione si sostanzia su un principio di radicamento professionale individuale: da un lato, l'individuazione di obiettivi e percorsi formativi coerenti con quanto già presente nello sfondo individuale, sia in termini di competenze che di attribuzione semantica, permette di legittimare l'esperienza secondo un approccio di personalizzazione formativa e di qualificazione dei percorsi. Dall'altro lato, l'interpretazione e identificazione dei contesti e delle variabili coinvolte introduce una logica di fondata sul *problem setting* (Costa, 2012) per l'elaborazione di percorsi formativi strategici di *problem solving*, tesi all'attivazione in senso capacitativo dell'azione professionale.

- 2) Dal punto invece dello *sviluppo professionale*, i risultati suggeriscono l'inaugurazione di percorsi capacitanti sulla definizione delle dimensioni dell'*Identità specifica* (professionale, individuale e di collegialità ristretta) e *Identità collettiva* (sistemica, di collegialità allargata e d'Istituto), dal momento che l'attribuzione condivisa di qualità peculiari e distintive di professionalità innesca processi di valorizzazione della rispettiva esportabilità, in contesti professionali differenti da quelli tradizionali e/o scolastici. Il lavoro sulla definizione dell'identità permette di potenziare in termini di sviluppo professionale, i seguenti aspetti:
- (a) Superare il concetto di *specificità funzionali* ristrette di esercizio della professionalità, dove ogni insegnante tende a percepire la propria professionalità in termini ristretti e distintivi, solo parzialmente comunicabili, con ricadute negative in termini di condivisione e partecipazione consapevole ai processi decisionali collettivi.
  - (b) Conciliare tradizione e innovazione, specificità funzionali ed espansione innovativa e generativa sulla comunità sociale.
  - (c) Creare senso di appartenenza e identificazione professionale attraverso la convergenza su obiettivi prioritari.
  - (d) Qualificare competenze collegiali a diversi livelli (intra-professionali ristrette e allargate, e inter-professionali).
  - (e) Sviluppare competenze di Networking mettendole in pratica concretamente, sostanziandole tanto a livello di percezione individuale che di praticabilità effettiva, sottraendole definitivamente dall'ambiguità delle logiche informali delle reti amicali.

- (f) Caratterizzare le scuole come nuovi poli di innovazione sociale, attraverso l'emancipazione della professionalità prescolastica, tradizionalmente polarizzata sulla sfera educativa e didattica, nel momento in cui esercita competenze soprattutto relazionali e di partecipazione e cooperazione allargata, che attivano percorsi di ricerca- sviluppo propulsivi e generativi di nuove modalità e pratiche condivise.
- (g) Creare comunità di pratica professionali dove gli insegnanti "giovani", che dimostrano maggiori competenze di rete e di governance, si affiancano agli insegnanti "anziani" per sviluppare e sostenere nuove modalità collaborative di trasferimento e condivisione delle esperienze e competenze.

I dati finora ci permettono di delineare l'opportunità di un adeguamento e riformulazione di condizioni normativo- istituzionali ed organizzative capaci di sostenere e garantire la percorribilità di itinerari di sviluppo differenti e diversificati di espressione della professionalità.

Ad esempio:

- L'esistenza di garanzie istituzionali, normative ed organizzative adeguate e coerenti, capaci di valorizzare e legittimare comunità di pratica professionali, esperienze di collegialità allargata, contesti relazionali e progettuali intra-scolastici, inter-scolastici ed extra-scolastici.
- L'esistenza di garanzie giuridiche e contrattuali adeguate, che includano le nuove dimensioni della professionalità entro la definizione giuridica del profilo professionale: l'inclusione di competenze tecniche di tipo organizzativo, gestionale e manageriale permetterebbe di affermare una nuova professionalità e la sua funzione sociale, da legittimare attraverso la formulazione di disposizioni contrattuali e piani di carriera adeguati, e tramite il riconoscimento deontologico, a livello cioè di categoria professionale, della nuova funzione assegnata alla professionalità prescolastica, in prospettiva di definizione di un codice deontologico professionale.
- L'esistenza di percorsi di formazione iniziale ma soprattutto in servizio, fondati sulla sinergia di percorsi formali ed informali e sul coinvolgimento e la valorizzazione dei contesti d'apprendimento allargati permetterebbe di strutturare professionalità capaci di esprimere azioni puntuali ed efficaci, costituire Network entro la comunità locale e la collegialità allargata, potenziare i contesti di apprendimento informali (es. parentali, intergenerazionali...) e sociali di Governance locale.

Ai fini della ricerca, esplicitare la correlazione tra capacitazione delle dimensioni di cooperazione ed inclusione sociale (Collegialità e Governance) e miglioramento della professionalità permetterebbe di ripensare politiche e approcci a sostegno dello sviluppo professionale, definendo nuovi percorsi di formazione continua. Allo stesso modo, si tratterebbe di esplicitare la correlazione tra le criticità rilevate nel livello di sviluppo delle competenze

strategiche di rete (Networking) e l'azione entro i contesti scolastici, per individuare le dimensioni di capacitazione più favorevoli a sostenere nuove modalità di cooperazione in rete.

I risultati in termini di competenze collegiali portano a considerare la necessità di approfondire ulteriormente l'indagine per comprendere il significato e la portata della dimensione relazionale all'interno della professionalità docente, al fine di esplicitare il suo contributo in termini di opportunità di capacitazione dell'agency.

In relazione agli obiettivi di ricerca di indagine dei processi capacitativi, infatti, la sola descrizione e spiegazione delle regolarità entro le competenze percepite non consente di approfondire la qualità dell'azione con cui gli insegnanti mettono in atto quelle competenze. I risultati quantitativi vanno dunque integrati con una dimensione qualitativa che punti ad individuare gli aspetti e le variabili che, entro la dimensione relazionale, favoriscono o meno la costruzione di una collegialità intra-professionale positiva, per giustificare la sua incidenza all'interno del rapporto tra capacitazione dell'agency e sviluppo professionale.

L'ipotesi sottostante l'approfondimento qualitativo, infatti, rintraccia nei contesti e nelle dimensioni della *relazionalità* intra-professionale gli ambiti privilegiati su cui innescare processi di capacitazione dell'agency, per attivare dispositivi di potenziamento ed emancipazione della professionalità in senso realmente innovativo e trasformativo.



## CAPITOLO QUINTO

### LA RICERCA QUALITATIVA Dalle Competenze alla Capacitazione

---

#### 1.1 Introduzione alla ricerca qualitativa

La fase conclusiva della ricerca, di tipo qualitativo, si rivolge all'indagine dei processi di capacitazione dell'azione professionale degli insegnanti prescolastici (Costa, 2012; Nussbaum, 2012; Sen, 2000).

La prima fase di ricerca quantitativa ha fornito una descrizione dell'autovalutazione delle competenze professionali di 75 insegnanti prescolastici di diverse Province del Nord Italia, individuando in senso nomotetico<sup>1</sup> (Trincherò, 2004, 4) le caratteristiche generali della percezione docente rispetto alle competenze possedute, desiderate, e ai loro contesti di apprendimento e formazione.

La ricerca qualitativa mira invece all'approfondimento in senso idiografico<sup>2</sup> dell'esercizio nella pratica didattica delle competenze auto- valutate in riferimento alla specificità contestuale, e all'identificazione dei processi di capacitazione attivabili nell'azione professionale per stimolare il miglioramento e la qualificazione della professionalità. La sola ricognizione di corrispondenze e regolarità descrittive di valutazione delle competenze e dei rispettivi contesti di formazione appare insufficiente per dimostrare il valore della dimensione di attivazione e abilitazione personale (in prospettiva di integrazione dell'approccio per sole competenze).

---

<sup>(1)</sup> La ricerca empirica in campo educativo consta di un'attività conoscitiva, sistematica e controllata (Calonghi, 1997) svolta su una determinata realtà educativa che mira alla sua descrizione e sperimentazione. Pertanto si possono ascrivere alla ricerca educativa le rispettive finalità: quella di tipo descrittivo aspira a descrivere, conoscere e quindi comprendere approfonditamente una determinata realtà educativa, che in quanto fenomeno risulta spazialmente, temporalmente e culturalmente definita e quindi dotata di caratteristiche specifiche e circoscritte: l'unicità e specificità dell'attività di ricerca è quindi definita *idiografica*. All'opposto, se la ricerca su una determinata realtà educativa mira ad astrarre regole, principi e norme generali che possano essere applicate anche ad altre realtà da quelle in cui sono state indagate, allora la ricerca acquista un valore *nomotetico* (Trincherò, 2004).

<sup>(2)</sup> *Ibidem*, nota precedente.

Risulta necessario considerare ed esplicitare gli aspetti e le dimensioni che condizionano la loro espressione e che intervengono nella capacitazione dell'azione, in modo da meglio precisare le qualità dei processi capacitativi sulla qualificazione professionale e definire i traguardi generali in termini di formazione e sviluppo permanente.

In termini operativi, per indagare le dimensioni e i processi capacitativi a supporto della libertà di scelta risulta necessario integrare l'identificazione di regolarità e generalizzazioni rispetto alle competenze dichiarate dagli insegnanti, con un'indagine più approfondita e qualitativa sulla dimensione pratico- operativa delle stesse, per fornire dei risultati completi su cui formulare conclusioni valide in termini scientifici ed effettuare ipotesi d'intervento formativo.

Questa fase di ricerca mira ad esplicitare quelle componenti sottostanti l'azione professionali che identificano le condizioni, vincoli, risorse ed opportunità attivabili in senso capacitativo a sostegno dello sviluppo di un'azione più efficace in riferimento agli obiettivi prescelti.

Gli aspetti rilevabili all'interno dell'approccio proposto vertono su:

- *generale vs. particolare*: dalla pretesa di generalizzabilità, seppur relativa, dei dati quantitativi sulle competenze si passa alla volontà di identificare le variabili specifiche e particolari ascrivibili alle differenze contestuali e alle biografie personali.

- *statico vs. dinamico*: dal tentativo di fornire un quadro descrittivo delle caratteristiche generali delle competenze professionali degli insegnanti prescolastici si passa all'osservazione del cambiamento e dell'attivazione dell'azione in senso capacitativo.

- *normativo vs. formativo*: dalla raccolta di dati di valore rappresentativo rispetto alla realtà professionale si passa alla promozione di processi di sviluppo e di formazione continua della professionalità.

- *prestazionale vs. relazionale*: dall'attestazione di requisiti di competenze afferibili ad una cultura della standardizzazione (Mayo, 2009) si passa al riconoscimento e valorizzazione della dimensione relazionale (Manini, 2011) , intesa come requisito strategico essenziale per la gestione della complessità entro i sistemi educativi.

La *ricerca qualitativa* prevede che, dopo un processo di osservazione e valutazione dell'azione nei contesti di pratica professionale e di esplicitazione e confronto congiunto delle criticità rilevate, l'insegnante attivi delle dinamiche riflessive sul senso e sull'efficacia dell'azione espressa in funzione degli obiettivi prescelti, per progettare ed attivare una sua conversione in termini capacitativi, e sperimentarne l'attuazione.

Tale ricerca riveste dunque un duplice valore: prescinde il solo perseguimento di risultati scientificamente validi per assumere una rilevanza *formativa* dal valore pedagogico ed umanistico, che guarda alla personalizzazione dell'attivazione dei percorsi di formazione come manifestazione concreta dell'assunzione di responsabilità dell'insegnante rispetto all'attuazione di un progetto di auto-realizzazione ed affermazione personale.

## 1.2 Il modello della ricerca qualitativa

Il *modello* di indagine dei contesti di pratica professionale prevede, complessivamente, una prima *valutazione* della correlazione tra *competenze possedute* e quelle *agite* (potenziali, e/o inesprese), per individuare le criticità emergenti dal confronto tra quelle di cui gli insegnanti auto-valutano il possesso e quelle che vengono effettivamente dimostrate nella pratica. Successivamente, gli insegnanti realizzano un *riconoscimento dei funzionamenti* per acquisire consapevolezza delle condizioni attivabili a supporto dell'azione, al fine di sostenere i processi di *attivazione capacitativa* delle risorse/ opportunità/ disponibilità esistenti per dare forma ad un'azione più coerente ed efficace.

Gli *obiettivi generali* cui tende la ricerca vanno dunque precisati nei seguenti termini:

- ✓ l'identificazione delle *caratteristiche* della correlazione tra processi di capacitazione & sviluppo professionale
- ✓ l'individuazione della correlazione tra *dimensioni/ fattori di conversione* (risorse, opportunità) & *processi di capacitazione*.

Gli *obiettivi specifici* tenderanno ad focalizzare due piani:

- Sul piano *descrittivo- conoscitivo* si tratta di descrivere e analizzare ciò che quattro insegnanti di "scuola dell'infanzia" realizzano rispetto a:
  - ◆ *valutazione* delle competenze professionali
  - ◆ *posizionamento* sulle competenze professionali in contesto
  - ◆ *riconoscimento* dell'azione sui *funzionamenti* professionali
  - ◆ *capacitazione* per la costruzione di un' azione consapevole
  - ◆ auto-valutazione del processo di *form-azione* e ripensamento<sup>3</sup>

<sup>(3)</sup> Mentre i primi tre processi/obiettivi di analisi descrittivo- conoscitiva rappresentano degli obiettivi legati a processi di costruzione di consapevolezza, gli ultimi due indicano i processi di attivazione e capacitazione dell'azione.

In particolare, l'indagine si concentrerà sugli *oggetti* dei *processi di costruzione di consapevolezza* (trascrizioni dei colloqui), le *modalità* (autovalutazione, posizionamento e riconoscimento su indicatori di competenza e di funzionamento) e la qualità dei *processi di attivazione* dell'azione professionale (conduzione del piano di sviluppo di formazione individuale).

- Sul piano *processuale-capacitativo* si tratta di identificare la qualità dei processi che gli insegnanti realizzano su tre differenti dimensioni:
  - Il primo, che chiameremo *processi di consapevolezza*, comprende l'autovalutazione e il posizionamento dell'insegnante sulle competenze considerando quelle effettivamente esercitate nel contesto didattico; a questa seguirà il riconoscimento dei funzionamenti professionali (Urbani, 2014) che favorirà processi di riflessività (Schön, 1993) sulle componenti sottostanti l'azione professionale esercitata, in modo da favorire il ripensamento delle competenze precedentemente valutate.
  - Il secondo, che chiameremo *processi di capacitazione*, si riferisce ai processi di attivazione capacitativa attivati in funzione della formazione dell'azione professionale.
  - Il terzo, che chiameremo *processi di form-azione*, prevede la conduzione di un piano di sviluppo individuale che permette di valutare l'effettiva formazione dell'azione professionale e le ricadute generate, oltre che la qualità del ripensamento effettuato sui presupposti dell'azione (Mezirow, 2003).

Il modello di analisi prevede una valutazione di tipo *longitudinale*, svolta sui singoli percorsi attivati dagli insegnanti coinvolti, ed una valutazione di tipo *orizzontale e comparativo*, volta a descrivere e identificare in senso trasversale le principali dimensioni di attivazione capacitativa emergenti dalle singole esperienze.

La ricerca mira ai seguenti *risultati*:

- i. la ridefinizione dei percorsi di formazione in servizio dei docenti non solo in termini di aggiornamento e/o adeguamento delle competenze;
- ii. la riformulazione e ripensamento in senso strategico dei modelli di formazione finora attuati al fine di elaborarne di nuovi, centrati sulle esigenze reali della professionalità prescolastica contemporanea;

- iii. l'elaborazione di politiche di sostegno alla professionalità che intervengano sulla progettazione e rimodulazione degli assetti istituzionali, organizzativi, normativi ed istituzionali rendendoli più favorevoli e rispondenti alle reali esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici.

### 1.3 Il dispositivo della ricerca

Per indurre la professionalità docente all'attivazione capacitativa, è necessario partire dalla rilevazione dello "scarto" tra competenze percepite ed effettivamente esercitate, al fine di accertare l'esistenza di una discrepanza e rilevare poi le componenti e condizioni che si frappongono tra il potenziale e l'effettivo dell'espressione di competenza. Da qui, si valuta il "peso" della criticità riscontrata attribuendo un giudizio sulla sua capacità di favorire o pregiudicare la qualità professionale.

Tali condizioni sono determinate da vincoli e limiti di tipo organizzativo- strutturale, burocratico- normativo e ambientale in senso lato, o da risorse ed opportunità non adeguatamente valorizzate e/o trascurate, che quindi non vengono attivate: queste costituiscono delle dimensioni di conversione (Nussbaum, 2012) che sostengono e favoriscono la capacitazione dell'agency, a sostegno ed integrazione dell'azione competente (Margiotta, 2012b).

Secondo l'interpretazione di Nussbaum (2012), l'individuo possiede della *capacità interne* che derivano da beni personali e risorse (*entitlements e provisions*), che corrispondono in parte alle competenze che l'insegnante acquisisce nella sua formazione iniziale ed esercita nei contesti professionali (*cfr.* capitolo 3). L'interazione delle *capacità interne* con dimensioni e fattori di conversione di tipo esogeno ed ambientale (sociali, istituzionali etc.) produce le *capacità combinate*<sup>4</sup>, dotate, in virtù della loro combinazione, di una maggior livello di *empowerment* (Alsop *et al.*, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007) sull'azione per raggiungere gli obiettivi desiderati.

Ciò contribuisce a definire come, per la qualificazione dell'azione professionale, non sia sufficiente garantire che l'insegnante acquisisca le competenze e i titoli necessari ad esercitare la

---

<sup>(4)</sup> Con il termine di capacità interna Nussbaum indica un potere del soggetto di tipo controfattuale, uno stato fisico o mentale di affrontare certe circostanze che l'individuo possiede ma senza tuttavia esercitare direttamente: questi sono tratti del carattere, intellettuali o fisici che mettono l'individuo in condizione di scegliere e decidere in modo appropriato. Mentre la capacità combinata viene intesa dall'autrice come una capacità interna che si combina con circostanze esterne favorevoli, adatte ad esercitare quel particolare tipo di funzionamento (Nussbaum, 2012, 62-63).

professione: bisogna creare le condizioni esterne favorevoli al possesso e all'uso delle stesse (Nussbaum, 2012, 68)<sup>5</sup>.

L'individuazione dei *fattori di conversione* e delle *dimensioni di conversione*, la cui attivazione capacitativa trasforma le competenze in capacità combinate, permette di chiarire i presupposti e gli ambiti di praticabilità, supportandone la progettualità direzionale e l'efficacia dell'azione professionale. I fattori di conversione corrispondono a tutti quei fattori politici (normativo- contrattuali), istituzionali (organizzativo- gestionali) e comportamentali- personali che possono o meno promuovere il miglioramento e la qualificazione di un'azione orientata al raggiungimento degli obiettivi prescelti.

Il *dispositivo*<sup>6</sup> della ricerca si fonda su due livelli: il primo si basa sul presupposto per cui, attraverso l'acquisizione di consapevolezza circa la mancata o coerente applicazione delle competenze, e attraverso la percezione di insoddisfazione rispetto alla qualità dell'azione, l'insegnante sviluppa una prima capacitazione circa l'esistenza di opportunità attivabili, ovvero di altre opzioni di scelta percorribili (Margiotta, 2014; Costa, 2012, 2014)<sup>7</sup> Un secondo livello è costituito dalla presa in carico del cambiamento e miglioramento dell'azione, tramite l'attivazione di un processo capacitativo di formazione dell'azione personale (*cfr.* paragrafo 1.2) che coinvolge anche la capacitazione del contesto relazionale e sociale<sup>8</sup>. Pertanto, possiamo dire che ciò su cui il dispositivo poggia sono:

<sup>(5)</sup> Per garantire una capacità ad una certa persona non è sufficiente produrre stati interni di disponibilità all'agire, mentre risulta altrettanto necessario predisporre l'ambiente materiale ed istituzionale in modo che sia consentito agli individui di poter funzionare effettivamente. Parafrasando Aristotele, l'autrice afferma che «...il compito generale del legislatore è di addestrare le capacità del giovane, mantenerle nell'adulto e contemporaneamente creare e preservare le circostanze esterne nelle quali queste capacità sviluppate possono diventare attive» (Nussbaum, 2012, 69).

<sup>(6)</sup> La logica che ha orientato la scelta del dispositivo metodologico è quella per cui, al fine di identificare le dimensioni di conversioni attivabili, è necessario che l'insegnante percepisca la carenza e l'insoddisfazione in termini di efficacia della propria azione, derivata dall'esplicitazione della mancata traduzione delle competenze possedute in competenze esercitate, che lo spinge poi a desiderare e progettare mentalmente percorsi alternativi di capacitazione dell'azione. Si ritiene infatti che non è possibile che l'insegnante intuisca l'urgenza e la portata capacitativa dei fattori di conversione senza che egli abbia avvertito l'esigenza di cambiamento, dettato dall'acquisizione di una "consapevolezza capacitativa" rispetto alla sua azione e alla possibilità di esprimerla pienamente.

<sup>(7)</sup> Margiotta (2014) segnala l'interpretazione di Martha Nussbaum circa la necessità di costruire un modello sociale attorno al concetto di *capability* che consenta agli individui di disporre ed utilizzare *entitlements* (titoli di accesso) e *provisions* (risorse a cui accedere) facendo sì che il concetto di competenza perda, per Costa (2013; 2014), la sola valenza performativa e si faccia "competenza ad agire". Sulla sua definizione si basa il dispositivo di ricerca, in quanto definisce il concetto di azione competente come: «la tendenza- possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare gli obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie d'azione che esprimono la libertà di realizzazione personale»

<sup>(8)</sup> Chiarisce Margiotta (2014) nel suo capitolo in "La "pedagogia" di Martha Nussbaum" come l'attivazione dell'agency richiami i concetti della "libertà di agire e di conseguire" entro il corso della propria vita, che oltre ad essere una questione di diritto individuale, è anche intrinsecamente sociale poiché parte dal soggetto ma si genera entro contesti sociali e di apprendimento *longlife* e *longwide* allargati (Alessandrini, 2011; Costa, 2012).

- la possibilità/ libertà per l'insegnante di desiderare qualcosa di nuovo (Costa, 2012), ed acquistare consapevolezza circa il suo potere di creare i percorsi e le strategie per raggiungere i suoi obiettivi
- una concezione di possibilità/ libertà individuale profondamente interconnessa con un'intelligenza integrata e sociale, (Margiotta, 2005, 12) che richiede la capacitazione agentiva della dimensione relazionale che accompagna quella individuale.

Il dispositivo prevede il passaggio dal posizionamento sulle competenze esercitate nella pratica professionale al riconoscimento dei funzionamenti, per raggiungere una nuova consapevolezza delle dimensioni di conversione e i fattori di conversione presenti nei contesti educativi e potenzialmente attivabili in senso capacitativo. Le competenze, infatti, possono essere convertite in agentività grazie alle capacità interne e combinate<sup>9</sup> (Nussbaum, 2012). Ciò significa che, mentre il confronto tra competenze possedute ed agite determina una prima presa di consapevolezza della criticità esistente, il passaggio alla sua "risoluzione" implica un processo riflessivo sui funzionamenti e sulle dimensioni di conversione (es., relazionali), che costringe l'insegnante a soffermarsi sul senso e sulle condizioni del suo agire, chiedersi quali dimensioni potrebbe attivare o meno per meglio raggiungere i suoi obiettivi, e *ripensare*<sup>10</sup> così la propria azione (Schön, 1993).

L'attivazione capacitativa delle dimensioni di conversione comporta all'insegnante la capacità di dare forma ad un'azione più coerente con la sua progettualità realizzativa ed esistenziale.<sup>11</sup> Tale processo conduce l'insegnante a ripensare i presupposti dell'azione in senso trasformativo sulla stessa (Mezirow, 2003).

---

<sup>(9)</sup> si ricorda che per *capacità interne* si intendono le dotazioni personali possedute dall'individuo (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, capacità di percezione e movimento, acquisite tramite l'interazione con l'ambiente) mentre le *capacità combinate* si riferiscono alla somma delle capacità interne con le condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti (Margiotta, 2014, 56), che le quali condizioni sono definite in qualità di dimensioni di conversione e fattori di conversione. A livello contestuale di ricerca, le dimensioni di conversione sono riferite a tutte le condizioni generali di tipo relazionale, sociale, istituzionale e contrattuale che condizionano l'espressione dell'azione professionale.

<sup>(10)</sup> Il ripensamento in termini riflessivi sui funzionamenti e sulle dimensioni di conversione genera un processo di "consapevolizzazione" di grado superiore che riguarda non solo la mancata traduzione in azione delle competenze professionali, ma riconosce come questa traduzione possa essere potenziata tramite le dimensioni di conversione.

<sup>(11)</sup> Si riporta dal successivo paragrafo 5.2, in cui viene descritta la seconda fase della ricerca, la spiegazione circa i dispositivi di riflessività associati al processo di riconoscimento dei funzionamenti: "... Il processo riflessivo sull'efficacia dell'azione in funzione del raggiungimento degli obiettivi personali, (Schön, 1993) favorisce un processo di acquisizione di consapevolezza circa le componenti che dirigono quella stessa azione, in termini di "riflessione sull'azione" . Il passaggio dalla discrepanza avvertita alla consapevolezza riflessiva verrà stimolato dal riconoscimento delle caratteristiche dell' azione in termini di funzionamenti professionali. La messa a confronto dell'azione con i funzionamenti implica un livello di approfondimento e ripensamento di tipo conversazionale con l'azione (Schön, 1993) capace di stimolare un processo riflessivo di "consapevolizzazione" di tipo critico-emancipativo (Habermas,1986). Questo processo permette di ri-considerare le dimensioni di conversione che nell'attività vengono individuate "in negativo", cioè come condizioni incapacitanti l'azione, per riconoscerne il valore in positivo, in termini di opportunità di miglioramento dell'efficacia di tale azione. L'insegnante acquista così una consapevolezza riflessiva sul valore emancipativo che le dimensioni di conversione rivestono in senso capacitativo, ovvero come opportunità di

## 1.4 Il modello operativo

Per giustificare i risultati in termini di passaggio dalle competenze ai funzionamenti, risulta essenziale costruire un modello operativo che costituisca il riferimento per la conduzione dei colloqui e l'esplicitazione dei fattori di conversione attivabili.

I percorsi attivati singolarmente da ciascun insegnante costituiranno oggetto di *analisi longitudinale dei percorsi singoli*.

Il confronto sistematico tra i colloqui che il ricercatore realizza con ciascun insegnante permetterà di identificare e confrontare i processi attivati, e formulare delle considerazioni valide in termini generali, attraverso un' *analisi comparativa e orizzontale*. (cfr. paragrafo 1.2).

Di seguito, si illustrerà il lavoro realizzato dal ricercatore per costruire un *modello operativo*<sup>12</sup> capace di render conto del collegamento tra competenze professionali<sup>13</sup>, indicatori di agency (Alsop, Bertelsen, & Holland, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007), processi di capacitazione e aree di funzionamento corrispondenti.

Il modello introduce la descrizione degli strumenti di ricerca appositamente realizzati (es., *Griglia di osservazione delle pratiche professionali* e *Lista di Funzionamenti professionali*) e propone i criteri della loro costruzione, per giustificarli ai fini della ricerca. Questi strumenti costituiscono, per l'insegnante, il riferimento costante su cui realizzare il posizionamento delle competenze e il riconoscimento della propria azione in termini di funzionamenti. Gli indicatori che descrivono l'articolazione interna degli strumenti costituiscono altresì una matrice di riferimento per l'osservazione delle pratiche professionali nei contesti scolastici.

Nelle Tabelle di modellizzazione 1, 2, 3 e 4 (disponibili in *allegato 3*), vengono riportati i passaggi concettuali ed operativi impiegati per la costruzione della Griglia di osservazione delle pratiche riferita all'Area di Competenza della Gestione dei processi educativi (o relazione educativa con il bambino).

---

cambiamento e trasformazione dell'azione (riconoscimento in positivo). La comprensione, in termini riflessivi, del cambiamento di prospettiva sulle dimensioni di conversione, che da ostacolo/vincolo divengono risorsa ed opportunità di formazione dell'azione, costituirebbe un primo risultato tangibile in termini di attivazione di un processo di capacitazione dell'azione." (cfr. paragrafo 5.2).

<sup>(12)</sup> Il modello operativo che verrà descritto di seguito costituisce uno sforzo di standardizzazione delle procedure con cui si arriva dalle competenze ai funzionamenti. Tramite l'elaborazione ed articolazione di uno schema di allineamento tra area di competenza, descrizione dell'agency e dei processi di capacitazione, e i funzionamenti ad essi collegati è possibile ottenere un modello di riferimento per la lettura e l'interpretazione dei comportamenti e dell'azione che l'insegnante realizza nei contesti di pratica didattica.

<sup>(13)</sup> La costruzione del modello operativo considera solamente la prima delle sei Aree di Competenza della gestione dei processi educativi (relazione col bambino) in quanto oggetto di osservazione diretta e partecipata del ricercatore all'attività professionale dell'insegnante, e base di rilevazione di aspetti e variabili dell'azione professionale che possono estendersi anche ad altre Aree di Competenza, come quelle di gestione dei rapporti con i colleghi.



Nelle Tabelle 1 e 2, l'Area di competenza viene dapprima descritta secondo un'articolazione concettuale ed operativa dei riferimenti di competenza, capacitazione, agency e funzionamento. Quindi l'Area di competenza viene espressa nei termini delle competenze che la compongono (la Competenza *progettuale*, la Competenza di *integrazione delle dimensioni*, la Competenza di *attivazione* e la Competenze di *valutazione*), ciascuna delle quali enucleata a sua volta per conoscenze ed abilità, e poi descritta in termini di livelli dinamici di sviluppo<sup>14</sup> (Tessaro, 2012). Nelle tabelle 3 e 4 le competenze così esplicitate vengono a loro volta enucleate in termini di processi di attivazione dell'agency, ambiti/dimensioni di capacitazione, evidenze in termini di agency, funzionamenti, analogamente a quanto fatto prima complessivamente per l'Area delle Competenze (Tab. 1 e 2). Quest'ultimo passaggio permette di comporre la matrice di riferimento per la costruzione della Griglia di osservazione delle pratiche e per la valutazione dell'azione in contesto.

Le competenze scelte per la costruzione del modello prevedono dimensioni professionali di tipo soprattutto didattico e di gestione educativa, al cui interno è tuttavia presente il riferimento a tutte quelle variabili strategiche, decisionali, socio-interattive e relazionali che intervengono a condizionare in misura significativa la formazione dell'azione nei termini di intervento didattico- educativo (Urban *et al.*, 2011)<sup>15</sup>. Prima dell'avvio operativo della ricerca e della somministrazione degli strumenti, si chiede agli insegnanti di definire tramite colloqui le Aree di competenza presentate come indicatori di riferimento, in modo da chiarire le rispettive attribuzioni di significato e assicurare loro la conoscenza e la corretta interpretazione degli indicatori.

<sup>14</sup> Questo modello di competenze costituisce anche la matrice della ricerca quantitativa.

<sup>15</sup> Un importante studio internazionale su 15 paesi europei (CoRe- ECEC, 2011) ha esaminato le competenze richieste nell'ambito dell'educazione infantile, rilevando la scarsa definizione esistente sia dei profili occupazionali che dei relativi curricula formativi (Urban *et al.*, 2011). Il modello di profilo professionale ipotizzato dai ricercatori prevede una formazione iniziale centrata sull'acquisizione di competenze minime essenziali tra loro integrate (es., tra competenze di cura e competenze educative), necessarie allo svolgimento della professione, che lasci tuttavia spazio sia ad integrazioni successive che a declinazioni specifiche ed adattamenti contestuali, secondo una prospettiva processuale ed evolutiva. Tale profilo trova il suo riferimento fondamentale nelle pratiche riflessive, capaci di ripensare l'azione professionale adattandola alla specificità contestuale, ma apre parallelamente una nuova prospettiva di autonomia decisionale, di responsabilità di scelta e di gestione della complessità (Tessaro, 2012).

L'indagine ha inoltre riscontrato un ulteriore limite dei profili professionali analizzati: essi risultano spesso incentrati sullo sviluppo delle competenze relative alla relazione tra professionista (educatore/ insegnante) e bambino/i, mentre risultano essere quasi completamente trascurate le competenze relative alla relazione tra operatori (lavoro d'èquipe) e con i genitori.

Emerge quindi con chiarezza il fatto che il concetto di competenza professionale non possa essere più ricondotto al possesso e alla traduzione pratica di abilità/ conoscenze di tipo specifico, focalizzate esclusivamente sulla relazione educativa, quanto piuttosto: «[...] *'competence' in the early childhood education and care context has to be understood as a characteristic of the entire early childhood system. The competent system develops in reciprocal relationships between individuals, team, institutions and the wider socio-political context. A key feature of a 'competent system' is its support for individuals to realise their capability to develop responsible and responsive practices that respond to the needs of children and families in ever-changing societal context* (Urban *et al.*, 2011, p. 20).

Si considerano inoltre, nell'elaborazione del modello operativo, alcuni *aspetti etici*, che riguardano le modalità di indagine e di somministrazione degli strumenti. La presentazione preliminare del patto formativo prevede l'indicazione sul diritto di privacy a garanzia della riservatezza e dell'anonimato degli insegnanti coinvolti. Gli insegnanti non conoscono l'identità degli altri partecipanti alla ricerca, e i loro nomi vengono indicati nei testi con una lettera iniziale non corrispondente alla realtà. E' inoltre garantita loro la possibilità di richiedere in qualsiasi momento i dati raccolti e visionare i processi di ricerca che li riguardano.

La *metodologia* prevede l'adozione di dispositivi di riflessività<sup>16</sup> (cfr. paragrafi 1.5.1, 1.5.2, 1.5.3) applicati alle diverse dimensioni coinvolte di volta in volta nel percorso di ricerca. I processi di riflessività coinvolti riguardano:

i. La pratica riflessiva *nell'esperienza e sull'esperienza* (Mortari, 2010; Schön, 1993; 1992)<sup>17</sup>;

ii. Il *dialogo* (Habermas, 1986) tra ricercatore e insegnante sui funzionamenti esistenziali e professionali;

iii. L'esplorazione delle dimensioni di conversione e opportunità di capacitazione, che contribuiscono all'acquisizione di una nuova consapevolezza sui *presupposti* dell'azione docente, favorendo processi di responsabilizzazione e attivazione capacitativa di cambiamento trasformativo (Mezirow, 2003).

<sup>16</sup>) La relazione esistente tra competenze e relazioni di contesto (Ellerani, 2012) viene sondata tramite dispositivi metodologici di tipo riflessivo; questi intervengono nella capacitazione dell'agency sviluppando consapevolezza e responsabilità personale in funzione dell'attivazione di un percorso di auto-formazione di sviluppo professionale, centrato sulla valorizzazione e il potenziamento delle dimensioni di conversione.

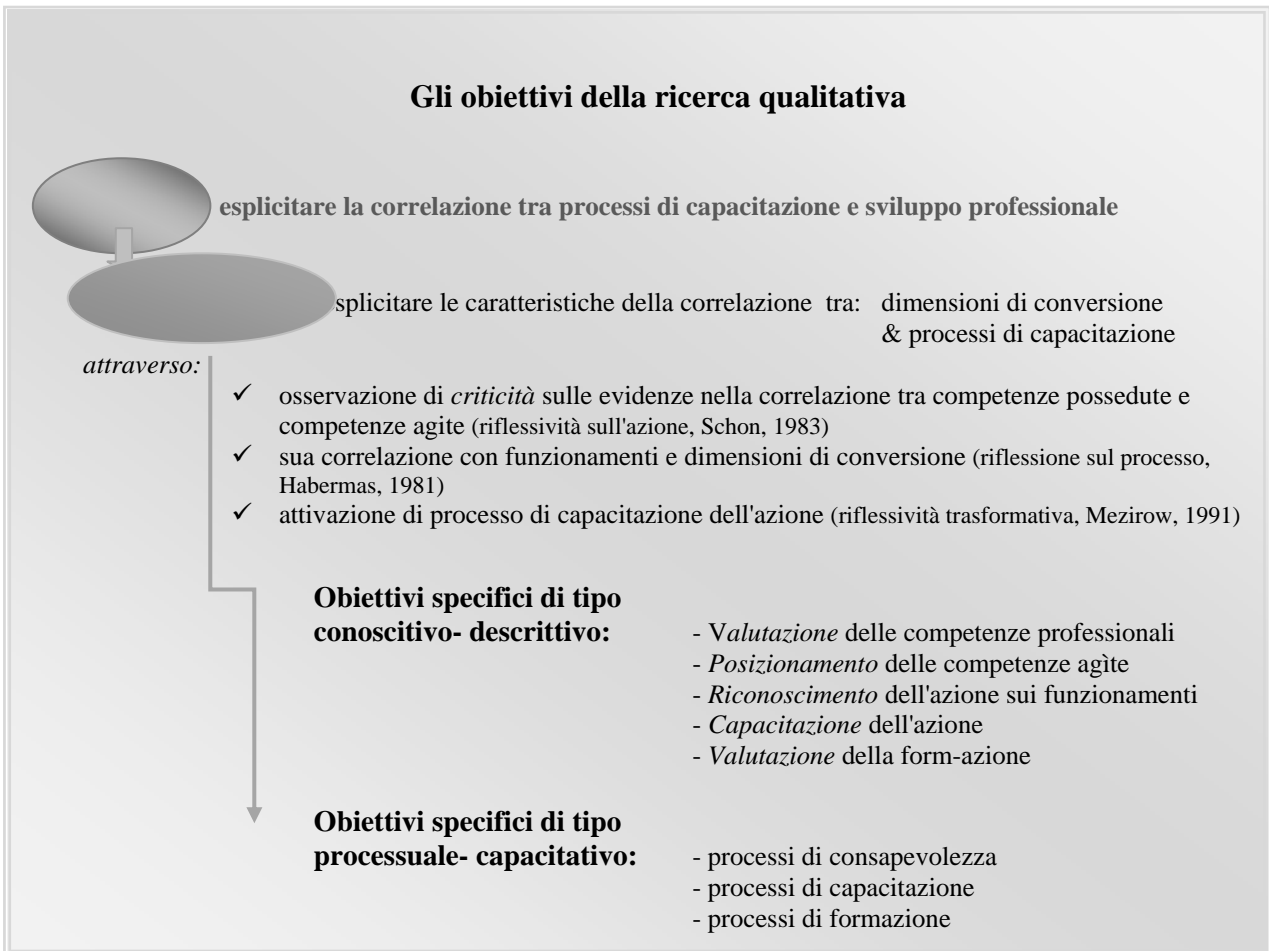
<sup>17</sup>) Sulla base dell'epistemologia riflessiva di Schön, possiamo evidenziare due tipologie di riflessività applicate all'azione: la *reflection in action* (riflessività nell'azione) e la *reflection on action* (riflessività sull'azione). La prima consiste nella riflessività applicata all'azione nel momento in cui essa si sta ancora svolgendo, e corrisponde quasi ad una "sospensione" di un istante in cui l'individuo che agisce pensa all'azione che sta effettuando e sceglie di modificarla o riprogettarla nel momento in cui è ancora coinvolto in essa. Viene comunemente intesa come ciclo a "*single loop*" perché riferito ad una sola direzione, orientata al miglior raggiungimento possibile dell'azione finale, per cui si modificano "sul momento" le strategie d'azione atte ad ottimizzarne il conseguimento. La seconda corrisponde invece ad un processo transazionale di interrogazione con la realtà della situazione, espresso nei termini di "conversazione riflessiva con la situazione", poiché il soggetto si interroga sugli esiti e sulla funzione della propria azione. Al suo interno si configura la prospettiva dell'indagine in senso deweyano, inteso come processo euristico (Schön, 1993), perché implica la *riflessione sull'azione* che l'individuo ha realizzato per raggiungere quel determinato obiettivo. Tale "riflessione sulla situazione" viene descritta come ciclo a "*double loop*" in quanto risale a considerare la propria azione, quindi effettua un percorso anche in direzione "risalente" rispetto al "corso" lineare dell'azione. Nella ricerca, la riflessività basata sulle Griglie di osservazione intende stimolare il livello di "riflessione sulla situazione", che costituisce una sorta di "considerazione riflessiva dell'azione esercitata" sulla base delle evidenze di competenza; l'intenzione è quella di stimolare, poi, livelli successivi di riflessività capaci di ripensare i presupposti dell'azione e ristrutturarli in senso trasformativo sull'azione. Tuttavia, solo con Mezirow (2003) il "movimento di risalita" espresso in termini di *double loop* acquisterà una configurazione formale e teorica definita come *riflessione trasformativa* o *riflessione sui presupposti* (cognitivi, percettivi, emotivi etc.) che hanno influenzato la scelta dell'azione, con le rispettive ricadute in termini di riformulazione e ristrutturazione dei modelli di riferimento teorico sottostanti l'azione.

Per consentire l'articolazione delle procedure operative previste dal modello, si utilizza dapprima un *metodo* qualitativo che potremo definire dalla letteratura come "*osservativo-partecipato*" (Trincherò, 2004), dal momento che mira ad osservare i processi e le situazioni di esercizio delle competenze nella pratica quotidiana<sup>18</sup>. Questo tipo di osservazione appare tuttavia meglio esprimibile nei termini dell'azione effettuata dal ricercatore nel momento stesso in cui l'insegnante si sottopone ad un' *etero- valutazione delle competenze sulla base delle evidenze pratiche* (e pertanto, contrapposto all' *auto-valutazione* individuale delle competenze realizzata dall'insegnante tramite Questionario). Il processo di *etero- valutazione* introduce al *posizionamento delle competenze tramite Griglia di osservazione* (cfr. paragrafo 1.2, *valutazione delle competenze e posizionamento delle competenze nella pratica*)

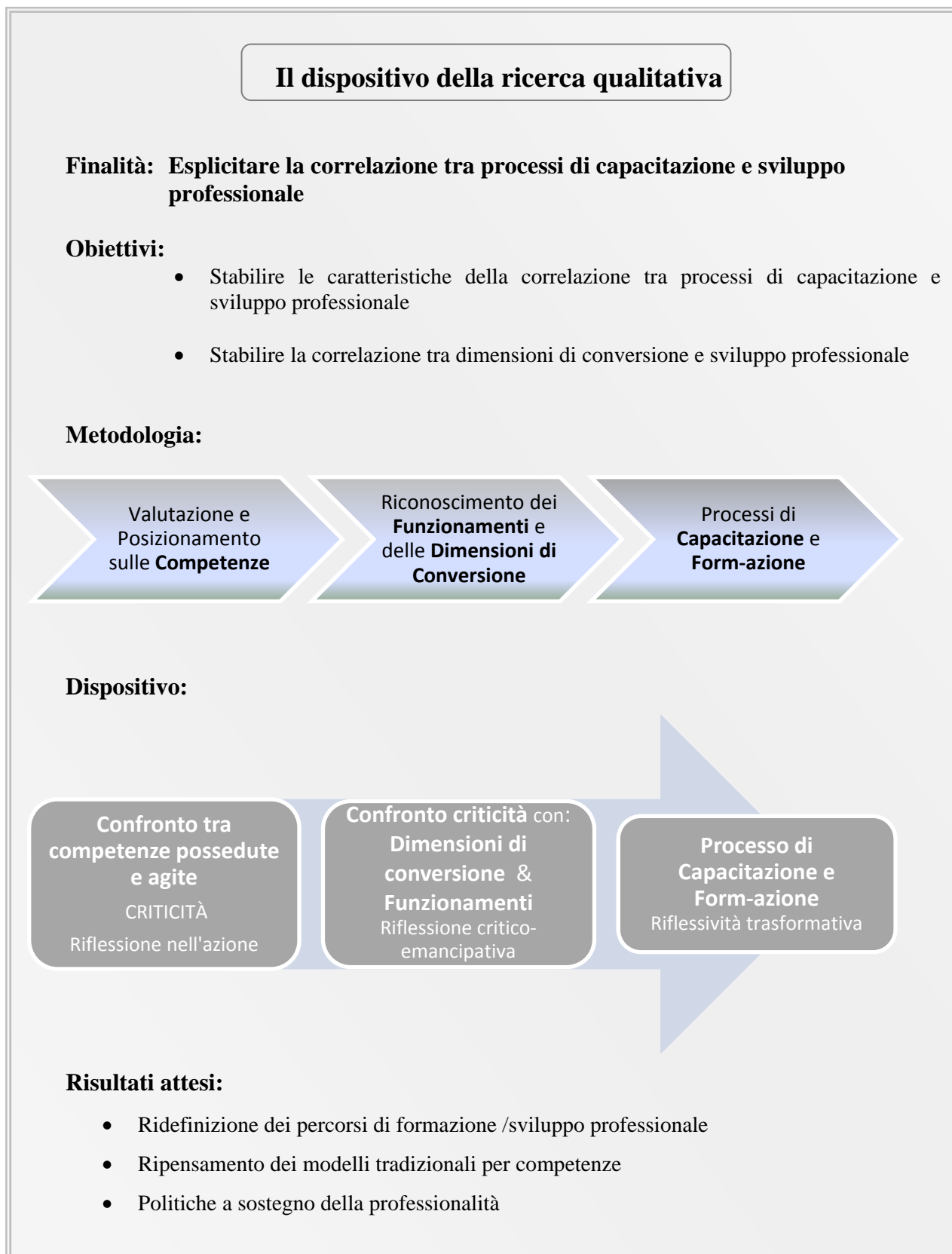
Quindi, attraverso l'utilizzo di metodi di tipo *riflessivo* (Mortari, 2010) ed *ermeneutico-interpretativo* (Hatch & Wisniewski, 1995; Mantovani, 1995; Trincherò, 2004) (cfr. paragrafo 1.7), si prosegue con l'interpretazione delle affermazioni dell'insegnante in funzione di rilancio e stimolazione della riflessione. L'intenzione prevede che l' insegnante, rendendosi man mano consapevole delle sue categorizzazioni e reificazioni circa le competenze professionali, rompa il "livello di superficialità" per esplicitare collegamenti di senso e condizioni incapacitanti.

---

<sup>(18)</sup> La *ricerca osservativo-partecipata* è strettamente legata alla realtà delle situazioni e dei problemi quotidiani in determinati contesti pratico- operativi come quelli scolastici, e punta all'osservazione/ ricognizione/ valutazione di aspetti specifici dell'azione professionale (esercizio delle competenze) secondo una modalità partecipata, che vede insegnante e ricercatore interagire nell'attività per meglio esplicitare e definire le caratteristiche di competenza dell'azione osservata. A differenza della prima, la *ricerca-azione* si basa sull'identificazione in senso *bottom-up* dei problemi emergenti nei contesti operativi, nei confronti dei quali cioè il ricercatore si mette a servizio. Segue la progettazione e pianificazione di una linea d'intervento, la sua applicazione e valutazione finale. Essa prevede un coinvolgimento attivo del ricercatore nei processi di ricerca-azione (Dewey, 1999), che appare direttamente impegnato nell'azione al fine di risolvere una specifica difficoltà. Entrambi i metodi condividono le aspirazioni in termini di acquisizione di consapevolezza, inducendo una continua riflessività e disposizione alla messa in discussione del proprio operato, nonché delle risorse e potenzialità disponibili; condividono la costruzione di competenza metodologica degli operatori, costituita dalle abilità di riconoscimento, concettualizzazione e risoluzione dei problemi conoscitivi legati alla propria attività; infine, incrementano la consapevolezza rispetto agli aspetti e dimensioni emotivo- relazionali e di come queste si inseriscano nelle dinamiche sociali dei contesti professionali (Trincherò, 2004).



**Fig. 67:** Schema riassuntivo del modello di ricerca qualitativa che illustra l'articolazione per finalità, obiettivi generali ed obiettivi specifici (di tipo conoscitivo- descrittivo e processuale- capacitativo).



**Fig. 68:** Schema di progetto della ricerca qualitativa con esplicitazione del dispositivo metodologico e descrizione dei risultati attesi.

## 1.5 Le fasi operative

La descrizione delle fasi procedurali del modello operativo permette di identificare quei passaggi che consentiranno, in coerenza con il modello, di giustificare la validità scientifica dei risultati. Nonostante la presenza, a scopi illustrativi, di una certa rigidità nella compartimentazione e articolazione interna delle fasi procedurali, è importante precisare che vanno considerate quali indicazioni di massima piuttosto che come espressione di un iter prescrittivo.

### 1.5.1 Prima fase

La prima fase di ricerca prevede l'identificazione e valutazione delle competenze possedute da parte degli insegnanti coinvolti, e il loro successivo posizionamento sulle competenze agite nella pratica.

Dapprima si chiede all'insegnante di esprimere sul *Questionario* un giudizio generale di *auto-valutazione* delle competenze professionali che egli ritiene di possedere. A questa fase seguirà un' *etero-valutazione* delle competenze tramite l'osservazione congiunta di ricercatore ed insegnante sulle competenze agite nella pratica. Tale processo intende favorire una valutazione situata dell'azione compiuta, che esprimiamo nei termini di *posizionamento* delle competenze nell'azione. Il ricercatore stimolerà il passaggio dalle competenze percepite a quelle osservate in azione mediante l'utilizzo di metodologie riflessive (Schön, 1993) e strumenti appositamente predisposti (*Intervista iniziale e Griglie di osservazione delle pratiche professionali*).

L'etero-valutazione delle competenze in azione nel contesto della pratica docente richiede la presenza del ricercatore in tutti gli ambiti che caratterizzano la vita scolastica dell' insegnante, da quelli dell'attività didattica fino alla gestione complessiva della quotidianità e dell'ambiente scolastico (comunicazione e interazione a livello informale con le famiglie, colleghi e personale; gestione organizzativa ed amministrativa; attività didattica). Nei contesti prescolastici, risulta infatti impossibile separare, sia metodologicamente che operativamente, la pratica didattica dalle funzioni professionali complessive direttamente coinvolte. Pertanto il ricercatore si inserisce nei diversi contesti coadiuvando l'insegnante nelle sue attività ed osservando/ partecipando alla sua azione professionale.

Gli *obiettivi* della prima fase di ricerca riguardano:

- i. l'osservazione della percezione dell'insegnante rispetto alle competenze che ritiene di possedere (*autovalutazione* delle competenze professionali),
- ii. l'osservazione delle competenze in azione (*posizionamento* sulle competenze)
- iii. l'osservazione delle *criticità* emergenti tra competenze autovalutate e competenze agite.

Data la coesistenza di molteplici aspetti e dimensioni della professionalità che interagiscono nell'azione quotidiana, si preferisce estendere l'osservazione anche a componenti che non vengono necessariamente e direttamente ricondotte alla sola attività di tipo didattico (*cfr.* paragrafo 1.3). Secondo tale prospettiva, nella somministrazione del questionario iniziale si è deciso di proporre all'insegnante la valutazione delle competenze possedute rispetto a tutte le 6 Aree di Competenza, in modo da sottoporre al confronto successivo anche competenze appartenenti ad ambiti diversi da quello prettamente didattico (Area di gestione dei processi relazionali con il bambino), nell'eventualità che emergano dimensioni di conversione rilevanti.

La *metodologia* prevede di somministrare il *Questionario di auto-valutazione delle competenze proposto nella fase di ricerca quantitativa*<sup>19</sup>, con la richiesta all'insegnante di rispondere facendo riferimento alla percezione e valutazione personale rispetto alle competenze che compongono il suo profilo professionale. La compilazione del questionario consentirà di individuare il giudizio formale che l'insegnante dà rispetto alla propria dotazione professionale, alla sua composizione e rispettivi ambiti di formazione, e alla sua evoluzione futura (auto-valutazione su tutti e 6 gli Ambiti di Competenza), permettendo di individuare l'esistenza di ambiti di criticità e problematicità emergenti al loro interno.

Sulla base dei dati del questionario si condurrà un'intervista iniziale volta ad approfondire, attraverso un colloquio individuale, le dimensioni che possono potenziare l'azione professionale. Tal articolazione metodologica è giustificata dalla necessità di attivare un primo livello di riflessività, per cui l'insegnante, tramite il *Questionario*, si interroga in modalità individuale e separata dai contesti di pratica circa le componenti che caratterizzano la sua professionalità.

---

<sup>19</sup> I Questionari utilizzati nella fase di ricerca quantitativa vengono riproposti integralmente agli insegnanti coinvolti nella ricerca qualitativa sulla capacitazione e formazione dell'azione professionale, al fine di realizzare una prima ricognizione ed osservazione delle competenze che questi insegnanti valutano di possedere, e confrontarle con quelle realmente esercitate nella pratica. Il Questionario riproposto a questo scopo conterrà una sezione aggiuntiva, inserita dopo la parte Anagrafica, di *intervista iniziale semi-strutturata*, volta ad indagare le percezioni degli insegnanti circa il valore della formazione iniziale per l'acquisizione di competenze professionali, i fattori "di ostacolo" avvertiti per la loro piena espressione, il loro potere d'influenza, le possibili prospettive di risoluzione e miglioramento dell'azione professionale. Inoltre, alla fine della fase di ricerca-formazione condotta con gli insegnanti per lo sviluppo dell'azione professionale, si richiederà nuovamente un posizionamento e auto-valutazione delle competenze raggiunte sulla base del Modello di sviluppo delle competenze contenuto nel Questionario ( e limitatamente a questa sezione) a cui seguirà una parte di *intervista finale semi-strutturata* tesa ad indagare i risultati in termini di capacitazione dell'azione del piano di sviluppo realizzato. Le domande dell'intervista finale verteranno sul cambiamento dell'azione percepita, il proprio giudizio e consapevolezza raggiunta, l'influenza dei fattori e delle dimensioni di conversione, e alcune considerazioni finali sulla libertà di scelta e l'evoluzione futura della professionalità.

Successivamente, la conduzione di un'*intervista iniziale semi- strutturata*<sup>20</sup>, sottoforma di un primo colloquio informale<sup>21</sup>, mira a formalizzare la riflessione del docente esplicitando gli ambiti di formazione delle competenze e le dimensioni di conversione che egli ritiene capaci di agevolare e sostenere l'azione professionale. Alla fine dell'intervista si stabilisce un *patto formativo* tra ricercatore e insegnante in cui vengono condivisi gli obiettivi, le metodologie e i tempi dell'attività.

L'attività *etero- valutativa*, concordata in sede di intervista iniziale, verrà svolta nell'esperienza concreta della pratica professionale e prevede un'unità di tempo prestabilita di circa *quattro- cinque ore* per unità d'osservazione, da realizzarsi *una o due volte a settimana*, per un monte ore complessivo di circa venti ore. Essa comprende la partecipazione ed osservazione di tutte le attività e funzioni professionali svolte dall'insegnante all'interno di una normale giornata scolastica (accoglienza e interazione con famiglie e personale; colazione e interazione con colleghi; attività didattica ed eventuale interazione con collega di sezione; gioco libero; preparazione per il pranzo; disbrigo delle funzioni burocratiche, amministrative e organizzative di *routine*). Si prevede di concludere questa fase nell'arco del *primo mese di attività* di ricerca.

Il ricercatore utilizzerà una tecnica di *shadowing*<sup>22</sup> per seguire l'insegnante nella sua azione, e annoterà le componenti utilizzando lo schema di una griglia osservativa (*Griglia di Osservazione delle pratiche professionali*), (cfr. paragrafo 1.4) che costituirà il riferimento per l'esplicitazione e interpretazione delle variabili di azione collegate alle competenze.

Allo stesso tempo, all'insegnante verrà proposta la stessa Griglia osservativa utilizzata dal ricercatore con la richiesta di compilarla al termine dell'attività: anziché auto-valutarsi sul possesso o meno delle competenze come effettuato sui questionari, verrà richiesto di posizionarsi su un livello dinamico di sviluppo delle competenze (Tessaro, 2012). La richiesta posta all'insegnante è di *ripensare alle competenze possedute* (auto-valutate nel questionario) *concentrandosi però, a differenza di prima, sulla riflessione di quelle realmente esercitate nella pratica (posizionamento nell'azione)*.

---

<sup>(20)</sup> L'intervista semi-strutturata, che verrà presentata sia in fase iniziale che finale per la valutazione complessiva della formatività dell'esperienza, appare la metodologia più efficace per condurre un'osservazione sistematica ed obiettiva circa le percezioni dell'insegnante. La dimensione di strutturazione dell'intervista presenta il vantaggio di stabilire una relazione diretta con l'intervistato, aumentando il grado di conoscenza e fiducia reciproca, in modo da stimolare sia l'interesse verso i contenuti trattati che la disponibilità a fornire risposte, contribuendo attivamente alla definizione dell'analisi della situazione iniziale. La dimensione quindi di reciprocità e confronto tra ricercatore/ intervistatore e intervistato permette a quest'ultimo di precisare le affermazioni poco chiare e ricevere eventuali integrazioni, spiegazioni e/o delucidazioni per migliorare la comprensione. L'intervistatore, dal canto suo, deve garantire l'attendibilità dei dati ricavati dall'intervista minimizzando i rischi di influenza delle risposte e garantendo rigore metodologico, facendo ad esempio attenzione al rischio di modificazione nella formulazione delle domande nei confronti dei diversi intervistati.

<sup>(21)</sup> "Alla" Schön (1993): riflessività sull'azione senza modifica dei presupposti (cfr. capitolo 3, paragrafo 1.2.4).

<sup>(22)</sup> La griglia osservativa ha seguito, nella sua elaborazione, il modello operativo costruito per la lettura ed interpretazione delle pratiche professionali nella loro articolazione competenze- indicatori di agency- processi di capacitazione- funzionamenti (cfr. paragrafo 1.3).



Attraverso l'analisi e rilettura delle Griglie di osservazione, ricercatore e insegnante si confrontano circa le competenze osservate nell'azione pratica, al fine di esplicitare le aree di criticità e gli ambiti problematici emergenti (Es.: *“Ho fatto bene questa cosa? in caso contrario, come potrei realizzarla in modo da raggiungere il (mio) risultato migliore?”* oppure: *“Sono sicuro di aver fatto bene e aver raggiunto i miei obiettivi? E quali risorse e competenze ho messo in campo? E quali potrei mettere?”*)

Il confronto circa le componenti coinvolte o meno nell'azione a supporto delle competenze costituiranno oggetto di colloquio nella seconda fase di ricerca, volti ad individuare i fattori e le dimensioni di conversione (es. domanda stimolo: "ho attivato questa competenza?" e le dimensioni di conversione ad esse collegate (es. domanda stimolo: "come l'ho attivata?").

Le Tabelle 7, 8 e 9 (disponibili in *allegato 3*) illustrano alcuni strumenti appositamente costruiti per la prima fase di ricerca: *Il patto formativo tra ricercatore ed insegnante* (corredato da informativa sulla privacy), *L'intervista iniziale e la Griglia di Osservazione delle pratiche*.

Attraverso il confronto personale che l'insegnante effettua tra le sue percezioni a livello generale (auto-valutazione delle competenze possedute, su modello *statico*) e quelle situate nell'azione (posizionamento delle competenze agite, su modello *dinamico*), egli considera la qualità e l'efficacia della propria azione in funzione del raggiungimento degli obiettivi.

Il riconoscimento e la comprensione delle evidenze circa la discrepanza esistente tra percezione di competenza e azione effettiva costituisce il primo momento individuale di acquisizione di consapevolezza nei termini di *"riflessione sull'azione"*<sup>23</sup> (Schön, 1993). Nella seconda fase, il confronto con il ricercatore tramite colloqui consentirà all'insegnante di esplicitare e formalizzare la consapevolezza raggiunta in termini di capacitazione delle dimensioni di conversione.

---

<sup>(23)</sup> Schön considera il percorso di riflessività compiuto dall'individuo secondo due modelli: nel primo, che potremmo chiamare *"riflessione nel corso dell'azione"*, si intende un processo cognitivo che si produce nell' "azione attuale", che non ha necessariamente bisogno di mediazione verbale o stimoli indotti dal confronto conversazionale (colloquio), e che non vengono identificati o esaminati nella loro specificità, bensì emergono e scompaiono all'interno dell'evento dell'azione. Invece la *"conversazione riflessiva con la situazione"* implica, analogamente alla prospettiva transazionale di Dewey, (Schön, 1993) lo scontro con una realtà che interrompe il corso dell'azione e costringe a ridefinire e trasformare una situazione in modo da ridurre l'incertezza e giungere ad una "comprensione funzionale", spesso intuitiva, che riduce l'ambiguità della situazione problematica (Striano, 2001).

In termini di ricerca, infatti, nella prima fase la riflessività basata sulle Griglie di osservazione intende stimolare il livello di "riflessione sulla situazione". L'acquisizione di consapevolezza nella prima fase di ricerca si riferisce a questa sorta di "scoperta" che l'insegnante effettua rispetto alla discrepanza tra competenze auto- valutate ed agite, che riguarda un primo livello di "riflessione sulla situazione", che costituisce una sorta di "considerazione riflessiva all'interno dell'azione esercitata" sulla base delle evidenze di competenza, che porta a percepire gli elementi cognitivi, strategici e procedurali contenuti nell'azione manifesta. L'intenzione è quella di stimolare, poi, livelli successivi di riflessività capaci di ripensare i presupposti dell'azione e ristrutturarli in senso trasformativo sull'azione. Tuttavia, solo con l'approccio di Mezirow (2003) nella terza fase di ricerca potremo stimolare una riflessione trasformativa come riflessione sui presupposti (cognitivi, percettivi, emotivi etc.) che hanno influenzato la scelta dell'azione, con le rispettive ricadute in termini di riformulazione e ristrutturazione dei modelli di riferimento teorico sottostanti l'azione. (cfr. paragrafo 2 e capitolo 1.3).

### 1.5.2 Seconda fase

La seconda fase della ricerca qualitativa è centrata sulla definizione del *contesto relazionale/partecipante* in cui si esplica la professionalità dell'insegnante prescolastico, inteso come l'insieme dei fattori e delle dimensioni di conversione che strutturano l'azione professionale.

L'esplicitazione delle componenti che sottendono alla formazione di un'azione dotata di direzionalità ed efficacia permetterà di pervenire all'identificazione della struttura delle opportunità di conversione esistenti, al peso della loro influenza, e alla possibilità di volgerle in senso capacitativo sulla professionalità.

Dopo la riflessione sull'azione che l'insegnante ha realizzato individualmente, il ricercatore stimolerà l'esplicitazione e approfondimento delle caratteristiche contestuali e di esercizio delle competenze agite, al fine di individuare le dimensioni di conversione che influiscono sulla traduzione di tali competenze in azione.

I colloqui si svolgeranno riprendendo gli indicatori di competenza e di agency contenuti nelle griglie, per approfondire le motivazioni e le caratteristiche dell'azione (es. domanda stimolo: "*ho attivato questa competenza?*") e le dimensioni di conversione ad esse collegate (es. domanda stimolo: "*come l'ho attivata?*"). Questo permetterà al ricercatore di individuare le componenti che limitano o ostacolano la formazione di un'azione coerente con gli obiettivi stabiliti, e formulare ipotesi circa le dimensioni di conversione coinvolte.

Il riconoscimento delle dimensioni di conversione avverrà attraverso un approccio di ricerca di tipo *ermeneutico-interpretativo* di conduzione dei colloqui di approfondimento.

Gli *obiettivi* della seconda fase di ricerca riguardano:

- i. L'esplicitazione delle componenti che condizionano l'espressione delle competenze nell'azione,
- ii. Il loro collegamento con i fattori e le dimensioni di conversione,
- iii. Il confronto tra l'azione espressa e i funzionamenti professionali (Urbani, 2014).

L'obiettivo generale di questa fase riguarda la capacità di rintracciare la correlazione esistente tra azione professionale e dimensioni di conversione, al fine di progettare con l'insegnante un piano di sviluppo centrato sull'attivazione di quelle individuate come maggiormente proficue.

Nella conduzione dei colloqui, il ricercatore cercherà di identificare ed approfondire le discrepanze individuate entro le competenze, scegliendo quelle che considera più rilevanti in termini di auto-formazione professionale. Lo scopo è quello di portare l'insegnante a riflettere su un altro piano rispetto a quello delle competenze: la rilevazione degli scostamenti/ discrepanze individuate tra competenze percepite e competenze reali verrà utilizzata per indirizzare la

riflessione sulle componenti che ostacolano, limitano o depotenziano la capacità dell'insegnante di dare forma ad un'azione dove possa esprimere pienamente le competenze possedute. L'approfondimento del colloquio sulle Griglie di Osservazione permetterà dunque di esplicitare la mancata formazione dell'azione sulla base delle competenze possedute, collegandola a quei fattori e dimensioni di conversione che ne avrebbero impedito la piena espressione (riconoscimento *in negativo*).

Il passaggio dalla consapevolezza riflessiva<sup>24</sup> circa la discrepanza competenze- azione alla sua capacitazione verrà stimolato dal riconoscimento delle caratteristiche dell'azione in termini di funzionamenti professionali. La messa a confronto dell'azione con i funzionamenti implica un livello di approfondimento e ripensamento di tipo conversazionale con l'azione (Schön, 1993) capace di stimolare un processo riflessivo di "consapevolizzazione" di tipo critico- emancipativo<sup>25</sup> (Habermas, 1986). Questo processo permette di ri-considerare le dimensioni di conversione che nell'attività vengono individuate "in negativo", cioè come condizioni incapacitanti l'azione, per riconoscerne il valore *in positivo*, in termini di opportunità di miglioramento dell'efficacia di tale azione. L'insegnante acquista così una consapevolezza riflessiva sul valore emancipativo che le dimensioni di conversione rivestono in senso capacitativo, ovvero come opportunità di cambiamento e trasformazione dell'azione (riconoscimento *in positivo*). La comprensione, in termini riflessivi, del cambiamento di prospettiva sulle dimensioni di conversione, che da ostacolo/vincolo divengono risorsa ed opportunità di formazione dell'azione, costituirebbe un primo risultato tangibile in termini di attivazione di un processo di capacitazione dell'azione.

Il *processo di ricerca* prevede: dapprima il *colloquio* sulla base della *Griglia di Osservazione* delle pratiche professionali, teso a far emergere le dimensioni di conversione che influenzano l'azione docente; a questo seguirà il riconoscimento dell'azione sulla base dei *Funzionamenti professionali*, che permetterà di ripensare ai presupposti della propria azione, cogliendo le opportunità fornite dalle dimensioni di conversione in senso capacitativo sull'azione. All'insegnante verrà fornito uno schema con degli indicatori riferiti ai funzionamenti professionali (*Lista di funzionamenti e individuazione delle dimensioni di conversione*), (Urbani, 2014) derivati da quelli

---

(<sup>24</sup>) Tali questioni inducono un processo riflessivo sull'efficacia dell'azione in funzione del raggiungimento degli obiettivi personali, (Schön, 1993) favorendo un processo di acquisizione di consapevolezza circa le componenti che dirigono quella stessa azione, in termini di "riflessione sull'azione". Schön considera il percorso di riflessività compiuto dall'individuo secondo due modelli: nel primo, che potremmo chiamare "*riflessione nel corso dell'azione*", si intende un processo cognitivo che si produce nell' "azione attuale", che non ha necessariamente bisogno di mediazione verbale o stimoli indotti dal confronto conversazionale (colloquio), e che non vengono identificati o esaminati nella loro specificità, bensì emergono e scompaiono all'interno di del singolo evento. Invece la "*conversazione riflessiva con la situazione*" implica, analogamente alla prospettiva transazionale di Dewey, (Schön, 1993) lo scontro con una realtà che interrompe il corso dell'azione e costringe a ridefinire e trasformare una situazione in modo da ridurre l'incertezza e giungere ad una "comprensione funzionale", spesso intuitiva, che riduce l'ambiguità della situazione problematica (Striano, 2001).

(<sup>25</sup>) *cf.* capitolo 3, paragrafo 1.2.4.

*essenziali* (Nussbaum, 2012) che consentirà di indagare la coerenza dell'azione professionale (es. "Sono importanti per me? Penso di riuscire ad esercitarli? Penso di riuscire a "funzionare" in questo modo?).

Il ricercatore stimolerà l'insegnante ad esplicitare anche tramite *brainstorming*<sup>26</sup> (Batini & Capecchi, 2005; Trincherò, 2004) ciascun funzionamento, individuando le possibili dimensioni di conversione attivabili (es.: "questi aspetti collegati ai funzionamenti c'entrano oppure no rispetto alla mia azione in classe? Costituiscono un'opportunità oppure no? E se lo sono, come potrebbero agevolarmi nel raggiungere i risultati desiderati e a farmi "funzionare" come voglio?"). Scopo dell'individuazione delle dimensioni di conversione è fornire la possibilità all'insegnante di contemplare ed accogliere la possibilità del cambiamento tramite la sua attivazione capacitativa, a cui seguirà la scelta di quelle dimensioni *che reputa più importante attivare* per raggiungere i suoi obiettivi.

L'attività di riconoscimento/ esplicitazione delle dimensioni di conversione sulla base delle *Griglie di Osservazione* e sui *Funzionamenti professionali* verrà svolta a scuola, in modalità di colloquio individuale (es., aula insegnanti) e registrata tramite *software* di conversione/ riproduzione audio. Al termine, i colloqui verranno trascritti ed analizzati per individuare gli elementi più significativi in ordine ai fattori d'influenza emergenti, in modo da progettare e orientare i colloqui successivi in funzione del loro approfondimento. I colloqui prevedono un'unità di tempo di *due ore* circa, per una volta a settimana, nel secondo mese, per un monte ore complessivo di circa *sei/sette* ore.

Le Tabelle 10 e 11 (disponibili in *allegato 3*) illustrano gli strumenti appositamente costruiti per la seconda fase di ricerca di identificazione delle dimensioni di conversione: La *Lista dei funzionamenti professionali* e il quadro delle *Dimensioni di Conversione*.

L'attività realizzata sulle evidenze di competenze agite e sui funzionamenti consentirà di esplicitare quanto l'azione professionale sia dovuta direttamente all' "azione competente", prodotta dall'integrazione di conoscenze/ abilità e quanto invece essa sia data dai fattori di combinazione/ conversione (esterni) o ambientali che interagiscono con le capacità interne (Nussbaum, 2012).

---

<sup>(26)</sup> Il *brainstorming* costituisce uno strumento di ricerca estremamente diffuso e semplice da utilizzare, che riveste principalmente una funzione di supporto all'esplicitazione e contemplazione di opportunità, possibilità, aspetti e variabili che intervengono a strutturare e/o condizionare l'oggetto della ricerca (Batini & Capecchi, 2005). Comporta un bassissimo grado di strutturazione, dal momento che dispone solamente il tema a cui i partecipanti vengono chiamati per esprimere liberamente idee ed associazioni mentali. La strategia viene definita divergente in quanto mira a stimolare aspetti creativi, immaginativi anche mediante il riferimento a componenti apparentemente irrazionali, o non immediatamente riconducibili al tema proposto. L'obiettivo è quello di aumentare dal punto di vista quantitativo il numero di elementi a disposizione, su cui poi realizzare dei raggruppamenti o classificazioni in base ad indicatori stabiliti, che consentiranno di formulare nuovi giudizi sul tema proposto (Trincherò, 2004, 103).

L'esplicitazione del collegamento tra ciò che un insegnante potrebbe fare meglio per raggiungere i suoi fini e le dimensioni di conversione attivabili entro il *contesto* partecipante (Ellerani, 2012) lo renderanno capace di *scegliere* quei fattori di contesto che gli permetteranno di passare da “*ciò che fa*” a “*ciò che vorrebbe fare*”, innescando un processo di capacitazione.

Il ricercatore può così osservare un primo risultato circa l'individuazione della correlazione tra *pratica professionale e contesti di capacitazione*.

### 1.5.3 Terza fase

Nella terza ed ultima fase si prevede la rilevazione del processo di capacitazione realizzato dall'insegnante sulla sua azione professionale e la valutazione del percorso di form-azione svolto.

La finalità generale riguarda l'attivazione capacitativa delle dimensioni di conversione individuate dall'insegnante, in modo da qualificare tutto il percorso finora realizzato come occasione di auto- formazione di rilevante ricaduta sullo sviluppo professionale.

Dopo aver individuato le dimensioni di conversione più significative, ricercatore e insegnante stabiliscono un'attività di sviluppo dell'azione da monitorare e documentare costantemente fino alla valutazione finale e congiunta della qualità del percorso realizzato.

Gli *obiettivi* specifici della terza fase di ricerca riguardano:

- i. Coinvolgere le dimensioni di conversione individuate,
- ii. Attivare un processo di capacitazione dell'azione,
- iii. Valutare gli esiti nei termini di miglioramento dell'azione e sviluppo professionale.

L'obiettivo generale riguarda qui la definizione della correlazione tra processi di capacitazione e sviluppo professionale, e di quella tra dimensioni e fattori di conversione e processi di capacitazione (*cfr.* paragrafo 1.2).

La *metodologia* prevede l'elaborazione e formulazione congiunta di un *piano di sviluppo individuale*, la redazione di *diari di bordo* per la registrazione dell'attività, che costituirà oggetto di valutazione dei processi di attivazione capacitativa. Per l'individuazione degli elementi di miglioramento strategico- organizzativo dell'azione, verrà proposta un'attività di *brainstorming*<sup>27</sup> (Batini & Capecchi, 2005; Trincherò, 2004) per immaginare e descrivere tutte le componenti e le dimensioni che compongono l'azione. La valenza in termini formativi e di qualificazione della professionalità costituirà oggetto dell'*intervista finale*.

<sup>(27)</sup> *Ibidem* nota precedente sul significato di *brainstorming*.

Il *piano di sviluppo individuale* disporrà di una parte iniziale, che definiamo *Piano di formazione individuale*, redatto dal ricercatore. Questo riassume le aree di competenza, i funzionamenti rilevanti e le dimensioni di conversione individuate dall'insegnante nel suo percorso complessivo. Il ricercatore fornirà all'insegnante i protocolli di trascrizione dei colloqui realizzati, per favorire la sua riflessione separata in funzione dell'ideazione del piano di sviluppo individuale. La seconda parte costituisce più propriamente il *Piano di sviluppo individuale* e viene redatto congiuntamente da ricercatore ed insegnante sulla base delle evidenze di conversione rilevate: costituisce un'ipotesi di attività da realizzare per attivare l'azione sulla base delle competenze e dei funzionamenti individuati. Si chiederà pertanto all'insegnante di realizzare l'attività progettata avendo cura di coinvolgere le dimensioni di conversione individuate e sperimentare un cambiamento di azione.

L'insegnante condurrà il suo piano di sviluppo individuale tramite il confronto sistematico con il ricercatore, ed il supporto di un *diario di bordo* su cui annotare e documentare i momenti più significativi dei processi di form-azione dell'azione. Al termine, l'attività ed il percorso di capacitazione dell'azione professionale verranno valutati tramite *intervista finale* per accertare i risultati raggiunti e considerare la qualità formativa dell'esperienza realizzata.

L'obiettivo dell'attività riferisce al miglioramento degli ambiti di criticità/ problematicità definiti nella prima fase, alla luce della/e dimensione/i di conversione individuata nella seconda. In altri termini, la comprensione della rilevanza esercitata dalle dimensioni di conversione sull'azione attiverrebbe quei processi di capacitazione responsabili della piena espressione delle competenze possedute, che resterebbero altrimenti inattive e depotenziate.

L'attività complessivamente richiederà *uno* o *due* incontri di circa *due* ore con l'insegnante da svolgersi nell'ultimo mese (*terzo mese*) di attività di ricerca. Al termine, si svolgerà l'intervista finale.

Dal punto di vista della ricaduta individuale, la riflessione sul processo realizzato e sulle premesse (rintracciabili nell'intervista iniziale) attiva un processo di *riflessività trasformativa*<sup>28</sup> sui presupposti dell'azione che determina un cambiamento delle prospettive di significato in funzione della riformulazione dell'azione professionale (Mezirow, 2003). Dal punto di vista della ricaduta sociale ed istituzionale, si avrà cura di esplicitare nell'intervista finale la progettazione di azioni concrete di miglioramento e sviluppo dell'azione.

Gli strumenti utilizzati in questa fase, realizzati congiuntamente da ricercatore e insegnante e poi utilizzati da ciascuno dei quattro insegnanti per realizzare l'attività del *piano di formazione*

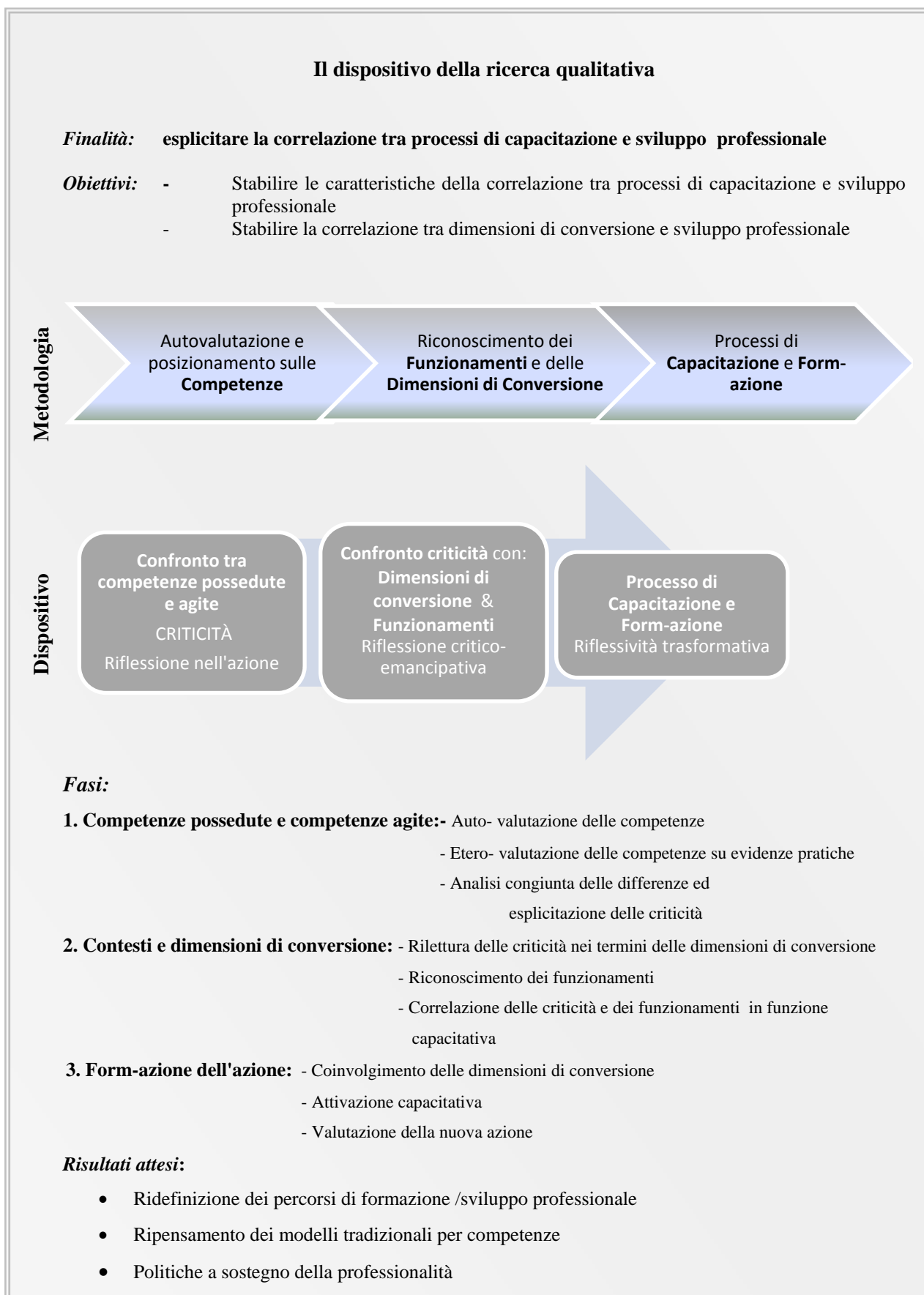
---

<sup>(28)</sup> *cf.* capitolo 3, paragrafo 1.2.4.

individuale sono resi disponibili nel capitolo 8 che illustra i percorsi di capacitazione realizzati da ciascun insegnante. La Tabella 12 in *allegato 3* illustra il format dell'*intervista finale*.

Nell'*intervista finale*, ricercatore e insegnante discutono insieme sull'esperienza realizzata, soffermandosi sullo sviluppo dell'azione professionale, sulle dimensioni di conversione coinvolte e sui processi di capacitazione attivati. Lo scopo è confrontare quanto emerso nell'intervista iniziale con il momento attuale, chiedendo all'insegnante di: esplicitare le dimensioni di conversione dell'azione professionale che sono state attivate, e le modalità di attivazione capacitativa; definire i fattori di conversione emersi come qualificanti l'azione, e la misura del loro contributo al raggiungimento degli obiettivi dell'azione; esplicitare il processo di capacitazione avvenuto in termini di scelta realizzativa. Interessa qui sondare se il "cambiamento di prospettiva" introdotto dalla dimensione di conversione sia risultata efficace in termini operativi e se l'insegnante pensa di poter applicare lo stesso ad altri ambiti della sua azione.

L'intervista consentirà inoltre di raccogliere evidenze circa l'impatto che un percorso di autoformazione così progettato può generare in termini di innovazione e cambiamento trasformativo in senso organizzativo, normativo- istituzionale e politico. Il riconoscimento e potenziamento in senso formativo delle dimensioni di conversione permetterà di capacitare l'azione consentendo di esprimere pienamente le sue risorse e le dotazioni di cui dispone, permettendogli di raggiungere i propri obiettivi tramite un'azione più efficace. Inoltre, l'introduzione di pratiche capacitative di formazione dell'azione dentro l'istituzione/ organizzazione/ servizio di appartenenza favorirà la traduzione concreta ed operativa di quelle competenze professionali che, pur presenti, restano inesprese ed inutilizzate. Questo porterà ad ipotizzare un piano di formazione continua e di sviluppo professionale per gli insegnanti prescolastici che possa integrare con prospettive di tipo capacitativo gli approcci tradizionali basati sulle competenze.



**Fig. 69:** Schema di progetto di ricerca con articolazione in fasi procedurali.



## Pianificazione delle attività:

<p><b>1 FASE:</b> <b>1° mese:</b> <b>COMPETENZE</b></p>	<p><i>Intervista iniziale</i></p>	<p><i>Auto-valutazione su compilazione del Questionario delle <b>Competenze</b> possedute; individuazione di ambiti di criticità; prima riflessione sugli ambiti di tradu-(a)zione delle competenze individuate. Selezione di un'Area di Competenza significativa (Area di Competenza di gestione dei processi educativi).</i></p>
<p><b>2 FASE:</b> <b>2° mese:</b> <b>FUNZIONAMENTI &amp; DIMENSIONI di CONVERSIONE</b></p>	<p><i>Patto formativo</i></p>	<p><i>Stabilire l'impegno reciproco e l'assunzione di responsabilità rispetto all'attività di autoformazione.</i></p>
	<p><i>Shadowing</i></p>	<p><i>Attività di etero- valutazione delle competenze sulle evidenze pratiche attraverso una modalità di "osservazione-ombra" dell'azione professionale.</i></p>
	<p><i>Griglia di osservazione dell'azione/ pratiche professionale</i></p>	<p><i>Ricercatore ed insegnante compilano una Griglia di Osservazione per individuare problemi/ criticità emergenti nella pratica di traduzione delle competenze in azione. Il colloquio permetterà di riflettere sui titoli e risorse messe in campo e sulla loro motivazione, e sulle opportunità/ condizioni di suo miglioramento. ( v. in griglia: processi di attivazione dell'agency: ciascuno dei processi descritti dal ricercatore verrà considerato dall'insegnante e collegato alla sua azione, individuando un processo "critico").Insieme realizzano un'analisi congiunta delle differenze nella valutazione delle competenze e ne esplicitano le criticità.</i></p> <p><i>L'obiettivo è individuare "cosa c'è da migliorare".</i></p>
<p><b>3 FASE:</b> <b>3-4° mese:</b></p>	<p><i>Piano di sviluppo individuale</i></p>	<p><i>Alla luce delle dimensioni di conversione individuate, si concretizza la dimensione della scelta realizzativa: l'insegnante sceglie una</i></p>

<sup>(29)</sup> In altri termini: non è solo una questione di competenza agita, ma della dimensione realizzativa e di scelta che una persona mette in campo. È questa ad orientare l'azione e permettere di raggiungere i risultati desiderati.

<b>CAPACITAZIONE &amp; form-azione dell'AGENCY</b>	<b>&amp; Diario di bordo</b>	<i>modalità d'azione, o d'intervento o strategia proposta dal ricercatore (Piano di sviluppo individuale) per migliorare l'azione osservata nella prima fase e tiene un diario di bordo dove registrare i processi attivati. Il processo è finalizzato ad individuare delle azioni concrete di miglioramento, capaci di provocare ricadute positive a lungo termine.</i>
	<i>Intervista finale</i>	<i>Ricercatore e insegnante discutono insieme il percorso realizzato dall'intervista iniziale fino a quella finale. L'obiettivo è esplicitare il processo di capacitazione avvenuto.</i>

**Fig. 70:** Pianificazione delle attività che costituiscono le distinte fasi operative di ricerca.

## 1.6 Il contesto della Ricerca

I criteri di scelta che hanno guidato la ricerca qualitativa sono prestati dalla sezione Anagrafica del Questionario di autovalutazione delle competenze, e fanno riferimento in particolare a:

- a) *Contesto locale* di collocazione della scuola dell'infanzia/ servizio per l'infanzia (servizi ECEC);
- b) *Tipo* di scuola dell'infanzia/ servizio per l'infanzia;
- c) *Profilo* dell'insegnante: titolo di formazione posseduto, e anni di servizio nella professione.

### 1.6.1 Il contesto locale delle scuole e dei servizi coinvolti

L'attività di ricerca ha coinvolto *quattro* insegnanti di rispettive scuole dell'infanzia/servizi per l'infanzia di differenti Comuni e Province del Nord Italia, (Muggia (Trieste), Trieste, Pagnacco (Udine), Treviso), selezionate all'interno di quelle coinvolte nell'osservazione quantitativa.

In fase di avvio, il ricercatore ha selezionato un campione ristretto di insegnanti a cui proporre il coinvolgimento nella ricerca, in relazione al contesto socio-culturale, scolastico e locale-territoriale. La scelta di circoscrivere l'esperienza a 4 insegnanti, pur presentando limiti di generalizzabilità dei risultati, risulta fondamentale ai fini della validità della ricerca: un'indagine sulle caratteristiche e dimensioni dell'agency non può prescindere dallo sviluppo di una ricerca sia osservativa che *formativa*, che richiede la presenza assidua ed il supporto costante all'insegnante nella progettazione e conduzione della sua attività di sviluppo professionale. Pertanto, l'impegno in termini di tempo ed energie, e il controllo formativo necessario a garantire la validità della ricerca e dei suoi risultati costringono a restringere il campo del numero degli insegnanti che possono essere coinvolti in modo proficuo.

Il contatto con gli insegnanti è avvenuto tramite ricognizione diretta della disponibilità e richiesta di autorizzazione ai Dirigenti scolastici. Con il Comune di Trieste è stato avviato uno *stage* di 3 mesi (febbraio- aprile 2015) con redazione di apposito progetto formativo e di orientamento per la formazione del personale educativo. Il progetto ha previsto il partenariato

del Comune di Trieste con l'Università Ca' Foscari su convenzione n.13206, confermando come tutor universitario il Prof. Massimiliano Costa, designando come tutor aziendali la dott.ssa Antonella Brexel, responsabile dell'Organizzazione e Coordinamento dei Servizi Educativi e Politiche giovanili del Comune di Trieste, e la dott.ssa Michela D'Andri, responsabile della Formazione del personale e della Qualità dei Servizi.

La scelta, quali contesti di ricerca, di scuole collocate in diverse posizioni geografico-territoriali è stata inizialmente motivata dalla necessità di rintracciare servizi di tipo diverso, e dotati di spiccata connotazione geografico- territoriale e socio-culturale, tali da rispecchiare, almeno per ipotesi, una specifica identità territoriale e della comunità locale di appartenenza. Alcuni vincoli metodologici hanno poi condotto a privilegiare tale scelta: in alcune delle fasi previste dal modello di ricerca (identificazione e posizionamento dei funzionamenti), il ricercatore richiede una riflessione circa la correlazione tra funzionamenti collegati a dimensioni ambientali e processi di attivazione capacitativa. Inoltre, altri aspetti importanti come la struttura delle famiglie, il profilo socio-economico del territorio, l'identità della scuola/ servizio al suo interno hanno costituito riferimento costante per la progettazione e la conduzione dei colloqui e delle interviste con gli insegnanti.

Inoltre, in riferimento all'obiettivo di esplicitazione e identificazione dei fattori di conversione che condizionano l'agire professionale, si è dedicata particolare attenzione a selezionare quei contesti che presentano variabili differenti non solo di tipo individuale ma anche socio-culturale (luoghi, tipo di servizio, profilo professionale degli insegnanti coinvolti, anzianità di servizio, inquadramento professionale, genere, età etc.), al fine di rilevare l'incidenza che differenti fattori e dimensioni di conversione svolgono sui processi capacitativi. La ricognizione e predisposizione di contesti differenti di ricerca permette altresì di considerare come variabili differenti provochino differenti impatti e condizioni di azione, evidenziando la portata maggiore di taluni fattori di conversione a scapito di altri.

Il contesto della *scuola dell'infanzia statale "Girotondo"*<sup>30</sup> dell'Istituto Comprensivo di Muggia (Trieste) costituisce un centro abitato di circa 25.000 abitanti, posizionato all'estremità orientale della penisola italiana, nell'immediata prossimità del confine sloveno. Le sue caratteristiche storiche, socio-culturali e geografiche<sup>31</sup> la contraddistinguono nettamente da Trieste e dalle comunità circostanti.

<sup>(30)</sup> Come illustrato nelle considerazioni etiche (*cf.* paragrafo 1.4), i nomi sono d'invenzione; i nomi dei luoghi corrispondono invece a realtà.

<sup>(31)</sup> La città di Muggia conosciuto storicamente un'esperienza di dominazione veneziana e patriarchina anziché austro-ungarica, come accaduto invece per il resto del contesto triestino. Quest'elemento la contraddistingue avvicinandola, nei suoi tratti storico-artistici e culturali, alle cittadine marittime della costa istriana (Isola; Parenzo; Pola...) anziché al capoluogo giuliano. Inoltre, la morfologia del territorio, la prossimità del "confine", la presenza radicata della cultura e

Il contesto della *scuola dell'infanzia comunale "Tuttidentro"* del Rione Coloncovez di Trieste costituisce una periferia (sobborgo periferico di area suburbana), con un'identità storica di zona di produzione agricola destinata alle esigenze cittadine, che oggi presenta una componente prevalentemente insediativa e residenziale da parte di famiglie giovani che scelgono il rione sia per la convenienza economica degli alloggi che per la presenza di scuole e strutture educative.

Il contesto della *Scuoletta "Il Germoglio" di Pagnacco* (Udine) è situato in un centro abitato di modeste dimensioni che consta tra i 2000 e i 10.000 abitanti, e presenta le caratteristiche di un "paese" di area rurale a vocazione prevalentemente agricola e di piccola impresa a conduzione familiare, oggi di composizione prevalentemente residenziale, compreso nell'*hinterland* udinese.

Il contesto del *Centro per l'infanzia "Risorgiva"* di Treviso costituisce una città con oltre 30.000 abitanti, conosciuta per la relativa agiatezza socio-economica della popolazione impiegata per lo più nella piccola-media impresa a conduzione familiare, che oggi risente in misura significativa della recente crisi economica, mettendo in discussione il tradizionale assetto economico familiare, con evidenti ripercussioni sullo stile di vita.

### 1.6.2 La tipologia delle scuole e dei servizi per l'infanzia

Rispetto alla *variabile* di tipologia del servizio, sono state selezionate due scuole dell'infanzia pubbliche e due servizi per l'infanzia privati, ciascuno dei quali presenta caratteristiche diversificate in ordine a: gratuità di accesso ai servizi; struttura e ambiente scolastico; composizione e articolazione del personale; identità pedagogica della scuola.

#### 1. Scuola dell'infanzia statale "Girotondo" di Muggia (Trieste).

La *scuola dell'infanzia statale "Girotondo"* dell'Istituto comprensivo di Muggia è situata in posizione centrale rispetto al nucleo cittadino, a differenza delle altre due scuole dell'infanzia poste in posizione decentrata. L'Istituto Comprensivo accoglie anche tre scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado, con un totale di circa 900 studenti. La scuola Girotondo occupa il primo piano di una struttura che accoglie due piani di scuola primaria. Dispone di un ambiente di tipo prettamente "scolastico", con classi affacciate su corridoi. La scuola dell'infanzia occupa tutto il primo piano con quattro classi, e una grande sala mensa.

---

popolazione istriana e la diffusione della lingua slovena (seppur con un dialetto *primorski*, ovvero "della riviera", "di mare") caratterizzano la comunità in termini di multi- appartenenza etnica e socio-culturale. La recente adesione della Slovenia alla Ue ha inoltre sancito il definitivo affrancamento storico-culturale del territorio in questione dai tragici eventi di un passato piuttosto recente, evidenziando la configurazione istituzionale- educativa attuale che presenta nuove opzioni di scelta educativa per le famiglie, che prevedono l'introduzione precoce all'insegnamento scolastico della lingua slovena, o direttamente l'iscrizione dei bambini in istituti italiani in territorio sloveno, al fine di potenziare le competenze linguistiche e trans-culturali.

Una piccola stanza è adibita a saletta di psicomotricità, ma viene usata per lo più la palestra comune a tutta la scuola, a piano terra. Un'altra piccola sala è destinata alle riunioni di tutte le insegnanti del plesso, con attiguo lo spogliatoio delle insegnanti della scuola dell'infanzia. In fondo alla scuola c'è l'accesso al giardino, ora adibito anche ad ingresso della scuola dell'infanzia. I piani superiori accolgono la scuola elementare. Il personale è tutto di genere femminile, con recente e discreto tasso di turn-over delle insegnanti, mentre il titolo di formazione prevalente è quello di diploma di scuola secondaria di secondo grado con presenza di titoli di istruzione secondaria triennale e titoli accademici.

La scuola Girotondo accoglie bambini dai 3 ai 6 anni d'età (e anticipatori) in *quattro* sezioni eterogenee di scuola dell'infanzia di circa 25 bambini ciascuna (mentre fino all'anno precedente l'organizzazione era per tre classi omogenee più una eterogenea). La scuola accoglie bambini anticipatori che compiono tre anni entro il 30 aprile, e prevede il loro inserimento già a settembre con frequenza ridotta al mattino, e al compimento del terzo anno possibilità di frequenza pomeridiana. Dall'anno in corso sembra essere l'unica che accoglie bambini anticipatori perché le altre due scuole dell'infanzia statali dell'Istituto hanno raggiunto il limite di iscrizioni con i bambini "regolari" in quanto ad età anagrafica.

La frequenza va da Lu-Ve dalle ore 7,50 alle 16,00. L'attività inizia a metà settembre e segue il medesimo calendario della scuola primaria e secondaria, ma termina al 30 giugno (contrariamente alle altre scuole che terminano i primi giorni di giugno). Accanto alla scuola primaria sorge l'asilo nido comunale che ospita molti dei bambini che verranno poi iscritti alla scuola dell'infanzia, garantisce l'allestimento di un centro estivo, e ha un'associazione di genitori che gestiscono una ludoteca nei locali dell'asilo dopo l'orario di servizio. La scuola dell'infanzia Girotondo non ha inserito nel Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto alcun progetto realizzato né con l'asilo nido né con la Scuola primaria, nonostante consideri la continuità quale presupposto educativo- pedagogico essenziale e costitutivo la sua identità, e per questo risulterebbe un po' "schacciata" tra due realtà educative (nido e primaria) che sembrerebbero esprimere un'identità più marcata in termini di servizio per le famiglie l'una, e in termini di istruzione l'altra. Tuttavia, dai colloqui emerge che le insegnanti realizzano e promuovono delle attività di raccordo e continuità tra scuole e sviluppano dei progetti specifici, ma non ne segnalano l'esistenza nel POF né ai fini di supporto finanziario né per sostenere la visibilità e il riconoscimento della realtà educativa in sede di Collegio Docenti.

La priorità d'ammissione alla scuola è definita per residenza della famiglia nel Comune di Muggia e per la condizione lavorativa di entrambi i genitori, e successivamente per età anagrafica. Sono ammessi bambini anticipatori secondo modalità restrittive e previa soddisfazione delle priorità assegnate alle condizioni precedenti.

Le caratteristiche dell'utenza prevedono una composizione abbastanza variegata, composta tuttavia in prevalenza da famiglie giovani con uno o più figli, con entrambi i genitori lavoratori. Non sono presenti alunni stranieri in proporzione rilevante. Sono presenti bambini con disturbi (es. del linguaggio) o in condizioni di disagio che ricevono supporto assistenziale ed economico dai servizi sociali comunali, ma non prevedono né dispongono figure di affiancamento e/o supporto educativo (es. insegnante di sostegno).

La composizione del personale prevede due insegnanti per sezione più un insegnante di religione, due bidelle che svolgono funzioni "miste" di assistenza ai bambini e supporto alle insegnanti e due inservienti dipendenti di cooperativa esterna che si occupano della somministrazione dei pasti.

## 2. Scuola dell'infanzia "Tuttidentro" del Comune di Trieste

La scuola comunale "Tuttidentro" del rione Coloncovez di Trieste si trova posizionata alle porte della città, in un rione popolare scelto oggi come residenza di giovani famiglie lavoratrici. Nel rione sono presenti una scuola dell'infanzia statale una scuola primaria, una scuola media, un asilo nido comunale, un'altra scuola dell'infanzia comunale e un ricreatorio comunale. Il Coordinatore psico-pedagogico che dirige la scuola Tuttidentro si divide anche con il vicino ricreatorio e con l'asilo nido.

Le scuole dell'infanzia comunali adottano criteri d'ammissione, pedagogico-educativi, organizzativi (es. calendario scolastico) e gestionali complessivamente analoghi alle istituzioni statali, pur prevedendo opzioni aggiuntive di servizio alla famiglia (strutture aperte il sabato o in alcuni periodi estivi, previo contributo). La scuola Tuttidentro tuttavia presenta delle caratteristiche che la contraddistinguono dalle altre scuole dell'infanzia: presenta un'articolazione per sezioni omogenee d'età più una sola eterogenea (mentre le altre scuole mantengono un'organizzazione per classi eterogenee), dispongono della possibilità di far dormire i bambini nel pomeriggio in una stanza appositamente dedicata (non possibile in altre). Per questi ed altri motivi storici (scelte pedagogiche del passato<sup>32</sup>, forte presenza di una leadership educativa, forte integrazione con la comunità locale) la scuola gode di una reputazione di eccellenza tra le scuole dell'infanzia comunali.

La scuola dispone di un'ampia e adeguata struttura educativa disposta su due piani, con classi-*atelier* affacciate con grandi porte finestre sul giardino esterno, a cui i bambini possono accedere direttamente dalle classi. Dispone inoltre di sala mensa, corridoio/spazio di accoglimento, palestra attrezzata, aula per la visione cinematografica, stanza per il riposo pomeridiano, bagni/servizi accessibili direttamente dalle classi, direzione, spogliatoio insegnanti, spazi esterni. Al piano terra, altri spazi un tempo utilizzati come cucina, spogliatoio e lavanderia, e spazi esterni per il parcheggio del personale in servizio. Il personale è tutto femminile, con tassi di turn-over non rilevanti se non pressoché assenti (si riscontra anzi un tasso rilevante di richieste esterne di trasferimento presso la scuola), e titoli di formazione estremamente variegati, che vanno dall'istruzione secondaria triennale al diploma di scuola secondaria di secondo grado fino ai titoli accademici.

La scuola dell'infanzia Tuttidentro accoglie i bambini dai 3 ai 6 anni d'età in *quattro* sezioni omogenee più una eterogenea, di circa 25 bambini ciascuna. La scuola dell'infanzia accoglie bambini che compiono i tre anni d'età entro l'anno, e secondo disponibilità, coloro che compiono i tre anni dopo il 31 dicembre e entro il 30 aprile dell'anno scolastico in corso (anticipatori). L'orario di servizio va dalle 7,30 fino alle 17,00 da lunedì a venerdì. La scuola segue il medesimo calendario scolastico delle scuole dell'infanzia statali. La scuola dispone di diverse attività ed è sede di associazioni di genitori per la progettazione di iniziative ed eventi di ricaduta collettiva (es. Corsi per adulti di sostegno alla genitorialità con psicologa;

---

<sup>(32)</sup> L'approccio fortemente inclusivo nei confronti delle famiglie e della comunità locale costituisce un'esperienza consolidata della scuola Tuttidentro e deriva dalle scelte del coordinamento precedente che ha stimolato la creazione di un'identità aperta e dialogica con la comunità locale, provocando ricadute significative sulla professionalità delle insegnanti favorendo l'acquisizione di competenze comunicative e interattivo-relazionali e di governance con gli interlocutori locali. Allo stesso tempo, la direzione precedente era caratterizzata da uno stile direttivo "imperativo" di supporto ad un'identità professionale e deontologica "forte", basata su criteri professionali e prestazionali (etica professionale fondata su serietà, impegno e rispetto delle norme; apertura alla cittadinanza e coinvolgimento; introduzione di iniziative di carattere innovativo; cura della documentazione e controllo dei risultati) e comportamentali (rigore; serietà; autocontrollo; rispetto reciproco). Il Coordinatore attuale riconosce la professionalità delle insegnanti ed ha adottato una strategia di apertura e disponibilità nei confronti di uno stile educativo storicamente consolidato, grazie all'esperienza pluridecennale di molte insegnanti e ad un'identità professionale riconosciuta sul territorio. Ne condivide i principi ispiratori e lascia alle insegnanti libertà di agire esprimendo le componenti di professionalità loro più congeniali, adottando uno stile direttivo improntato sul supporto gestionale-amministrativo e la libertà di scelta. Il Coordinatore rappresenta una figura "illuminata", di formazione filosofica, autore di libri sull'identità del Coordinatore psico-pedagogico dei servizi comunali e responsabile per alcuni anni della formazione del personale educativo dei servizi comunali.

attività di piantumazione e manutenzione dell'orto della scuola, autofinanziato e gestito in sinergia tra scuola, famiglie e territorio). Caratteristica distintiva della scuola è la stretta relazione costruita con la comunità locale e parentale, i genitori vengono coinvolti e partecipano attivamente alle attività della scuola e sono presenti all'interno del servizio al punto tale da definire l'identità della scuola. Un giorno per anno scolastico è permesso ai genitori di entrare in classe e partecipare alle attività, senza che questo comporti particolari procedure (apposita progettazione dell'attività) e senza che intervenga a modificare le normali routine educative e scolastiche.

I requisiti d'ammissione vengono definiti nei termini di età anagrafica del bambino, e residenza della famiglia entro il Comune di Trieste, a cui vengono equiparate alcune condizioni di dimora abituale. Sono ammessi bambini anticipatori che compiono tre anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico in corso, ma la loro frequenza è ammessa dal 1 gennaio. Tutte le scuole comunali sono dotate di un apposito Regolamento delle scuole dell'infanzia del Comune di Trieste, e ogni scuola redige il proprio Piano dell'Offerta Formativa.

Le caratteristiche dell'utenza riferiscono per lo più di giovani famiglie con entrambi i genitori lavoratori che risiedono nelle vicinanze della scuola; c'è una presenza limitata di bambini stranieri e in situazioni di disagio socio-culturale. Nella sezione dell'insegnante che partecipa alla ricerca vi è un bambino con certificazione di handicap.

Il personale che presta servizio nella struttura è composto dal Coordinatore psico-pedagogico, dagli insegnanti, da una bambinaia, dai collaboratori dell'infanzia per pulizia e supporto alle insegnanti (tipo es. bidelli con funzioni miste) e dal personale per la somministrazione dei pasti (il servizio di preparazione ed erogazione dei pasti è affidato ad appalto esterno). Il Coordinatore psico-pedagogico è a disposizione in struttura secondo disponibilità e su appuntamento, si occupa della gestione amministrativa ed organizzativa del servizio, oltre che di quella psicologica di gestione del personale che di tipo pedagogico ed educativo (es. coordinamento didattico delle attività). A cadenza settimanale, incontra gli altri Coordinatori dei servizi comunali ed i Referenti di Area in sede di riunione.

### 3. La "Scuoletta" "Il Germoglio" di Pagnacco (Udine).

La "Scuoletta" "Il Germoglio" di Pagnacco si trova negli immediati dintorni del piccolo centro di Pagnacco, Comune a poca distanza dalla città di Udine. La decisione di denominare il servizio "Scuoletta" dipende dalla scelta di supportare anche dal punto di vista terminologico un'identità di esperienza educativa separata da quella scolastica tradizionale, dal momento che presenta alcuni caratteri che la identificano come servizio educativo ad innovazione sociale. Nata dall'iniziativa di alcune famiglie nel 2009, si è costituita come Cooperativa, che vede il CD (Consiglio Direttivo) svolgere funzioni gestionali ed amministrative da un lato, e le insegnanti, che svolgono funzione educativa e consultiva, inquadrare come dipendenti della Cooperativa. La Scuoletta di Pagnacco è un servizio privato e si qualifica come "*servizio per l'infanzia e l'istruzione scolastica a sostegno dell'educazione parentale*".

I principi pedagogico educativi condivisi dai soci e identificativi il servizio accolgono principi montessoriani con ricadute più evidenti nella didattica, e s'ispirano a principi della pedagogia libertaria (Neill, 1971) rispetto all'interazione con l'ambiente. La Cooperativa di genitori ha ristrutturato un vecchio cascinale di campagna nelle immediate vicinanze del piccolo centro di Pagnacco, adeguandolo alle esigenze di bambini e insegnanti. Per le sue caratteristiche atipiche la "Scuoletta" il Germoglio non costituisce solo una realtà innovativa entro il panorama locale, ma anche regionale: è stata infatti la prima scuola ad intraprendere un'esperienza di questo tipo, ed ha fornito supporto alla costruzione di altre realtà regionali che si sono ispirate ad essa.



La scuola dell'infanzia adotta dei principi didattico- educativi di tipo montessoriani (es. materiali, caratteristiche degli spazi, attività strutturate) e ai principi della pedagogia libertaria (autonomia e libertà di scelta assegnata al bambino). Per questioni di scelta e di adeguamento dei requisiti tecnici, non ha richiesto il riconoscimento di uno status di scuola paritaria o parificata. Al momento dell'iscrizione le famiglie sottoscrivono l'assunzione di responsabilità nei termini dell'erogazione di un'istruzione parentale, in sostituzione della frequenza ad una scuola primaria. I rispettivi genitori sottopongono questi bambini in età "di scuola dell'obbligo" a valutazioni periodiche (annuali) che vengono sostenute presso le istituzioni pubbliche (Istituto Comprensivo della Provincia) al fine di certificare davanti allo Stato l'assolvimento del "diritto- dovere all'istruzione".

La Scuoletta il Germoglio presenta *una* sezione eterogenea di scuola dell'infanzia e *tre* sezioni di scuola primaria, che sono articolate non per progressione graduale d'età ma per area disciplinare (sezione scientifica; sezione matematica e inglese; sezione linguistica). Si sta discutendo al momento sull'eventualità di formare una sezione di scuola secondaria di primo grado. Il personale è tutto di genere femminile, non si registrano fenomeni di turnover e il titolo posseduto dalle insegnanti è in genere un titolo accademico di formazione universitaria, a cui è seguito un corso professionalizzante, in genere avvenuto entro l'Opera Nazionale Montessori che rilascia una certificazione professionale riconosciuta. Il numero di bambini per ciascuna sezione non supera i 15 bambini, e tutta la scuola accoglie circa 40 bambini. La sezione di scuola dell'infanzia dell'insegnante S. prevede un numero massimo di 12 bambini. La struttura è composta da una casa singola rurale ristrutturata, che accoglie al piano terra una cucina- sala merenda, l'ingresso/ spogliatoio dei bambini e la sezione scientifica; al piano superiore troviamo i bagni, le altre due sezioni di scuola primaria e la sezione di scuola dell'infanzia con bagni propri. Lo spazio esterno dispone di un cortile e area verde.

La scuola segue un orario dalle 8,00 alle 13,00 dal lunedì al venerdì. Non eroga pasti e non ha personale ausiliario né direttivo: è gestita interamente dalle insegnanti che sono responsabili dell'educazione dei bambini e del controllo della struttura, e vengono coadiuvate dal supporto volontario dei genitori. La scuola non segue il calendario scolastico regionale, non ha contatti né supporto da enti o istituzioni del territorio, ed è gestita interamente dalla Cooperativa e dalle insegnanti presentando caratteristiche di una comunità autogestita e autofinanziata di forte ispirazione pedagogica. Caratteristica distintiva è la forte identificazione e motivazione sia delle insegnanti che dei genitori che la scelgono, che si rendono disponibili, ad esempio, per attività didattiche integrative. La scuola non dispone di una forte presenza sul territorio, né compare in iniziative o eventi a sostegno della comunità locale.

Le famiglie che scelgono la Scuoletta provengono, nella quasi totalità dei casi, dalla città di Udine; non vi è nessun bambino di Pagnacco. C'è una presenza estremamente ridotta di bambini stranieri, e quelli presenti sono adottati. Non ci sono situazioni di disagio socio-culturale o di handicap certificato.

#### **4. Centro integrato per l'infanzia "Risorgiva" di Treviso.**

Il *Centro per l'infanzia "Risorgiva"* di Treviso si trova nel centro di Treviso e nelle immediate vicinanze a tutti i servizi cittadini. Il centro è privato e fa parte di una società Cooperativa Sociale, tra le maggiori del Veneto. Nata nel 1983, raggiunge oggi un fatturato che supera i 31 milioni di euro. Impiega oltre mille soci lavoratori, al 94% donne e con un'età media di 37 anni<sup>33</sup>. Oltre a coprire praticamente tutte le aree di servizio alla persona e

<sup>(33)</sup> <http://www.insiemesipuo.eu/>.

alla famiglia, eroga corsi di formazione e nel 2004 ha dato vita alla "Fondazione Ispirazione per la ricerca e lo sviluppo dell'economia sociale e dell'educazione".

Il centro per l'infanzia comprende *tre* sezioni omogenee di asilo nido e *tre* sezioni omogenee di scuola dell'infanzia, e accoglie circa 20 bambini per classe, per un totale di circa un centinaio di bambini in struttura. Il personale in genere cambia di sezione in relazione alla crescita del bambino, in modo da seguirlo dall'inserimento fino al termine della scuola dell'infanzia. Il personale è a netta prevalenza femminile con tassi di turn-over non rilevanti. Il personale possiede per lo più un titolo di scuola secondaria di secondo grado più un attestato di formazione, realizzata internamente alla cooperativa, a cui è in genere seguita l'introduzione alla professione. In genere il gruppo si arricchisce di nuovi bambini in corrispondenza del primo anno di "scuola dell'infanzia", che talvolta può arrivare ad aumentare fino alla metà del gruppo complessivo. Rispetto ad una decina di anni fa, la domanda si è complessivamente ridotta, in relazione anche alla congiuntura economica attuale.

La struttura è ampia e presenta al piano terra le sezioni di scuola dell'infanzia, la cucina, la sala mensa, la palestra, i servizi, la direzione, e una stanza per il personale; al piano superiore si trovano le sezioni di asilo nido con spazi appositamente dedicati e spazi per il riposo.

La scuola ha un orario di servizio dal lunedì al venerdì dalle 7,30 alle 16,00. Inizia i primi giorni di settembre e termina l'ultima settimana di luglio. Nel caso si pervenga ad un numero congruo di richieste, è possibile estendere il servizio anche in agosto, oppure il sabato, o prolungare l'orario giornaliero (fino alle 18,45). Il Regolamento della scuola dell'Infanzia di Risorgiva indica le giornate di sospensione del servizio, e la possibilità, "per sostenere chi ha entrambi i genitori impegnati per motivi di lavoro..." di attivare il servizio in alcuni giorni non previsti con una piccola quota aggiuntiva.

La scuola dell'infanzia accoglie bambini che compiono i tre anni d'età entro l'anno, e secondo disponibilità dei posti, di colore che compiono i tre anni dopo il 31 dicembre e entro aprile dell'anno scolastico considerato. Si dà priorità di ammissione ai bambini residenti nel Comune di Treviso; quindi si privilegia l'inserimento di bambini con disabilità e situazioni di disagio sociale; si privilegia inoltre la continuità didattica col nido; si ribadisce la priorità a situazioni di oggettivo bisogno dei bambini di inserimento nei servizi.

Le caratteristiche dell'utenza riguardano famiglie che risiedono in città o nelle vicinanze e c'è una presenza di bambini stranieri (cinesi), e in situazioni di disagio o di handicap non certificato, seppur limitata.

Il personale complessivo della struttura è composto dal Coordinatore, dagli Educatori, il Coordinatore psico-pedagogico, (che è comune agli altri servizi della Cooperativa) e personale di cucina e ausiliario. Il Coordinatore è a disposizione in struttura e si occupa della gestione amministrativa ed organizzativa del servizio, supportano e monitorando l'andamento delle attività.

I fattori di qualità del servizio sono descritti nella Carta della Qualità dei Servizi come "accessibilità all'utenza" (ampiezza dell'orario di apertura, disponibilità al colloquio coi genitori), "formazione professionale delle risorse umane" (corsi di aggiornamento specifici, formazione al personale educativo, formazione degli operatori), "informazioni all'utenza" (bacheca, diario di sezione, carta della qualità dei servizi, statuto- progetto educativo-programmazione- relazione sulle attività- menù settimanale), "verifica delle attività svolte" (indagini sulla soddisfazione dei destinatari del servizio", "indice di realizzazione delle attività programmate", "partecipazione dei genitori alle attività dedicate", "efficacia delle attività didattiche"). A fine anno si distribuiscono questionari anonimi ai genitori per valutare la qualità percepita del servizio. E' possibile per loro effettuare richieste,

segnalazioni o reclami direttamente o per iscritto al Coordinatore, oppure via mail o per iscritto alla Direzione della Cooperativa.

I servizi educativi all'infanzia della Coop sociale sono certificati secondo il Sistema della Qualità UNI EN ISO 9001:2008 e secondo la norma di settore UNI 11034:2003.

## 1.7 Analisi ed elaborazione dei dati qualitativi

Ci occuperemo ora dell'analisi dei dati qualitativi ottenuti dai processi di ricerca descritti nel paragrafo 1.4 e 1.5.

L'analisi dei dati della ricerca qualitativa si concentra sulla valutazione dei processi che gli insegnanti individuati hanno realizzato, a partire dalla valutazione delle competenze nei Questionari, in ordine a: posizionamento delle competenze agite, riconoscimento dei funzionamenti e delle dimensioni di conversione, attivazione auto-formativa.

Nell'analisi *dei processi* verranno considerate anche le componenti *contestuali e riflessive* attivate. Il ricercatore indagherà le parti *discorsive, narrative e testuali* raccolte tramite colloqui ed interviste, e sulla base dei processi di posizionamento/ riconoscimento e attivazione realizzati sugli strumenti appositamente costruiti. *L'analisi di tipo ermeneutico* (Hatch & Wisniewski, 1995; Mantovani, 1995; Trincherò, 2004) (*cf.* paragrafo 1.4) mira alla decostruzione-ricostruzione dei testi prodotti<sup>34</sup> per la ricerca del senso che sta alla base dell'azione<sup>35</sup> degli insegnanti (Trincherò, 2004).

### 1.7.1 L'analisi longitudinale dei singoli percorsi

Di seguito, si intende descrivere il modello di analisi dei dati qualitativi desunti dalle esperienze singole di ciascuno degli insegnanti coinvolti nella ricerca. I dati di analisi derivano dall'intervista iniziale, dalle attività di etero-valutazione e osservazione delle competenze, dalle

---

<sup>(34)</sup> L'analisi dei dati qualitativi in senso idiografico e longitudinale affronta la descrizione delle caratteristiche degli insegnanti, dei comportamenti, dei contesti e degli ambienti in cui tali comportamenti sono stati messi in atto, nonché delle relazioni tra tutte le componenti citate. L'obiettivo mira a ricostruire il significato e le motivazioni, ossia le componenti qualitative, che contribuiscono alla strutturazione e manifestazione dell'azione professionale, attraverso un processo di *interpretazione* dei testi delle interviste e dei colloqui realizzati sopra alle griglie di osservazione e gli altri strumenti predisposti. Il ricercatore cioè realizza un processo di decostruzione e ricostruzione di fatti e significati, passando al vaglio quanto osservato sul campo, e collegandolo con quanto affermato nelle interviste e nei colloqui, e alle caratteristiche individuate nei soggetti, allo scopo di assegnare un senso complessivo alle evidenze empiriche entro il quadro concettuale ed interpretativo definito.

<sup>(35)</sup> L'interpretazione dei dati consente di attribuire un senso alle evidenze empiriche dei processi realizzati dagli insegnanti, e prevede i seguenti passaggi (Trincherò, 2004, 126):

1. Interpretazione e selezione di contenuti
2. Revisione dei significati attribuiti alle affermazioni e ai comportamenti osservati
3. Ricerca di coerenza del quadro concettuale complessivamente prodotto dagli *step* precedenti

attività di posizionamento- riconoscimento- attivazione e dai processi di riflessività attivati, ed infine dalla valutazione dell'attività realizzata tramite l'intervista finale.

L'analisi dei dati, di tipo ermeneutico- interpretativo, verrà condotta sui testi prodotti sugli strumenti forniti (Intervista iniziale; Questionari; Griglia di osservazione delle pratiche professionali; Lista di funzionamenti; Piano di sviluppo; Intervista finale) e sulle trascrizioni letterali dei colloqui realizzati tra insegnante e ricercatore. La riflessione del ricercatore verrà guidata da criteri interpretativi, di seguito esplicitati in *unità di analisi e dispositivi di analisi ed interpretazione* delle esperienze realizzate singolarmente dagli insegnanti<sup>36</sup>. Il concetto di spirale ermeneutica (Kvale, 1996; Betti, 1987) con cui si avvia l'interpretazione delle esperienze prevede un'assegnazione preliminare e globale di significato al materiale narrativo per poi analizzare il significato delle singole unità d'analisi, da cui ricostruire il significato complessivo.<sup>37</sup>

Di seguito, vengono descritte le *unità di analisi* e i *dispositivi dell'analisi e interpretazione* dei processi-chiave:

1. Osservazione su *intervista iniziale*: gli insegnanti realizzano una valutazione delle dimensioni (vincoli, ostacoli, risorse) che sostengono e strutturano l'azione professionale; il ricercatore osserverà le loro dichiarazioni, il collegamento con le competenze auto-valutate e il collegamento con il contesto (analisi di contesto). Tramite l'analisi dell'intervista iniziale, il ricercatore individua le dimensioni di contesto, di titoli e risorse che determinano la variabilità personale nella costruzione dell'azione professionale.
2. Confronto tra *competenze autovalutate e competenze agite*: dopo l'attività di etero-valutazione nel contesto di osservazione della pratica professionale, l'insegnante

<sup>(36)</sup> Sottolinea Trincherò che i criteri interpretativi, espressi qui nella descrizione delle *unità di analisi* e dei *dispositivi di analisi e di interpretazione* dei processi, rimandano ogni fatto narrativo o evidenza ad un significato ben preciso, dato dal *framework* paradigmatico e concettuale assunto per la spiegazione dei comportamenti e delle affermazioni. Inoltre, sottolinea Trincherò, essi svolgono una funzione di «...collettori di informazioni: acquisendo man mano consapevolezza su comportamenti, opinioni, atteggiamenti degli intervistati, (il ricercatore, ndr) diventa l'«esperto» su quel particolare tema di quel dato contesto e per quel dato campione, costruendo la sua expertise per mezzo delle interazioni con i soggetti studiati o, in generale, con la base empirica sottostante.» (Trincherò, 2004, 127). Quindi, assistiamo ad un continuo processo non solo di decostruzione e ricostruzione della realtà dei fatti (narrativi) ma anche di ridefinizione dei significati che si costituiscono fra il tutto e le sue parti, e viceversa, in cui non solo il significato "del tutto" risulta determinato dal significato assegnato alle singole parti, ma esso è passibile di ridefinizione dal momento che muta il significato attribuito alle unità di analisi che lo compongono (*spirale o circolo ermeneutico*), (Kvale, 1996, 48-50; Betti, 1987, 66).

<sup>(37)</sup> La metodologia adottata per interpretare i testi narrativi e discorsivi degli insegnanti prevede due passaggi: la suddivisione del testo in *unità di significato* che possono descrivere fatti e comportamenti, opinioni e percezioni degli insegnanti. Da qui, si esaminano le unità di significato avendo cura di sospendere giudizi e preconcetti, formulando una loro sintesi. Queste costituiscono le unità analitiche di attribuzione di significato che assegnano il significato complessivo dell'esperienza. L'obiettivo della sintesi e dell'analisi delle unità di significato, e il loro collegamento con il "tutto" (spirale ermeneutica di attribuzione di significato), è di raggiungere il cosiddetto *punto d'equilibrio*: quando nella spirale ermeneutica si raggiunge una condizione di unità d'interpretazione priva di contraddizioni logiche interne, allora possiamo affermare di aver raggiunto una interpretazione univoca e scientificamente valida: segnala Trincherò che, metodologicamente, questo avviene quando il significato assegnato al tutto non cambia dopo due o più passaggi analitici successivi (Trincherò, 2004, 126).

effettua il suo posizionamento sulle competenze agite (Griglie di osservazione delle pratiche) e le confronta con quelle che ha auto- valutato nei Questionari. Il ricercatore osserva e interpreta la riflessività dimostrata dall'insegnante di fronte alle criticità emergenti e l'eventuale incremento di consapevolezza (*riflessione nell'azione*) (Schön, 1993). Il confronto tra competenze possedute e agite permette di identificare quali sono le risorse più o meno attivate, e quali potrebbero essere attivate in relazione agli *entitlements* posseduti (es. percorsi di formazione iniziale, esperienze professionali...). Ad esempio, il caso in cui un insegnante si assegni delle competenze che non corrispondono poi ad un buon livello di espressione nell'azione porta a definire la mancanza di attivazione delle competenze. A sua volta, questo porta ad interrogarsi sul *perché* la competenza in azione risulti differente da quella dichiarata, collegandola alle risorse e titoli che l'insegnante non ha, eventualmente, messo in campo.

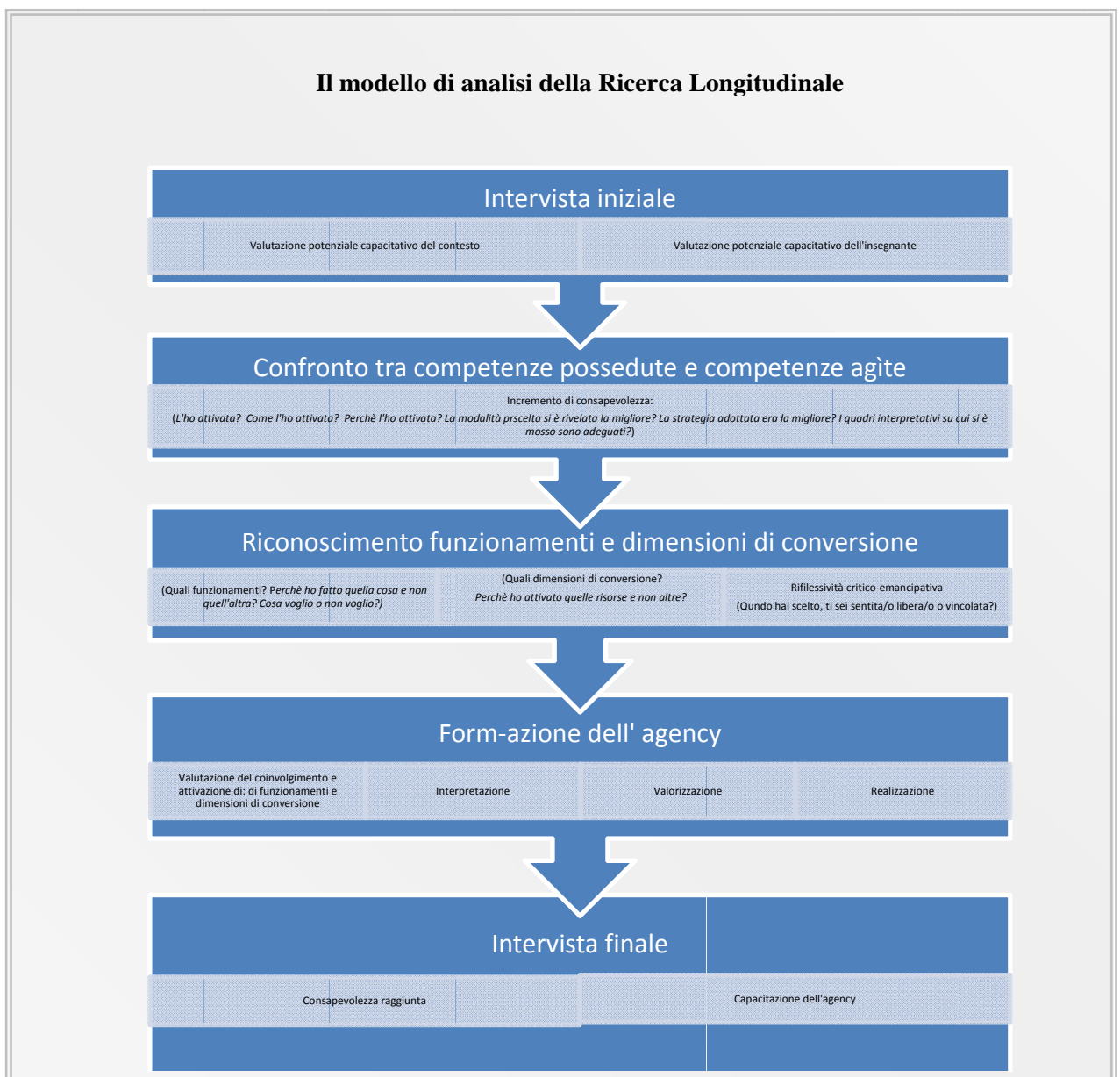
- ✓ Questa unità risponde a: "*Ho fatto bene questa cosa?*" ovvero "*Ho attivato le competenze? Come le ho attivate?*". Indaga sulle componenti che sostengono quell'azione (competenze- risorse messe in campo- contesti).

3. Interpretazione dei *processi di riconoscimento dei funzionamenti ed esplicitazione delle dimensioni di conversione* realizzati dall'insegnante. Il ricercatore osserva ed interpreta l'attivazione riflessiva sulle componenti/ condizioni/ fattori che influenzano la costruzione dell'azione (*riflessività critico-emancipativa*), (Schön, 1993, Habermas, 1986). Tramite il riconoscimento dell'azione nei termini di funzionamenti e di dimensioni di conversione, il ricercatore tenta di spiegare il "perché" quelle competenze/ titoli/ risorse non sono state attivate, e di ciò che si potrebbe fare per attivarle. Ad esempio, a fronte del possesso di competenze lasciate inattive, il ricercatore cerca di identificare la misura in cui la loro espressione risulti influenzata dai fattori di combinazione esterni (sia in termini di opportunità che di limiti/vincoli) che di fattori di scelta (in termini di funzionamenti). Si tratta cioè di far emergere quelle componenti che collegano ciò che un insegnante fa con ciò che vorrebbe fare, per identificare i fattori da capacitare al fine di agevolare questo passaggio.

- ✓ Questa unità risponde a: "*Perché ho realizzato/ non ho realizzato questa azione?*" Indaga sul significato dell'azione sulla base di indicatori di funzionamento e di conversione

4. Osservazione dei *processi di costruzione dell'azione sulla base della dimensione di scelta realizzativa (attivazione capacitativa dei funzionamenti)* e delle dimensioni di conversione individuate (*attivazione capacitativa dei fattori di conversione*). Il ricercatore valuta i processi di capacitazione attivati nel piano di sviluppo. Tramite l'interpretazione dei risultati di competenza nel primo livello di analisi, e alla luce delle opportunità di conversione emerse nel secondo, si avvia la definizione congiunta di un piano di formazione di una *nuova* azione professionale.

- ✓ Questa unità risponde a: "*E cos'altro potrei fare, allora?*". Definisce una diversa modalità di azione sulla base delle opportunità di capacitazione individuate.
5. Valutazione su *intervista finale*: gli insegnanti valutano il percorso realizzato in termini di capacitazione dell'azione e di autoformazione. Il ricercatore valuta i processi di riflessione attivati sull'esperienza e la modificazione dei presupposti a sostegno dell'azione (*riflessività trasformativa*) (Mezirow, 2003). Tramite l'intervista finale, si valuta l'azione realizzata e la sua significatività in termini formativi sullo sviluppo professionale.



**Fig. 71:** Modello di analisi della Ricerca longitudinale con indicazione delle fasi proposte in ordine consecutivo.

### 1.7.2 L'analisi orizzontale- comparativa delle esperienze

L'approfondimento dei dati qualitativi verrà fornita tramite una messa a confronto "orizzontale" dei processi di formazione realizzati dagli insegnanti, al fine di identificare quelle componenti che influenzano in misura più o meno significativa lo sviluppo dell'azione professionale.

Le trascrizioni testuali dei colloqui effettuati verranno sottoposte a *lettura ed interpretazione* per identificare le componenti di libertà di agency e di capacitazione emergenti, al fine di confrontare i processi attivati dagli insegnanti e pervenire a considerazioni in senso generale e puntuale. Questo procedimento permetterà di esaminare e interpretare a posteriori i discorsi e i comportamenti degli insegnanti, individuando i punti salienti e le affermazioni chiave (che vengono evidenziati in *corsivo* nelle trascrizioni).

Il ricercatore analizzerà i colloqui per isolare le parti narrative in cui compaiono elementi di esplicitazione dei fattori di conversione attivabili. Alla fine si definiranno dei blocchi tematici sulla base di 4 dimensioni, considerate in modalità parallela, che costituiranno i criteri interpretativi di analisi ermeneutica dei processi condotti dagli insegnanti.

Più precisamente, la metodologia di analisi consiste nel suddividere i testi narrativi in semplici unità di significato, e successivamente nel raggrupparle e confrontarle secondo le dimensioni emergenti, sulla base dell'identificazione di affinità e somiglianze. Integrando entro ciascuna dimensione i passaggi individuati come significativi in termini capacitativi, che verranno riportati sottoforma di protocolli/ trascrizioni letterali<sup>38</sup>, sarà possibile comparare i processi realizzati, costruire le categorie interpretative in relazione all'ipotesi di ricerca e trarre delle conclusioni.

Quest' analisi di tipo ermeneutico e fenomenologico si fonda su alcuni riferimenti di tipo teorico rispetto all'importanza del contesto esperienziale<sup>39</sup> e pratico<sup>40</sup> (De Castro, 2003; Mortari,

<sup>(38)</sup> I colloqui con gli insegnanti coinvolti nell'indagine sono stati interamente trascritti. Sono state poi "estratte" alcune parti significative in funzione dell'analisi longitudinale dei singoli percorsi di capacitazione realizzati dagli insegnanti (paragrafo 6 del presente capitolo) e poi dell'analisi orizzontale e comparativa (paragrafo 7 del presente capitolo).

<sup>(39)</sup> Riportiamo dei seguenti autori alcune componenti che caratterizzano gli approcci di ricerca da loro tratteggiati nell'ambito della metodologia fenomenologica ed esistenziale. Tale approccio, indagato da Giorgi e riletto da De Castro, e ulteriormente sviluppato nella pratica da Mortari (2010), si fonda sul valore del contesto esperienziale come fondamento di qualsiasi ricerca educativa: sembra impossibile cioè separare le evidenze e la loro veridicità dal contesto in cui sono state prodotte ed ai significati che le persone attribuiscono a tale esperienza. Tali componenti fenomenologiche possono rientrare agevolmente nell'approccio interpretativo ed ermeneutico dei testi narrativi che affrontiamo nella ricerca delle componenti capacitative. Dice Giorgi, rispetto all'approccio fenomenologico, che «...una volta stabilito l'atteggiamento analitico, i passaggi successivi del metodo sono tre. 1) Il ricercatore prima di tutto legge



2010; Giorgi, 2011) e dei dispositivi riflessivi<sup>41</sup> (Mezirow, 2003) capaci di influenzare la conversione capacitativa della professionalità.

---

*interamente il protocollo descrittivo del fenomeno per cogliere il senso generale dei dati raccolti. 2) Torna all'inizio della descrizione e la rilegge ancora, ma questa volta l'analisi è finalizzata a catturare nella descrizione dei cambiamenti di significato, per marcare i passaggi significativi della descrizione che segnalano questi cambiamenti. Questo processo porta alla costruzione di parti [...] .Queste porzioni di testo sono chiamate "unità di significato" [...], 3) Il terzo passaggio, il più delicato, è il passaggio centrale del metodo. Il ricercatore trasforma i dati, ancora radicati nelle parole del soggetto, in espressioni che sono rivelatrici del significato psicologico di ciò che il soggetto ha detto [...]. 4) Le espressioni dirette e psicologicamente più sensibili sono quindi riviste, infine con l'aiuto di libere variazioni viene scritta una struttura essenziale dell'esperienza. [...] » (Encyclopaideia, XXIV, 27, 32-33).*

<sup>(40)</sup> Le interviste conversazionali, l'attività di posizionamento delle competenze e di riconoscimento sui funzionamenti ed i colloqui che ne derivano costituiscono un'architettura metodologica che permette di sondare e stimolare gli insegnanti all'attribuzione di significato dell'esperienza. Tuttavia essa non risulta codificata in maniera definitiva, ma una sorta di prospettiva da cui partire per interpellare l'insegnante. I principi epistemici di un approccio fenomenologico ed ecologico come quello descritto da Mortari (2010) sono, rispettivamente: la capacità di cogliere *l'essenza dei fenomeni* (narrativi) e la *ricerca del principio di fedeltà*. Nel primo caso, si fa riferimento all'assunto per cui in fenomenologia il fenomeno non è semplicemente l'apparenza che maschera la sua vera essenza, ma manifesta la struttura essenziale del reale. Nel secondo, si assume che una ricerca empirica è scientifica quando del fenomeno si stabilisce l'essenza empirica, cioè concreta, data dall'insieme delle qualità che definiscono l'aspetto dato dal fenomeno (Mortari, 2010).

<sup>(41)</sup> Mezirow (2003) considera l'apprendimento come un processo trasformativo di reinterpretazione e ridefinizione dialettica di esperienze precedenti sulla base di nuovi presupposti, che attribuiscono un nuovo significato e prospettiva a schemi interpretativi e modalità di conoscenza consolidate e permanenti. La riflessività critico-trasformativa costituisce il dispositivo privilegiato per considerare ed approfondire le conoscenze possedute e le modalità della loro costruzione, permettendo così di giungere alla trasformazione delle strutture di significato sottostanti.

## 1.8 Risultati della valutazione longitudinale

Di seguito riportiamo le valutazioni di ricerca della qualità delle esperienze realizzate singolarmente dagli insegnanti, utilizzando come criterio l'identificazione di *unità di analisi*.

I colloqui tra ricercatore ed insegnanti sono stati interamente audio-registrati e quindi trascritti, tuttavia nel testo vengono riportate tra virgolette «...» solo alcune parti estratte dalle trascrizioni integrali, considerate più significative ed esemplificative del pensiero dell'insegnante. I testi direttamente prodotti dagli insegnanti sugli strumenti (es. nelle domande aperte delle interviste) compaiono anch'essi tra virgolette. Entrambi vengono riportati anche in nota, e talvolta indicati con l'iniziale del nome dell'insegnante (N.; B; T; Q) e con l'iniziale del nome del ricercatore (C).

Sempre all'interno del testo, le parti evidenziate in *corsivo* costituiscono l'analisi e la riflessione del ricercatore sui resoconti e le affermazioni degli insegnanti. La riflessione viene condotta sottoforma di ricerca sistematica e ricorsiva di conferme (o "unità di significato") (*cfr.* paragrafo 7.1), al fine di validare le interpretazioni seguenti e pervenire ad un orizzonte fenomenologico ed interpretativo coerente ed affidabile (Mortari, 2010, Giorgi, 2011, 32-33; Trincherò, 2004, 126).

### 1.8.1 Il percorso di capacitazione dell' Insegnante N., Scuola Girotondo, Muggia

#### 1. Intervista iniziale

Dall'analisi del contesto socio-culturale e territoriale emerge che: *i.* La collocazione della scuola entro una piccola realtà cittadina "dove tutti si conoscono" costituisce un fattore non trascurabile nello sviluppo delle relazioni scuola- famiglia. *ii.* La scuola Girotondo condivide la struttura con la scuola primaria, ma i locali e gli spazi complessivamente disponibili rivelano caratteristiche formali di tipo scolastico, risultando poco adeguate alla specificità infantile. Scarseggiano spazi attrezzati, materiali e sussidi didattici specifici. *iii.* La scuola Girotondo è l'unica dell'Istituto Comprensivo ad accogliere bambini anticipatori (le altre scuole esauriscono la disponibilità con i soli bambini "giusti in età"). *iv.* La scuola, al pari delle altre, non pubblicizza i propri progetti nel POF e non richiede supporti finanziari, amministrativi ed organizzativi per la gestione dei progetti scolastici. *Tali fattori di contesto costituiscono delle risorse di capacitazione che rimangono tuttavia inattivate:* la collocazione centrale

della scuola costituisce un elemento di favore per lo sviluppo sul territorio, la condivisione "forzata" con la scuola primaria rappresenta un'occasione per la creazione di progetti congiunti, la presenza di bambini "anticipatari" stimola un ripensamento in termini riflessivi e condivisi della gestione non solo organizzativa ma soprattutto educativa, mentre l'esistenza di forme di diffusione e supporto istituzionale ai progetti andrebbero sfruttate in modo più proficuo.

*La mancata attivazione di fattori di conversione di tipo socio-culturale, strutturale- organizzativo ed istituzionale non favorirebbero la percezione e affermazione di un'identità "forte" della scuola Borgolauro, e questo potrebbe comportare ricadute significative sulla professionalità delle insegnanti.*

L'insegnante coinvolta, che chiameremo N., ha 44 anni, un titolo di accesso alla professione di scuola secondaria superiore triennale e un'esperienza più che ventennale in servizi diversi dalla scuola pubblica statale, dove è ora insegnante in ruolo in sede di assegnazione provvisoria.

Dall'analisi dell'intervista iniziale emerge il profilo dell'insegnante N.: nonostante il possesso di un titolo di accesso alla professione considerato oggi insufficiente<sup>42</sup>, dimostra di possedere esperienza e solidità professionale, anche collegiale, maturate in diverse attività formative ed esperienza pluriennale. L'insegnante tuttavia assegna maggiore ricaduta formativa alle esperienze di pratica educativa *non formale ed informale* nel concreto dei contesti scolastici<sup>43</sup>.

I principali *fattori di ostacolo avvertiti*<sup>44</sup> nella professione sono di tipo comunicativo, collaborativo e di rispetto della professionalità nel team docente, oltre che la struttura scolastica. Tali *fattori di ostacolo interverrebbero ad influenzare la sua azione professionale*<sup>45</sup> provocando mancanza di dialogo e condivisione progettuale, e fatica professionale nel sopperire alla mancanza di queste componenti.

<sup>(42)</sup> Il titolo di studio posseduto dall'insegnante N. per l'accesso alla professione è il diploma di scuola magistrale triennale, più ulteriori titoli di formazione professionale di tipo *formale e non formale* (esperienze come educatore socio-assistenziale, titoli di formazione in educazione motoria, educazione simbolico- linguistica alternativa, musicale, disabilità). Ha un'anzianità di servizio più che ventennale con esperienza di coordinamento di servizi privati, e ha prestato servizio presso servizi coinvolti in iniziative di sperimentazione scolastica, in cui ha realizzato delle attività che ripropone tutt'ora ai bambini. Della *propria formazione iniziale formale* dichiara di assegnare valore alle conoscenze di tipo psicologico (psicologia dello sviluppo), di supporto per lo sviluppo di competenze tecniche e pratico- operative. Della *formazione di tipo non formale ed informale* dichiara di aver tratto competenze di tipo empatico e di autocontrollo («mettersi nei panni dell'altro prima di agire d'impulso»), comunicative («attenzione ai gesti e alle parole dell'adulto») e personali («essere diventata mamma a quarant'anni...vedo i bambini in modo diverso, più affettuoso»).

<sup>(43)</sup> Nel questionario, all'interno della valutazione degli ambiti e contesti di formazione/ sviluppo della professionalità, l'insegnante N. assegna praticamente a tutte le variabili suggerite una rilevanza in termini di formazione *non formale ed informale*.

<sup>(44)</sup> «...tutte le esperienze a livello collegiale. La comunicazione con il team docente. La collaborazione tra gli insegnanti. Il rispetto della professione altrui, perché anche se non sempre sei d'accordo con i metodi delle altre insegnanti, che vengono da esperienze precedenti o loro impostazioni mentali, anche cioè se non vedi la finalità e l'obiettivo, devi pensare che c'è sempre un perché e va rispettato, e la collaborazione va garantita comunque" (...) "Poi c'è la condivisione verbale con la collega: che va favorita e mantenuta attivamente; perché un'attività non può essere portata avanti solo dall'insegnante proponente ma da entrambe le colleghe contitolari. Ad esempio i bambini ti chiedono come mai fanno un'attività con una maestra e non con l'altra, le azioni vanno condivise, poi ognuno ha chiaramente il suo metodo per affrontare la situazione.»

<sup>(45)</sup> «...manca la comunicazione, e questo ti porta ad essere sempre di corsa per attingere le informazioni che ti servono o che non circolano come dovrebbero. Mi capita che in una sezione decidano di fare un lavoretto, ma nessuno mi ha avvisato: e io chiedo: scusa, ma cos'è che fate? [...] Se poi ho un progetto che è condiviso con una collega, io do per scontato che sia condiviso, e poi mi ritrovo a fare le cose da sola e faccio fatica a portarla a termine. Allora chiedo spiegazioni e mi vien detto: "Sì, hai ragione" però poi non cambia nulla.»

L'insegnante N. ritiene che la migliore *soluzione per rimuovere questi ostacoli*<sup>46</sup> sarebbe parlarne in contesto extrascolastico, con un clima «sereno e familiare», ed essere supportati da «esperti della relazione tra adulti». Per *migliorare la sua azione professionale*, l'insegnante ipotizza uno «scambio didattico sia in rete che fisico tra scuole, sovvenzionato dal MIUR».

*Gli aspetti compositi della formazione dell'insegnante, ed in particolare l'esperienza di coinvolgimento in progetti sperimentali indicano il possesso di entitlements di tipo multidimensionale, che configurano il possesso di capacità interne di predisposizione al cambiamento ed innovazione delle pratiche, al punto tale da farle segnalare la mobilità e la costruzione di reti come opportunità di miglioramento dell'efficacia dell' azione professionale. I fattori incapacitanti (limiti, vincoli, ostacoli) vengono individuati nella mancata comunicazione e condivisione collegiale. La dimensione di capacitazione attivabile viene demandata ad una comunicazione di tipo informale, lontana dai contesti scolastici e professionali. Quindi l'insegnante affida a componenti contestuali la motivazione della mancata competenza collegiale (tendenza confermata dall'attribuzione dell'efficacia professionale alla costituzione di reti di mobilità in contesti differenti*<sup>47</sup>).

## 2. Confronto tra competenze possedute ed agite

Nella valutazione delle competenze tramite Questionario, l'insegnante considera *rilevante*, entro l'Area di Competenza di *Collegialità di Gruppo*, lo sviluppo delle competenze *riflessive* (di valorizzazione e potenziamento della collegialità come pratica riflessiva condivisa) e di *empowerment* professionale (sostegno ed affermazione di dignità e autorevolezza professionale). Si posiziona invece a livello *standard* (3) nelle competenze *cooperative* (azione in modalità cooperative per potenziare l'azione professionale) e *creative* (costruzione di soluzioni, pratiche e modalità inedite per stimolare cambiamento).<sup>48</sup>

*Il dato del basso livello di sviluppo delle competenze socio-politiche (Networking) è coerente con: l'affermazione dell'importanza della costituzione di esperienze di mobilità in rete per il miglioramento dell'azione professionale; l'analisi di contesto delle condizioni incapacitanti di mancata attivazione di*

<sup>(46)</sup> «(parla della collega, ndr) ...la prenderei e la porterei a mangiare una pizza. O a bere...ma non beve! (ride). La farei ragionare parlando dell'argomento e facendola riflettere sulla sua posizione in un contesto che non è quello scolastico, le chiederei delle sue preferenze, abitudini, in modo da vedere... ci vorrebbe un contesto informale. Bisognerebbe avere il tempo per parlarne [...], ma avremmo bisogno anche di essere supportate da esperti della relazione...[...] ci sarebbe bisogno di un corso sulla relazionalità tra adulti!»

<sup>(47)</sup> Alla domanda n.6 prevista dal Questionario: «Cosa pensa che potrebbe migliorare nella sua azione professionale per renderla più efficace», l'insegnante N. risponde: «Uno scambio didattico in rete e fisico tra scuole sovvenzionato dal Ministero»

<sup>(48)</sup> Nell'auto-valutazione delle singole competenze l'insegnante percepisce un suo livello di sviluppo pari a *praticante* (2) per le Competenze di *vision* e di *mission* (affermazione e valorizzazione di un'identità specifica della scuola e formulazione di un'azione istituzionale di perseguimento degli obiettivi) entro l'Area di *Collegialità d'Istituto*, ed un livello di sviluppo *esordiente* (1) per le Competenze socio- relazionali e politiche (influenzare decisioni politiche attraverso un'azione di rete) entro l'Area di *Networking*.

supporti organizzativi, finanziari e istituzionali adeguati. Il bassissimo livello di sviluppo assegnato alle competenze di vision e mission (Collegialità d'Istituto) è coerente con la valutazione rispetto alla mancata attribuzione di identità specifica della scuola. Nell'autovalutazione delle competenze dell'Area di Collegialità ristretta, considera maggiormente sviluppate le competenze che prevedono un contributo personale alla collegialità, piuttosto che quelle che prevedono un contributo collegiale per stimolare cambiamento e innovazione.<sup>49</sup>

Nella composizione del profilo dell' "insegnante del futuro", assegna un peso *molto rilevante* alla Collegialità ristretta. Nell'ambito della Pratica didattica, indica come *molto rilevante in termini formativi* il contesto di formazione di più docenti in compresenza. Nell'ambito del Confronto con i colleghi indica, allo stesso modo, molto rilevante la disponibilità di momenti e occasioni di scambio di informazione ed espressione di opinioni e visioni personali in team ristretto a livello non formale, e il confronto allargato con i colleghi di altri istituti o provenienti da altri contesti geografici.

*Si conferma qui la bassa rilevanza assegnata alla formazione di tipo formale per la costruzione della professionalità insegnante. Si conferma l'alto valore che l'insegnante assegna alla comunicazione non formale ed informale per la costruzione di una collegialità efficace, e l'importanza dei contesti allargati di mobilità per lo sviluppo professionale collegiale.*

Nel posizionamento sulle Competenze tramite compilazione della Griglia di osservazione, l'insegnante N. riflette sulle competenze agite in contesto scolastico.

Nei colloqui afferma di non aver adeguatamente esercitato le Competenze di valutazione collegiale, di confronto sull' attività valutativa individuale<sup>50</sup>. Nelle Competenze riferite alla dimensione di promozione di processi decisionali condivisi e inclusivi, dichiara di non essersi sentita sempre capace di decidere in modo adeguato e condiviso. Dichiara che spesso vi è l'abitudine ad esercitare decisionalità collegiale su questioni non essenziali<sup>51</sup>, oppure in base a criteri non professionali<sup>52</sup>.

<sup>(49)</sup> Nella trascrizione dei colloqui, emerge che la competenza collegiale viene interpretata dall'insegnante più nei termini di contributo individuale al lavoro comune che di reale capacità di coinvolgere e motivare la collegialità nello sviluppo di azioni comuni: « ... se penso relativamente a quest'anno scolastico... mi sono vista come mi pongo verso i colleghi in una nuova situazione in cui entri in punta di piedi... perché non puoi importi... ma io nella prima riunione ascolto, e poi propongo... poi parto per la tangente. E sono convinta di aver fatto capire che certe cose si possono fare! *é importante la condivisione, ma anche il fatto di portare novità!*» [...] « *io propongo le cose con entusiasmo... possono anche non essere accolte, non sempre incontrano la disponibilità degli altri. Allora io dico: non preoccupatevi, questo lo faccio io, a me basta che voi facciate altro!*».

<sup>(50)</sup> «...A volte penso che sia più una questione di... *andata senza ritorno*. Nel senso che condividiamo all'inizio la progettualità dell'azione, spieghi le motivazioni, ma poi una volta fatta l'attività raramente si discute su com'è andata e sulla valutazione, per migliorare gli aspetti o riproporlo in altro modo... magari lo fai da sola, ma *non lo condividi, questo.*» «... C: "Pensi di aver agito in libertà? N. "Sì. Se mi metto uno a uno col bambino sì". C: "E se non sei ad uno a uno?" N: "Eh... bisogna sempre trovare dei compromessi con l'altro..."».

<sup>(51)</sup> L'insegnante dichiara che nei contesti collegiali formali si affrontano sempre questioni riguardanti l'espletamento di funzioni amministrative, burocratiche etc. senza affrontare e rimuovere le situazioni che realmente risulterebbero efficaci per migliorare il clima e l'azione professionale. Alla domanda: "Di cosa sarebbe invece importante occuparsi?" L'insegnante risponde: «... Delle routine. Delle *routine giornaliere*. *Discutiamo sempre dei progetti, dei macro progetti, delle macro aree... e poi ci troviamo sempre nelle stesse difficoltà di gestione.*».

<sup>(52)</sup> L'insegnante dichiara che nelle decisioni collegiali spesso si «...va a simpatia», «... Per accettare un'opinione o un progetto o un percorso proposto dagli altri bisogna prima di tutto saper ascoltare, senza pregiudizi o preconcetti, *perché*

Inoltre, rispetto alla dimensione di coinvolgimento e attivazione di risorse collegiali per la costruzione di nuove soluzioni, l'insegnante indica che non sempre realizza qualcosa di nuovo assieme ai colleghi o li coinvolge nell'attività<sup>53</sup>. Rispetto alla dimensione di cura della diffusione delle informazioni, ritiene di non aver sempre comunicato agli altri il suo pensiero e le sue motivazioni.

*L'insegnante si sofferma a raccontare diversi fattori di incapacitazione e di mancata attivazione di dimensioni di conversione, sia contestuali che di scelta, che ricadono pesantemente sulla qualità dell'azione professionale<sup>54</sup>, al punto da configurare talvolta una posizione quasi di rassegnazione rispetto all'esistenza di condizioni incapacitanti e alla rinuncia dell'attivazione delle dimensioni di conversione. Alla base di tale situazione vi potrebbe essere una diffusa incapacità delle insegnanti a percepirsi come professioniste, e a valorizzare e comunicare le dimensioni più rappresentative della loro professionalità, partecipando alla sua definizione collegiale.*

*Si segnala la presenza di uno scarto tra il livello di sviluppo delle competenze collegiali autovalutate e quelle agite in contesto: in termini di valutazione dell'acquisizione di consapevolezza dell'insegnante, il confronto tra le competenze che dichiara di possedere e quelle realmente esercitate nella pratica rivelano la mancata traduzione nell'azione delle competenze di tipo collegiale per la mancata attivazione di capacità comunicative, di condivisione e responsabilizzazione professionale.*

*L'insegnante realizza una riflessione sulla sua azione in senso ricorsivo (Schön, 1993).*

*Tuttavia, l'insegnante non fa riferimento alla sua responsabilità professionale per la rimozione delle situazioni di ostacolo all'azione, ma demanda la risoluzione delle difficoltà collegiali, sia a livello di team<sup>55</sup> che con la collega contitolare<sup>56</sup>, all'esistenza di: i. dimensioni relazionali individuali di*

*spesso succede che si va a simpatia... il progetto presentato dall'insegnante che mi sta simpatica: neanche la ascolto perché tanto è sì. Lo stesso presentato da un'altra, o che conosco poco, allora resto sulle difensive, e magari colgo solo le cose negative di quel progetto.» «... Perché si innesca una serie di meccanismi perversi, così che ciò che una persona ti propone a priori è sempre negativo, anche la cosa più semplice; [...] o subito sì perché quella persona empaticamente ti va bene» .*

<sup>(53)</sup> L'insegnante dichiara di aver coinvolto il resto del personale della scuola (bidelle, inservienti) e che questo costituisce una novità, ma non è riuscita a motivare le colleghe a condividere le attività.

<sup>(54)</sup> L'insegnante descrive alcune condizioni incapacitanti l'azione professionale: mancata partecipazione delle insegnanti a rappresentare il segmento della scuola dell'infanzia negli organi collegiali (mancanza di rappresentanti nel Consiglio d'Istituto, mancanza di Funzioni Strumentali), mancata presentazione di Progetti per l'inclusione nel POF d'Istituto, assenza di attività di continuità con la scuola primaria con cui si dividono i locali del plesso, mancanza di adeguate forniture di sussidi e materiali per la didattica, mancanza di documentazione sistematica, mancanza di supporto a livello di leadership. Aggiunge infine che, rispetto all'elaborazione di Progetti da inserire nel POF e alla constatazione della mancanza sistematica di supporti finanziari: «...Uno dei motivi per cui la riflessione viene bloccata, è il fatto che... tanto non succede nulla... tanto sono energie sprecate... tanto lo facciamo lo stesso, perché aggiungere del lavoro in più?».

<sup>(55)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Cosa pensi sarebbe necessario per rimuovere gli ostacoli all'efficacia degli incontri collegiali?" l'insegnante fa riferimento a dimensioni di relazionalità individuale, basate sullo sviluppo di maggiore vicinanza e partecipazione, confidenza e simpatia «...Più momenti di incontro tra personale. Avendo poco spazio nei momenti di programmazione, hai quattro punti e li discuti velocemente... mentre le cose importanti vengono dette in due minuti lungo i corridoi».

<sup>(56)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Cosa faresti per migliorare la vostra relazione professionale?" «...la prenderei e la porterei a mangiare una pizza. O a bere... ma non beve! (ride). La farei ragionare parlando dell'argomento e facendola riflettere sulla sua posizione in un contesto che non è quello scolastico, le chiederei delle sue preferenze, abitudini, in modo da vedere... ci vorrebbe un contesto informale. Bisognerebbe avere il tempo per parlarne [...], ma avremmo bisogno anche di essere supportate da esperti della relazione...[...] ci sarebbe bisogno di un corso sulla relazionalità tra adulti!"

vicinanza" e "simpatia"; ii. disponibilità di tempo e spazi adeguati; iii. esistenza di supporti (consulente/ specialista della relazione).

### 3. Riconoscimento dei funzionamenti e delle dimensioni di conversione

Rispetto al riconoscimento dei funzionamenti, l'insegnante esprime alcune perplessità rispetto nell'esercizio del funzionamento professionale n. 5, "Provare sentimenti e poter esprimere liberamente le proprie emozioni nei confronti delle persone e/o cose del proprio ambiente professionale"<sup>57</sup> in quanto afferma di non sentirsi sempre in grado di esprimersi liberamente. Inoltre emerge, coerentemente con quanto affermato in precedenza, una certa criticità nel funzionamento 7: «Avere relazioni e legami positivi e duraturi con (colleghi, personale, famiglie, comunità locale) improntate su un senso di amicizia e di giustizia; essere trattati come persone degne, il cui valore è uguale a quello degli altri.» in quanto afferma di non richiedere sistematicamente la condivisione delle attività con la collega e non la richiama professionalmente alle responsabilità collegiali.<sup>58</sup>

L'insegnante N. afferma di non sentirsi sempre capace di esprimere le sue difficoltà con la collega, e che ne avverte la frustrazione; per cui dichiara di rinunciare spesso a richiedere la sua partecipazione e condivisione delle attività, adducendo a delle giustificazioni di tipo personale. L'insegnante dichiara infatti, rispetto alla relazione:

«Se sarei in difficoltà al posto loro chiederei aiuto alle colleghe. Per me la cosa più importante è la corresponsabilità, non essere abbandonate a da sole... il problema di una non è il problema di una ma è il problema del team docente, così riesci ad avere la forza necessaria.»

<sup>(57)</sup> «Provare sentimenti al 100%... nessuno mi può togliere la libertà di provare dei sentimenti... esprimerli è già un'altra cosa... dipende se lo fai di faccia... certo se magari sono arrabbiata per qualcosa e se è un collegio unitario non lo esprimo... perché le cose dell'infanzia sono cose dell'infanzia... certo dipende dal contesto intorno.»

«... Nel rapporto con la mia collega cerco sempre di non offendere le persone, cerco di mettermi dall'altra parte e dire: " forse io non mi sono fatta capire..." magari la mia difficoltà è arrivare al nocciolo, cerco una via traversa in cui sia la persona ad arrivare. Nel modo in cui mi propongo cerco sempre di evitare il conflitto diretto.»

Rispetto alla domanda del ricercatore se si sente frustrata per non poter esprimere liberamente il proprio malessere, risponde: «... Questo sì. Metti proprio un muro. E' come se fosse qualcosa di intoccabile. Quindi mi viene di non chiedere nulla, per non procurare altri problemi.»

<sup>(58)</sup> «Perché...ti dico...mi manca lo spazio e il tempo per poterne parlare con lei. Anche di programmazione nostra.»

Alla mia domanda: "Quanto ti impedisce ad esempio di esprimere liberamente la tua frustrazione? O magari il tuo disappunto perché certe cose non vengono rispettate?" L'insegnante risponde: «... Al momento forse la giustifico, la giustifico tanto. Anche perché lei me lo ammette, mi dice: " scusami, scusami se non sono presente come dovrei. Scusa sai ma...io dovrei prendermi del tempo per me ma non posso.»

«... Forse la mia difficoltà non è così grande, per cui riesco anche a farcela da sola»

«... No. Non le do il giusto peso. Non perché non credo personalmente in lei, ma perché so che in questo momento non sta dando il 100%. E non so che persona sarebbe al 100%. E di conseguenza neanche io do con lei il 100%. Uno: troviamo la scusa che quel momento non è quello giusto, e forse perché so che richiederebbe molto sforzo da parte mia. E questa è sicuramente una mia pecca. E piuttosto di insistere mollo, tanto anche io ho le mie cose da fare. Sarò qua ancora per poco tempo, cosa mai vado a complicarmi la vita?»

Tuttavia all'insegnante si rende conto solo a posteriori di non aver esercitato tale competenza, perché ha preferito scendere a compromessi con sé stessa piuttosto che richiamare l'attenzione della collega e chiederle aiuto.<sup>59</sup>

L'insegnante si sofferma poi a considerare l'aspetto di dignità professionale, che ammette di non esercitare nei confronti della collega dal momento che giustifica la sua mancata disponibilità con motivazioni extrascolastiche, che esulano però dalla responsabilità professionale. Motiva la sua mancata attivazione collegiale adducendo prima a mancanza di tempo e fatica professionale, poi all'esistenza di vincoli istituzionali e normativo-contrattuali.<sup>60</sup>

L'insegnante realizza, tramite il colloquio con il ricercatore, una riflessività critico- emancipativa in senso habermasiano<sup>61</sup>, che esplicita la mancata soddisfazione dei funzionamenti espressivi, comunicativi e relazionali; tuttavia, manca l'acquisizione di una piena consapevolezza rispetto alla responsabilità individuale e professionale di attivazione delle competenze relazionali per il miglioramento dell'azione, indipendentemente dalla permanenza o meno nel medesimo contesto scolastico.

#### 4. Form-azione dell'agency

L'esplicitazione delle dimensioni di conversione attivabili per potenziare le competenze collegiali emergono nei colloqui di progettazione del cambiamento dell'azione. Il ricercatore suggerisce di

(<sup>59</sup>) Alcune affermazioni che confermano la tendenza dell'insegnante N. di sopperire individualmente alla carenza relazionale, rinunciando cioè ad esercitare e attivare le sue competenze relazionali:

«N: Nel rapporto con la mia collega cerco sempre di non offendere le persone, cerco di mettermi dall'altra parte e dire: " forse io non mi sono fatta capire..." magari la mia difficoltà è arrivare al nocciolo, cerco una via traversa in cui sia la persona ad arrivare. Nel modo in cui mi propongo cerco sempre di evitare il conflitto diretto.»

C: "Ma questo quanto ti impedisce ad esempio di esprimere liberamente la tua frustrazione? O magari la tua insoddisfazione perché certe cose non vengono rispettate?"

N: «Questo sì. Metti proprio un muro. E' come se fosse qualcosa di intoccabile. Quindi mi viene di non chiedere nulla, per non procurare altri problemi. E allora cerco di sistemare le situazioni da sola.[...]

«C: "Pensi che migliorando il tuo modo di relazionarsi, di agire, non pensi che magari riesci a farla sentire più soddisfatta e valorizzata? Il fatto di esprimerle le tue difficoltà potrebbe migliorare la sua azione e il tuo rapporto con lei...?"

N: «Sì, sì... al momento forse la giustifico, la giustifico tanto.[...]

E ancora:

«N: Forse la mia difficoltà non è così grande per cui riesco anche a farcela da sola. Sono stata abituata a lavorare anche così ... ma non vorrai mica farmi lavorare con lei su qualcosa? (ride)"

C: "Non è lei che deve lavorare, sei tu che devi lavorare. Perché la giustifichi, se le cose sono così semplici da poterle risolvere parlando? Hai detto tu stessa che non sono cose gravi, al punto che riesci a farcela da sola. E allora perché non farle assieme?"

N: "Non posso imporle un cambiamento. Non posso cambiare il suo atteggiamento." »

Infine ammette una certa mancanza di responsabilizzazione rispetto all'attivazione della relazione :«Giustamente, come dicevi tu... non si tratta di spendere le energie. Ma questo è il mio lavoro, anche la mia professionalità mi imporrebbe di mantenere i rapporti ad un certo livello. Anche io sfuggo a certe responsabilità...»

(<sup>60</sup>) L'insegnante si riferisce al fatto che non proseguirà l'incarico l'anno successivo, per cui non ha l'esigenza concreta ed immediata di rimuovere questo tipo di difficoltà. Si suppone pertanto che in presenza di una garanzia contrattuale di continuità professionale l'insegnante si troverebbe più motivata ad attivare la dimensione di conversione collegiale.

(<sup>61</sup>) cfr. capitolo 3, paragrafo 1.2.4.



sviluppare una relazionalità di tipo positivo ed inclusivo, tentando un approccio basato sulla ricognizione e condivisione delle evidenze di difficoltà e sulle strategie attivabili per la loro rimozione (es. gestione della classe). Ricercatore e insegnante elaborano un piano di formazione individuale basato sui presupposti capacitativi individuati, per lo sviluppo di una nuova azione professionale, descritto nella tabella seguente.

<i>Tesi di Ricerca: dalle Competenze alla Capacitazione professionale</i>			
<i>Chiara Urbani.</i>			
<b>Piano di formazione individuale</b>			
Scuola: Girotondo, Muggia (Ts) Insegnante: insegnante N.			
<b>A) Aree di criticità individuate dall'autovalutazione delle competenze:</b>			
	<b>Processi di attivazione dell' agency:</b>	<b>Ambiti/ dimensioni di capacitazione</b>	<b>Domande stimolo: Nella mia attività, sono stato capace di.....</b>
<b>1.A Competenza progettuale</b>  Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento educativo	<b>Progettazione dei processi e strategie di valutazione</b>	- Includere dimensioni partecipative di valutazione (es. collegiale)	- <i>Mi sono confrontato coi colleghi nel progettare l'attività?</i> - <i>Ho deciso con loro come valutarla?</i>
<b>1.C Competenza di attivazione</b>  Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti	<b>Esercitare controllo sulle decisioni</b>	- Promuovere, favorire procedure e processi decisionali positivi	- Mi sono sentito/a capace di decidere? - Ho deciso secondo i miei principi? - <i>Condivido i miei principi con gli altri?</i>
	<b>Curare l'accesso e la diffusione delle informazioni</b>	- Diffondere e favorire la circolazione delle informazioni - Aver cura delle relazioni	-Ho fatto in modo che tutti sappiano ciò che io penso che sia importante? - <i>Ho comunicato agli altri i miei principi, criteri, il mio pensiero? ho informato gli altri di ciò che penso sia importante sapere?</i>
	<b>Coinvolgere e motivare gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni</b>	- Attivare risorse relazionali, collegiali, collettive (sia tra adulti che bambini)	- <i>C'è qualcosa che mi piacerebbe fare di nuovo? Ne ho parlato coi colleghi? li ho coinvolti?</i>

**B) Funzionamenti individuati come rilevanti:**

<b>I funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)</b>	<b>Funzionamenti professionali (Urbani, 2014)</b>
5. Avere legami e passioni verso oggetti e persone al di fuori di sé; poter amare ed esprimere l'intero arco delle emozioni che riguardano le persone amate;	5. Provare sentimenti e poter esprimere liberamente le proprie emozioni nei confronti delle persone e/o cose del proprio ambiente professionale;
7. Essere in grado di vivere in relazione con gli altri, capaci di un senso di giustizia e di amicizia verso gli altri; avere le basi sociali del rispetto di sé, essere trattati come creature degne il cui valore è uguale a quello degli altri;	7. Avere relazioni e legami positivi e duraturi con (colleghi, personale, famiglie, comunità locale) improntate su un senso di amicizia e di giustizia; essere trattati come persone degne, il cui valore è uguale a quello degli altri.

**C) Piano di sviluppo individuale:****Obiettivo di autoformazione personale:**

- a. Comunicare e condividere le proprie difficoltà
- b. Trattare la collega con eguale dignità professionale (cioè riconoscerle la facoltà di migliorare la sua azione indipendentemente dalle condizioni)
- c. Realizzare un'azione di coinvolgimento e sostegno alla comunicazione

**Obiettivi di miglioramento della qualità professionale:**

- a. Condividere realmente la pratica quotidiana
- b. Saper comunicare efficacemente e su basi di realtà
- c. Riconoscere e sostenere la dignità professionale reciproca
- d. Saper cooperare per raggiungere un obiettivo comune

**Risorse di capacitazione attivabili:**

- Competenze professionali di tipo comunicativo (Saper ascoltare; chiedere aiuto e consiglio; comunicare in modo chiaro; esprimere proprie difficoltà o stati di insoddisfazione)
- Competenze professionali di gestione dei gruppi (Progettare le caratteristiche generali dell'attività; scegliere spazi e materiali; condividere e accordarsi sulle modalità; valutare l'andamento e il risultato finale)
- Competenze interattivo- relazionali (Assumere atteggiamenti inclusivi ; condividere e discutere le osservazioni; supportare l'altro con un atteggiamento positivo)
- Competenze strategiche (Selezionare degli obiettivi misurabili e tempificabili; semplificare l'azione; monitorare l'andamento dell'attività concentrandosi sulle evidenze; diffondere le informazioni sull'attività a colleghi e genitori)

**Obiettivi dell'attività:**

- Gestire la classe durante le attività di gioco libero
- Stabilire una maggiore comunicazione e partecipazione reciproca tra colleghe

- Condividere l'esperienza con gli altri

#### **Fasi di lavoro:**

- Coinvolgimento della collega e comunicazione su criteri di chiarezza, semplicità, fattibilità
- Focalizzazione sul problema di gestione della classe
- Progettazione per sommi capi degli obiettivi e dell'attività
- Riprogettazione stabilendo tempi, spazi, modalità dell'attività
- Realizzazione dell'attività
- Scambio di osservazioni su:
  - qualità delle interazioni tra i bambini
  - qualità delle interazioni tra insegnante e bambini
  - qualità delle interazioni tra colleghe
- Valutazione intermedia e finale
- Diffusione delle evidenze di esperienza

#### **Monitoraggio dell'andamento del processo di autoformazione:**

Realizzazione di *diario di bordo* (annotazione di pratiche, procedure, riflessioni /osservazioni riferite alla propria azione e i processi attivati)

#### **Osservazioni:**

.....

#### **Diario di bordo:**

**Data:** .....

**Fase:** .....

**Fig. 72:** Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante N.

### 5. Risultati di capacitazione

Il piano di formazione individuale descrive il percorso di capacitazione effettuato dall'insegnante N.: dopo una prima presa di coscienza riflessiva della mancata attivazione delle competenze professionali di tipo collegiale, l'insegnante ha riflettuto sull'esercizio dei funzionamenti professionali e sugli aspetti di benessere loro collegati. Dopo un primo rimando a dimensioni che esulano dall'assunzione personale di responsabilità, l'insegnante si è confrontato nell'elaborazione e formulazione concreta di un cambiamento

dell'azione che gli ha permesso di ripensarla nei termini di scelta realizzativa e attivazione capacitativa<sup>62</sup>. L'insoddisfazione derivata dal mancato riscontro collegiale alle sue attività (supporto della collega) aveva portato l'insegnante a rinunciare alle dimensioni di condivisione, collaborazione e corresponsabilità professionale: da qui, la mancata attivazione capacitativa dei funzionamenti di: *libertà di espressione* delle proprie difficoltà e *riconoscimento e richiamo alla dignità professionale*. Tramite il loro riconoscimento, l'insegnante ha acquistato una *consapevolezza del significato emancipativo* che il coinvolgimento e la condivisione di responsabilità collegiali rappresentano sul piano dei funzionamenti personali.

La *dimensione di conversione capacitativa* attivata riguarda la capacità dell'insegnante di riconoscere la dimensione relazionale come componente fondamentale e strutturante la professionalità prescolastica. Dal momento in cui l'insegnante N. ha individuato nell'affermazione di *dignità professionale* l'elemento di qualificazione del rapporto con la collega, ha riconosciuto che la collaborazione e condivisione reciproca non appartengono solo ad ambiti di scelta personale di tipo arbitrario<sup>63</sup> (sulla base cioè di criteri amicali, empatici, intuitivi) ma afferisce più propriamente ad un requisito specifico di professionalità, che le insegnanti sono tenute a sviluppare e mantenere per migliorare la qualità della loro azione e del servizio in generale.

La riflessione su dimensioni di *empowerment* relazionale di tipo organizzativo e strategico (pianificazione di attività strategiche di coinvolgimento della collega) ha reso consapevole l'insegnante delle reali opportunità di conversione e capacitazione della sua azione. In particolare, l'insegnante ha dimostrato un processo di assunzione di responsabilità rispetto al conseguimento degli obiettivi che reputa importanti per rimuovere le sue condizioni di insoddisfazione.

La dimensione di conversione *esterna*, di tipo istituzionale e normativo, individuata a supporto della qualificazione professionale, vede nel mantenimento della *continuità* di servizio nella scuola una condizione capace di influenzare la scelta di capacitazione delle proprie competenze relazionali.

Nell'attività di capacitazione l'insegnante ha sfruttato i momenti di intervento gestionale dei momenti di gioco libero dei bambini (Fig. 73) per condividere le impostazioni educative ed organizzative con la collega. Tuttavia, la capacitazione più significativa dell'azione è avvenuta nell'attività di ottimizzazione del tempo in servizio per organizzarlo disponendo degli spazi esclusivi dedicati alla discussione al confronto e al coinvolgimento reciproco. Quest'approccio contribuisce a riqualificare la dimensione relazionale dello scambio e della condivisione reciproca come dimensioni specifiche e legittime della professionalità, che vanno pertanto previste in maniera del tutto legittima nell'organizzazione del tempo-scuola come dimensioni gestionali di importanza cruciale per la qualità del servizio. Questo dimostra come la dimensione di relazionalità professionale non vada interpretata esclusivamente (e riduttivamente) nei termini della relazione educativa con il bambino, bensì emerga prepotentemente nella sua accezione di relazionalità

<sup>62</sup> Come afferma l'insegnante N., è essenziale comunicare anche la propria condizione di insoddisfazione per attivare una relazione improntata su basi di condivisione e reciprocità: «Allora dovrei anch'io farle notare che faccio tanta fatica! Dovrei comunicarle che dietro al mio bel lavoro c'è tanta difficoltà.»

<sup>63</sup> Dai colloqui realizzati sulla base dell'intervista iniziale: «... Il problema è che noi siamo gelose delle nostre attività e non vogliamo condividere, perché abbiamo paura che gli altri sappiano cosa stiamo facendo e come lo facciamo. Talvolta gli insegnanti hanno bisogno di sentirsi protagonisti, di sapere chi sono.» (cfr. paragrafo 6.1.2.)

interprofessionale tra colleghi, producendo importanti ricadute tecnico- organizzative. L'insegnante N. afferma a proposito che la cosa più significativa per lei è l'aver sviluppato la consapevolezza che nella relazione con la collega: «*Agire è meglio che stare fermi. E talvolta si sta fermi per paura.*»

L'insegnante, attraverso la riflessività applicata all'elaborazione di azioni strategiche entro un piano di sviluppo professionale, ha dimostrato di aver raggiunto un obiettivo di ricerca in ordine all'acquisizione di consapevolezza di tipo trasformativo. Infatti, all'inizio l'insegnante riferiva a vincoli e limiti di contesto<sup>64</sup> la responsabilità della mancata attivazione personale. Con la sperimentazione di un'azione inedita ha potuto agire sui presupposti della sua azione attribuendo, più coerentemente, la capacità-azione delle competenze possedute alla responsabilità personale di scegliere di esercitare realmente le proprie competenze relazionali e migliorare la propria professionalità.

In Fig. 73 si riporta il diario di bordo prodotto direttamente dall'insegnante N., in cui descrive le conclusioni dell'attività di sviluppo professionale realizzata con la collega, tramite la progettazione ed attuazione di un'attività congiunta volta a migliorare la gestione della classe.

Sulle basi di quanto affermato, è possibile pertanto valutare il manifestarsi di una correlazione positiva del rapporto tra processo di capacitazione (responsabilizzazione e attivazione dell'azione) e sviluppo professionale (esercizio reale di competenze relazionali interprofessionali). Si auspica un ulteriore sviluppo in termini non solo di consolidamento della relazione tra colleghe contitolari ma anche di sviluppo della relazionalità collegiale di *team*. La possibilità offerta alla collega contitolare di sperimentare un nuovo tipo di relazione interprofessionale e i benefici che questa ha procurato in termini di qualità (gestione della classe) configura un'opportunità di capacitazione dell'azione a livello collegiale e sociale allargato.

---

<sup>(64)</sup> Ovvero, alla mancata continuità professionale: come già evidenziato, sembra che l'insegnante N. abbia scarse possibilità di proseguire l'incarico nella stessa scuola oltre il corrente anno scolastico.

**AUTOFORMAZIONE e SVILUPPO PROFESSIONALE**

Insegnante N.

Scuola dell'infanzia "Girotondo" di Muggia, Trieste.

Anno scolastico 2014/15

**Conclusioni del diario di bordo***Attività pratica:*

discussione tra colleghe.

Attività sulle regole.

*Risultati:*

I nostri discorsi, che abbiamo impostato sul piano personale, sono stati molto importanti per conoscerci meglio come persone; siamo entrate più in confidenza riuscendo a parlare delle nostre emozioni.

I momenti che ci siamo ritagliate all'interno della giornata scolastica non sono stati molti ma ci hanno aperto nuove porte per la riflessione sugli obiettivi che abbiamo raggiunto.

Abbiamo ragionato sulle difficoltà di gestione della classe, sulle motivazioni delle nostre scelte didattiche e sulle nostre azioni.

V. mi ha confermato che il modo con cui abbiamo gestito i gruppi d'età è stato proficuo sia per noi sia per la classe, rispettando le diversità di noi insegnanti e l'unicità dei bambini.

Lei non aveva mai lavorato in questo modo ma l'aver suddiviso i bambini ha dato modo di agire per piccoli gruppi, programmando nel rispetto dell'età.

A questo punto dell'anno scolastico è il momento di stare più assieme (ci conosciamo meglio e rispettiamo i reciproci metodi educativi), abbiamo concordato che a livello pratico durante la mattinata aspetteremo la compresenza della collega (ore 10.30) per gestire assieme il momento del "Circle time".

I bambini sono pronti a lavorare assieme all'interno della sezione e noi anche!

*Il gioco. . .*

Criticità degli spazi, cosa facciamo?

Non è un problema dei bambini, dobbiamo noi trovare il modo di organizzare il gioco libero in modo che non diventi un momento ingestibile ma che comunque dia modo ai bambini di esprimersi e di creare relazioni positive in piena sicurezza.

Criticità: 22 bambini in sezione, senza grandi spazi dove muoversi.

Sappiamo che durante la mattinata, quando il gioco diventa caotico, c'è l'esigenza per i bambini di giocare in modo fisico.

Per dar modo ai bambini di muoversi in libertà abbiamo deciso di usare il più possibile la stanza di psicomotricità che contiene materassi, scivoli, cubi grandi e morbidi aggiungendo uno scatolone di stoffe per i travestimenti; a piccoli gruppi di bambini ci sposteremo durante la seconda parte della mattinata.

Useremo la palestra più spesso, a nostra disposizione un'ora il lunedì mattina e per due pomeriggi alla settimana, per giochi motori guidati e non con cerchi, palle e tubi.

Nella classe abbiamo riorganizzato i giochi e spostato i tavoli in modo che l'ambiente diventi facilitante per il gioco libero.

Le *regole condivise*: dallo scritto per gli adulti, che rimane comunque appeso alla parete, ad un libretto ad immagini che i bambini coloreranno.

Prossimo obiettivo: segnare con i disegni gli angoli della classe e lo spazio per il materiale dei bambini; colla, fogli, pennarelli, etc.

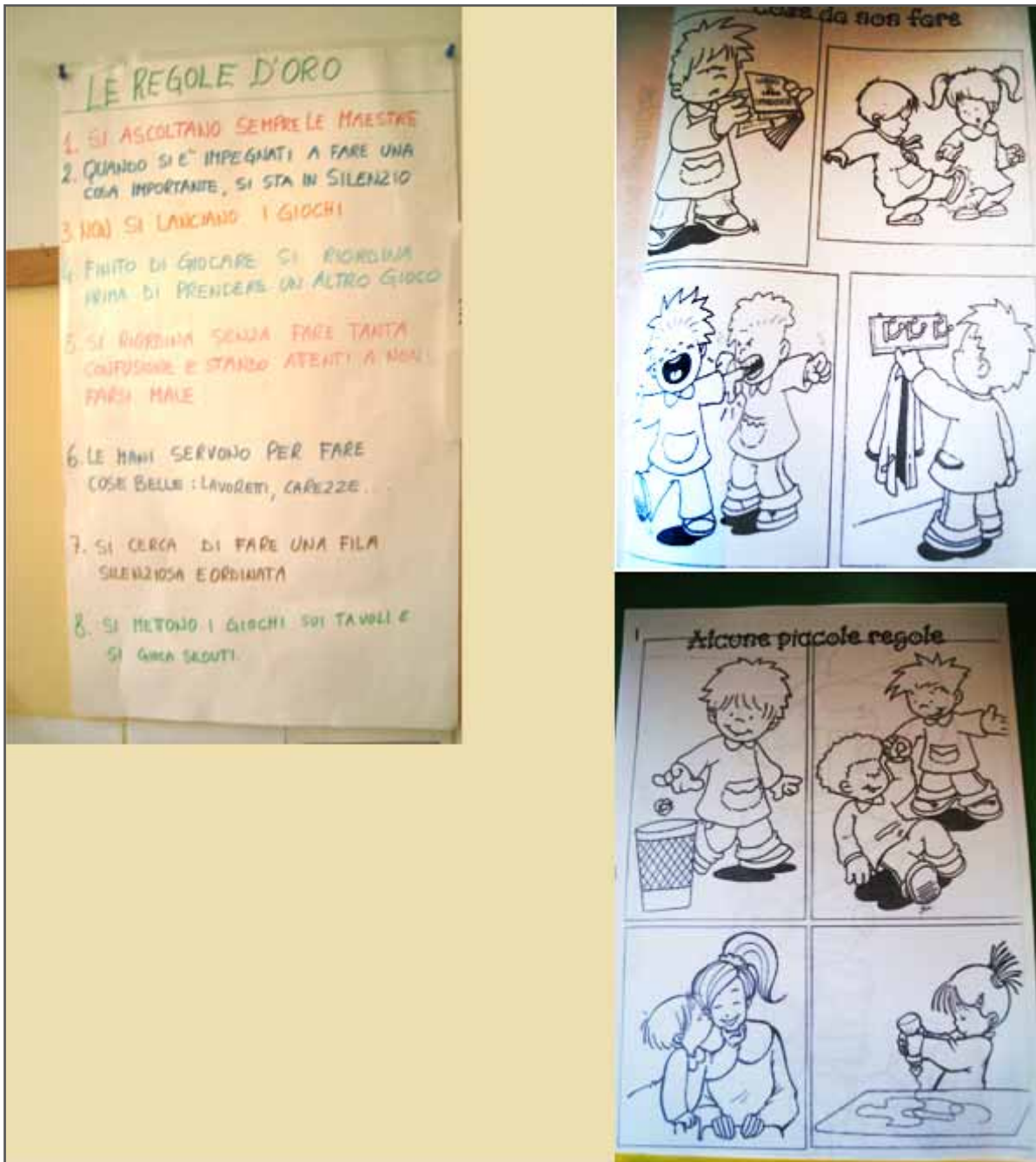


Fig. 73: Diario di bordo dell'attività di formazione dell'agency svolta dall'insegnante N.

## 1.8.2 Il percorso di capacitazione dell' Insegnante B., Scuola "Tuttidentro", Trieste

### 1. Intervista iniziale

Dall'analisi del contesto socio-culturale e territoriale emerge: *i.* L'accento fortemente inclusivo della scuola alle esigenze delle famiglie del quartiere<sup>65</sup>, *ii.* La forte integrazione del contesto scolastico dentro la comunità locale, *iii.* Il riconoscimento della qualità della scuola all'interno dei servizi educativi comunali<sup>66</sup>. Tali elementi di qualità si uniscono ad una struttura scolastica adeguata e ben fornita, ad un'identità ben definita (anche grazie ad un'esperienza di *leadership* "forte" del passato<sup>67</sup>), alla presenza di una *leadership* presente connotata da apertura e disponibilità, alla presenza di personale in ruolo con basso livello di *turn-over*, e alto indice di desiderabilità (rispetto all'appartenenza al *team* scolastico<sup>68</sup>).

Tutto questo fa sì che la scuola Tuttidentro esprima un'identità "forte"<sup>69</sup> e radicata nel tessuto sociale al punto da definire un profilo professionale non solo di tipo educativo, ma con competenze

<sup>(65)</sup> La scuola Tuttidentro presenta delle caratteristiche che la contraddistinguono dalle altre scuole dell'infanzia: presenta un'articolazione per sezioni omogenee d'età (mentre le altre scuole mantengono un'organizzazione per classi eterogenee), dispongono della possibilità di far dormire i bambini nel pomeriggio in una stanza appositamente dedicata (mentre nelle altre scuole comunali e in quelle statali non è possibile).

<sup>(66)</sup> *cf.* capitolo 1.

<sup>(67)</sup> L'insegnante B. racconta della sua esperienza nella scuola: «...Facevamo programmazione settimanale e verifica mensile dei risultati; che *venivano corretta con la penna rossa!* (ndr: sotto la direzione della Coordinatrice precedente). All'epoca non esistevano le "ore sociali" (ore retribuite di lavoro extrascolastico), si andava a casa dell'una o dell'altra collega per fare programmazione [...], la *coordinatrice controllava* se quello che scrivevamo era giusto, se lo mettevamo in pratica etc. [...] *Io avevo stanze strapiene di tutto quello che mi serviva; e negli altri posti neanche a pensarlo!* [...] Una volta funzionava che *la direttrice era la padrona della casa,*» Alla mia domanda: "Quanto pensi che questa tua esperienza positiva sia dovuta ad un certo tipo di coordinamento?", l'insegnante risponde: «...L'80%. *Ci ha difeso a spada tratta prendendosi le colpe e facilitando il nostro lavoro*».

<sup>(68)</sup> Dai colloqui con l'insegnante B. emerge che più insegnanti di scuola dell'infanzia di diversi servizi comunali richiedono il trasferimento presso la scuola per la quale esiste una "lista d'attesa".

<sup>(69)</sup> I principali fattori di qualità che strutturano la valutazione positiva della scuola entro i servizi educativi comunali e la sua identità all'interno della comunità locale riferiscono ad un forte accento della professionalità educativa sulla relazione con le famiglie, i genitori, la comunità locale. Si curano gli aspetti di rispetto e accoglienza nei confronti delle famiglie per stabilire un rapporto di conoscenza e fiducia reciproca, al fine di ottenere una comunicazione più diretta ed efficace sul bambino e poter coinvolgere le famiglie nell'esperienza scolastica. L'organizzazione e gestione delle attività prevede un costante riferimento e attenzione al coinvolgimento e alla partecipazione delle famiglie, attraverso la programmazione sia di attività specifiche che di eventi che prevedono il coinvolgimento diretto e/o la collaborazione delle famiglie.

L'orientamento fortemente inclusivo della scuola costituisce un'esperienza consolidata nel tempo e deriva da: *i.* scelte del coordinamento precedente che ha strutturato un'identità fondamentalmente relazionale, di partecipazione, coinvolgimento e supporto nei confronti della comunità locale, *ii.* dall'orientamento professionale delle insegnanti che hanno sviluppato significative capacità dialogiche e relazionali con le famiglie.

La coordinatrice precedente all'attuale si caratterizzava per uno stile direttivo "forte", che favoriva una specifica identità professionale e deontologica delle insegnanti; la valutazione della loro azione si basava su precisi criteri di prestazione professionale stabiliti e incoraggiati dalla coordinatrice (risultati delle attività; stile educativo; cura della documentazione; impegno) e comportamentali (rigore; serietà; autocontrollo).



inclusive e relazionali nei confronti sia di interlocutori adulti (famiglie; collegialità) che della comunità locale (*stakeholders*).

*Tali fattori di contesto rappresentano degli esempi di attivazione di dimensioni di conversione di tipo relazionale, sulla base di una scelta realizzativa, condotta dalla scuola, di accogliere e rispondere concretamente alle esigenze del territorio. Tale scelta ha contribuito alla ridefinizione di una precisa professionalità insegnante. La scuola si trova oggi di fronte a nuove sfide di mantenimento dei fattori di qualità che l'hanno contraddistinta fino ad ora, che investono la costruzione e nello sviluppo di una nuova capacità di vision e mission per il futuro.*

L'insegnante coinvolta, che chiameremo B., ha 55 anni, un titolo di accesso alla professione di scuola secondaria superiore triennale e un'anzianità di servizio nel ruolo più che ventennale.

Dall'analisi dell'intervista iniziale emerge il profilo dell'insegnante B.: la formazione iniziale di introduzione alla professione<sup>70</sup>, nonostante l'impostazione pedagogica ormai obsoleta<sup>71</sup>, ha favorito la costruzione di una professionalità centrata su dimensioni etiche e di valore<sup>72</sup>, fondate sul rigore, la serietà e l'impegno nel lavoro. Tale formazione riveste dunque un rilievo sulla costruzione della personalità piuttosto che costituire un riferimento teorico valido: infatti l'insegnante indica nei contesti d'apprendimento *informali* i principali responsabili della formazione di competenze legate alla gestione

Il Coordinatore attuale riconosce la professionalità delle insegnanti ed ha adottato una strategia di apertura e disponibilità ad accogliere lo stile educativo inclusivo promosso dalle insegnanti, in virtù della loro vasta esperienza e ad un'identità professionale forte, consolidata e riconosciuta sul territorio. Ne condivide i principi ispiratori e lascia alle insegnanti libertà di agire esprimendo le componenti di professionalità loro più congeniali, adottando uno stile gestionale improntato sul supporto politico per lo più gestionale -amministrativo, ed esimendosi da questioni concernenti le scelte più propriamente didattiche e pedagogiche, che vengono demandate alla professionalità consolidata delle insegnanti. Il Coordinatore incarna una professionalità che potremmo definire "illuminata" all'interno dei servizi educativi comunali e della scuola in oggetto: presenta una formazione filosofica, è autore di un testo sull'identità del Coordinatore psico-pedagogico dei servizi comunali, ed è stato per alcuni anni responsabile della formazione del personale educativo dei servizi comunali.

<sup>(70)</sup> L'insegnante B. racconta di aver sempre voluto fare "la maestra di scuola dell'infanzia" e di averlo deciso a sei anni d'età. Al momento della scelta della scuola, si è trovata a confrontare la scuola magistrale a Trieste di formazione per l'insegnamento infantile e quella di Gorizia, presso la congregazione religiosa delle Orsoline, impostate su principi di severità e rigore. La scelta è caduta su quest'ultima, nonostante la lontananza da casa. L'insegnante B. afferma di aver scelto la scuola delle Orsoline proprio perché considerata la migliore, che ha poi frequentato in modalità di collegio interno. Questo prevedeva al mattino formazione teorica e al pomeriggio tirocinio; a partire dal terzo anno, era consuetudine che le allieve facessero supplenze nelle strutture interne delle Orsoline. Dato che le ragazze si diplomavano a 17 anni e non potevano ancora iscriversi alle graduatorie per le supplenze, l'ultimo anno diventava una sorta di "volontariato" interno, in cui le ragazze insegnavano a pieno titolo ma senza percepire stipendio, dopodiché facevano un esame finale a Lucca. Lo stile della struttura era rigoroso e formale (non erano ammessi né trucco, né pantaloni).

L'insegnante racconta di come odiasse quell'impostazione rigida e impositiva, ma ammette che: «...poi ti accorgi che ti ha dato un'impronta personale, un "imprinting" di severità e rigore personale, rispetto, puntualità; tutte noi (allieve, ndr) col tempo ci siamo rese conto che (le Orsoline, ndr) ci davano un'educazione personale che è servita moltissimo per il nostro lavoro. [...] *Così capisci subito se fa per te oppure no; sentivi l'autorità, che magari non era giusta, ma almeno arrivavi per certi gradi ad un apprendistato, cosa che forse oggi non c'è [...] Io avevo comunque la mia "mission" e non ci piove che volessi fare altro*».

<sup>(71)</sup> Dai colloqui sull'intervista rispetto alla formazione iniziale dell'insegnante B.: «...L'impostazione era che il bambino era un vaso vuoto da riempire e non si parlava di famiglie; tu lo "imbottivi" di tutto, e più lo facevi, più brava eri».

<sup>(72)</sup> «...Io mi rendo conto che mi lasciano per otto ore al giorno il bene più prezioso che hanno e io ne sono enormemente orgogliosa perché penso di fare il meglio ma *ho anche il massimo rispetto per il loro figlio*: e non me lo dimentico mai. [...] Io mi ricordo tutte le ingiustizie, per il mio carattere...e quindi anche quando lo sgrido gli parlo con rispetto perché posso fare del male. [...] Io quando lavoro tutt'ora mi diverto anche...[...]».

dei processi educativi (relazione con il bambino) e relazionali (relazione con le famiglie)<sup>73</sup>. L'insegnante dimostra di possedere delle risorse personali di autoefficacia, determinazione e motivazione molto forti<sup>74</sup>, che la rendono una figura di riferimento all'interno dell'equipe. Il riconoscimento e l'autorevolezza professionale di cui gode la rendono una figura di stimolo all'innovazione delle pratiche scolastiche all'interno dei servizi comunali<sup>75</sup>.

I principali fattori di ostacolo avvertiti nella professione riguardano la mancanza di tempo da dedicare alle attività professionali<sup>76</sup>, e l'assenza di un confronto «chiaro e aperto» di ordine collegiale sulla priorità da assegnare agli obiettivi comuni<sup>77</sup>. Tali condizioni *influiscono sull'azione professionale* mantenendo l'oggetto del confronto collegiale su questioni superflue, ostacolando la giusta considerazione dei problemi reali ed il perseguimento delle soluzioni più efficaci<sup>78</sup>. La migliore

(<sup>73</sup>) Nel questionario, all'interno della valutazione degli ambiti e contesti di formazione/ sviluppo della professionalità, l'insegnante B. assegna praticamente a tutte le variabili suggerite una rilevanza in termini di formazione *non formale* ed *informale*. Solo le Aree di Competenza di Collegialità di gruppo e Collegialità Allargata assegna una prevalenza di dimensioni di apprendimento *non formali*.

(<sup>74</sup>) L'insegnante B. afferma di essere sorretta da una motivazione molto forte nei confronti della professione, elemento che negli anni di formazione iniziale le ha permesso di terminare gli studi con successo: data l'impostazione rigida e severa della scuola, molte ragazze abbandonavano gli studi nei primi anni. Nella domanda aperta in fondo al Questionario: "Se dovesse definire la sua professionalità di insegnante di scuola dell'infanzia come la definirebbe?" l'insegnante B. scrive: «UNICA! Perché è l'unica professione che ti consente di vivere quotidianamente con persone vere, sincere, spontanee e schiette, sempre al tuo fianco, che ti accettano sempre per come sei, che ti lasciano esprimere le tue emozioni insieme a loro sottolineando le tue potenzialità e i tuoi limiti e ti insegnano ad ascoltare, camminando e imparando divertendosi, sempre insieme».

(<sup>75</sup>) «...C'è stata un'esperienza: ci siamo riunite in gruppo di insegnanti, o anche insegnanti simpatizzanti, quelle che avevano qualcosa da dire, per avviare progetti ed attività e confrontarsi su delle idee... abbiamo chiesto una sede (al Comune, ndr) in cui trovarci e ce l'hanno data. Ci trovavamo a cadenza mensile per scambiarcì esperienze, e il primo anno è andata bene. [...] Poi ci è arrivata una lettera con la richiesta di rendere ufficiale gli incontri, con un Coordinatore, per il riconoscimento delle ore etc., ma a noi non interessava, era una cosa spontanea. Così la cosa è finita lì. Peccato, e secondo me anche chi voleva renderlo ufficiale si è pentito di aver indirettamente scoraggiato l'esperienza».

(<sup>76</sup>) L'insegnante B. dichiara di avvertire come ostacoli alla professione la mancanza di tempo di verificare, programmare e documentare. Inoltre, avverte l'esigenza di «...un confronto aperto e chiaro con le colleghe della scuola, per condividere obiettivi della stessa priorità».

(<sup>77</sup>) «... La cosa più difficile è condividere con le colleghe le priorità: il nostro modo di vedere i bambini e le attività è diverso. Io sono spesso vissuta come una sovversiva, perché ad esempio ho modalità differenti: i bambini devono chiedere alla maestra il permesso per uscire, mentre io non lo faccio, e questo è spesso oggetto di discussione».

(<sup>78</sup>) L'insegnante B. racconta di un bambino con problemi linguistici e della sua esigenza di approfondire in sede di confronto collegiale tali problematiche. Alla domanda di quali difficoltà l'insegnante incontra, risponde: «... Siamo prese da attività non sempre fondamentali. Ragioniamo spesso in termini di quantità e guai se non produciamo tot. cose... ma i problemi da affrontare sono altri: se un bambino non sa esprimersi linguisticamente, gli verranno a mancare altre competenze. Noi abbiamo la libertà di realizzare quello che vogliamo!».

«...Per me la progettazione organizzativa significa anche *condividere con le colleghe le cose che si fanno, discutere assieme problemi ed obiettivi prioritari. A me manca talvolta la condivisione coi colleghi e decidere veramente le cose basilari su cui concentrarsi*. Spesso, se considero questo contesto di insegnanti e colleghe che lavorano assieme da tanto e conoscono lo stile di lavoro della scuola, mi accorgo che *ci sono priorità differenti* e questo non permette di progettare attività con la serenità che ci vorrebbe. [...] Secondo *me manca un confronto reale con colleghi*, spesso si limitano a parlare di problemi che sembrano impellenti a livello organizzativo es. orari o mettere pace lì dove c'è qualche bega da sistemare... ma l'effettivo di *parlare dei problemi che stanno alla base e sostengono tutto il resto*, a quello non si arriva mai. Talvolta mi chiedo se sono io che magari voglio questo perché è solo una mia priorità. *Ma dato che io amo il mio lavoro e amo la mia scuola mi piacerebbe che ci fossero delle cose comuni* anche se mi rendo conto che non è facile, ciascuno tende a guardare il proprio orticello...». alla mia domanda: "Pensi che ai colleghi potrebbe interessare un confronto reale?", l'insegnante risponde: «Penso di sì. *Ho proprio bisogno talvolta di far capire, di trasmettere le basi e la filosofia della scuola, che va condivisa tra tutte*. Questo capisco che non è facile, e ciò chiama in causa altri tipi di ruoli funzionali, come quello del Coordinatore psicopedagogico».

*soluzione per rimuovere tali ostacoli* viene assegnata alla responsabilità individuale di «trovare la voglia e il tempo di insistere per parlare del *progetto educativo della scuola*», ma ipotizza tuttavia l'esistenza di una diffusa "paura del confronto". Inoltre, l'insegnante avverte la necessità di un'azione di coordinamento più autorevole per orientare le scelte educative della scuola, in modo da sostenere più efficacemente l'identità della scuola e le professionalità al loro interno<sup>79</sup>.

*Il profilo dell'insegnante rivela il possesso di capacità interne che derivano da risorse di carattere personale, da una motivazione forte, e da competenze relazionali maturate in contesti di esperienza a prevalenza informale, che strutturano capacità combinate di stimolo al cambiamento e all'innovazione. Individua dei fattori incapacitanti (limiti, vincoli, ostacoli) nel contesto collegiale, ritenuto carente nella sua capacità di definire ed affrontare i problemi reali, al fine di sostenere un'identità scolastica e professionali sempre efficaci. Le dimensioni di conversione attivabili sono attribuite dall'insegnante sia alla presenza di una leadership nella scuola capace di costituirsi quale punto di riferimento assoluto, che alla disponibilità di corsi di formazione in servizio capaci di incidere realmente sulla professionalità insegnante. L'insegnante individua una dimensione di scelta realizzativa nella volontà di scegliere di soffermarsi a considerare ciò che si ritiene realmente essenziale in funzione del miglioramento dei propri funzionamenti professionali.*

## 2. Confronto tra competenze possedute ed agite

Nella valutazione dei livelli di sviluppo delle proprie competenze tramite Questionario, l'insegnante considera *molto rilevante* (5) la competenza *inclusiva*<sup>80</sup> (di coinvolgimento delle famiglie rispetto all'educazione scolastica) mentre considera *rilevanti* (4) le competenze *cooperative* e di *empowerment* collegiale professionale (sostegno ed affermazione di dignità e autorevolezza professionale). Si posiziona invece a livello *standard* (3) nelle competenze *riflessive* (capacità di potenziare la collegialità come pratica riflessiva) e *creative* (costruzione di soluzioni, pratiche e modalità inedite per stimolare cambiamento). Assegna un peso maggiore, nella composizione del proprio profilo professionale, alle Aree di Competenza di tipo educativo (con il bambino) e relazionali (con le famiglie), e di Governance locale.

<sup>(79)</sup> L'insegnante sostiene che se manca una guida autorevole: «...Succede che tutto diventa contestabile, e molti guardano più agli altri che al proprio operato... oppure *si fanno "errori di strategia"*: è arrivato il Sindaco con tutta la delegazione di fotografi, giornalisti etc. e quando ha chiesto alle insegnanti di cosa avrebbero bisogno, queste hanno risposto: delle *TENDE*. *Io lo ritengo importante, ma non fondamentale. Ci sono altre priorità*».

<sup>(80)</sup> L'insegnante B. racconta che condivide con la collega contitolare di classe un'impostazione di accoglienza e promozione della partecipazione delle famiglie alla vita scolastica: viene riservata la possibilità per i genitori di intervenire senza preavviso nelle attività pomeridiane, con la richiesta di portare, fare o mostrare qualcosa ai bambini. L'organizzazione didattica delle attività viene definita di conseguenza, in relazione alle risorse di volta in volta attivabili. Il livello di sviluppo assegnato alle competenze relazionali con i genitori è confermato da tali iniziative specifiche di tipo inclusivo promosse dall'insegnante e condivise con la collega contitolare, e risulta coerente con i principi ispiratori della scuola. Tali iniziativa specifica non vede però l'adesione delle colleghe delle altre sezioni.

*Il dato del basso livello di sviluppo delle competenze di Networking e di Collegialità d'Istituto è coerente con la mancanza sia di collegialità esterna alla propria scuola che all'assenza di reti di scambio e condivisione professionale a supporto della formazione continua e dello sviluppo professionale. Si confermano le competenze inclusive nei confronti delle famiglie. Nella dimensione collegiale, giudica positivamente lo sviluppo di quelle competenze in cui il contributo collettivo risulta indispensabile per la definizione di una collegialità autentica e condivisa.*

Nella composizione del profilo di un ideale "insegnante del futuro", assegna un peso *molto rilevante* alla Collegialità di gruppo, ma addirittura fondamentale alla costituzione di scuole in rete (Networking). Nell'ambito della valutazione degli ambiti e contesti di formazione /sviluppo della professionalità, indica come *molto rilevante in termini formativi* il contesto di formazione di tipo individuale, che scaturisce dal rapporto educativo con i bambini, e tutte le occasioni di incontro e confronto, sia formali che informali, con i genitori. Giudica inoltre *molto rilevante in termini formativi* tutti i tipi di formazione proposti<sup>81</sup>, che giudica comunque più rilevanti delle esperienze di autosviluppo professionale di tipo esteso<sup>82</sup>.

*L'insegnante conferma la sua aspirazione al cambiamento esprimendo il desiderio di allargamento delle opportunità di scambio e condivisione interprofessionale, pur valorizzando competenze di carattere tradizionale (educativo; relazionale), e conferma il desiderio di uno sviluppo professionale centrato sull'integrazione e aggiornamento di competenze soprattutto teoriche.*

Nel posizionamento sulle Competenze tramite compilazione della Griglia di osservazione, l'insegnante B. riflette sulle competenze agite in contesto scolastico. Afferma che in alcune occasioni non ha esercitato competenze relazionali con il bambino come vorrebbe<sup>83</sup>.

Nelle Competenze riferite alla dimensione di esercizio di processi decisionali inclusivi, dichiara di decidere spesso senza trovare la condivisione altrui<sup>84</sup>, oppure di non voler impiegare ulteriori energie per

<sup>(81)</sup> Nella sezione dedicata agli ambiti e contesti di formazione/sviluppo della professionalità, i tipi di formazione vengono descritti nel modo seguente: *i.* di tipo teorico, in funzione dell'introduzione alla professione (*initial*), *ii.* di tipo pratico, durante l'anno di prova di introduzione alla professione (*induction*), *iii.* durante seminari, convegni, laboratori, iniziative di formazione continua definiti a livello istituzionale (formazione formale di tipo intenzionale e *continuing*), *iv.* nell'esercizio pratico e continuo della propria funzione professionale (formazione non formale di tipo intenzionale, *continuing*). L'insegnante B. considera *molto rilevanti in termini formativi* le prime tre variabili di formazione professionale.

<sup>(82)</sup> Nella sezione dedicata agli ambiti e contesti di formazione/sviluppo della professionalità, i tipi di autosviluppo professionale vengono descritti nel modo seguente: *i.* Mobilità tra livelli scolastici differenti (*mobilità professionale*), *ii.* Mobilità intesa come spostamento "fisico" in luoghi differenti (*mobilità nazionale, internazionale*), *iii.* Cambio mansioni professionali o cambio di attività lavorativa, *iv.* Assegnazione di incarichi quali funzioni strumentali, funzionali di coordinamento pedagogico e didattico, attività aggiuntive e integrative (*incarichi di tipo intrascolastico, istituzionale*), *v.* Attività e/o incarichi e progetti con finalità educative e/o sociali, non necessariamente scolastiche (*incarichi di tipo extrascolastico*), *vi.* Attività e/o incarichi espressi nell'ambito dell'interesse personale, non scolastici e non educativi (*attività extrascolastiche e informali, non necessariamente coerenti*). L'insegnante B. considera tutte le variabili di auto-sviluppo professionale come *formative* o *discretamente formative*.

<sup>(83)</sup> Alla domanda sulle competenze relazionali con il bambino: "Ho agito secondo ciò che penso sia importante per me in quel momento?" L'insegnante B. si sofferma a pensare: «...Uhm (interesse, ndr). *Onestamente qui non so dirlo. Talvolta penso che magari non è giusto ma in quel momento e in quel contesto secondo me ci sta bene. Qualche volta ho il dubbio che tendo ad assecondare troppo, ma tendo col passare degli anni, a seguire loro e i segnali che mi danno. Cerco sempre poi di ascoltare il bambino e cercare di capirlo, e penso che sia una cosa che spesso manca*».

convincere i colleghi<sup>85</sup>, nonostante le spiccate competenze relazionali possedute<sup>86</sup>. Conferma la sua percezione della tendenza collegiale a concentrarsi su questioni superflue<sup>87</sup>.

Nelle competenze riferite alla capacità di motivare e coinvolgere gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni, dimostra ottime capacità organizzative e strategiche con gli *stakeholders* locali<sup>88</sup>, ancor più spiccate di quelle utilizzate per comunicare e condividere il progetto in sede collegiale.

*L'insegnante dimostra dunque uno scarto tra il livello di sviluppo delle competenze auto-valutate e quelle agite nella pratica professionale, a livello sia di relazionalità con il bambino che di esercizio della collegialità. Nonostante la priorità assegnata alla definizione collegiale del progetto educativo della scuola, e il possesso di competenze riflessive e cooperative di tipo collegiale, l'insegnante non attiva le proprie competenze in virtù del basso grado di riscontro ottenuto rispetto allo sforzo impiegato, o demandando tale funzione alla figura competente (Coordinatore). L'insegnante B. appare talvolta convinta dell'impossibilità di coinvolgere le colleghe sulle questioni realmente importanti, nei confronti del cui atteggiamento dimostra una certa rassegnazione, preferendo dirigere le proprie energie e risorse professionali verso obiettivi più gratificanti.*

---

(<sup>84</sup>) «...Mi sento capace di decidere... ma non sempre condivido i principi altrui. Io ho il mio metro: quasi tutta la mia energia la impiego coi bambini. Fatico a recuperare, talvolta. Per cui *sprecare energia con gli adulti...* talvolta, anche in quanto "anziana" tra le insegnanti, godo di una certa autorevolezza, di conseguenza gestisco le cose decidendo che si fa così. Punto. », «Dico molto spesso che non sono d'accordo. Io dico spesso: "Se voi volete proprio farlo... allora fatelo voi!", « Io ho un paio di colleghe e amiche con cui condividiamo la stessa visione [...], ma è rarissimo trovare un accordo e una sintonia di questo tipo!».

(<sup>85</sup>) Alla domanda: "Ho fatto in modo che tutti sappiano ciò che io penso sia importante?", l'insegnante B. risponde: «Devo dire, onestamente, che io dico proprio ciò che mi sta sulla lingua... ma *dire ciò che penso sia importante, di quello non ne sono sicura*. Non so se è un fatto di egoista, o di fiducia, perché non penso di vergognarmi...ma non sempre lo faccio.» Alla mia richiesta di spiegazioni, afferma: «So già che non arriverei a nulla. [...] Qui siamo solamente dieci persone, ci conosciamo e conosciamo anche i modi reciproci di affrontare la situazione. E *se ho un tot. di energie, preferisco concentrarle lì dove so che avrò delle ricadute piuttosto che parlare con le persone su cose che so già come andrà a finire*».

(<sup>86</sup>) «...Ho una facilità di relazionarmi con le persone che fa sì che anche le mie colleghe mi ringraziano perché magari grazie alla mia esperienza si sono aperte di più anche loro. Non so se ho capacità di organizzare, ma *di mettere a proprio agio le persone* sì. Di coinvolgerli, di farli sentire inclusi. Io ho un atteggiamento informale e li faccio sentire sullo stesso piano».

(<sup>87</sup>) «...In collegio docenti esprimiamo spesso se una cosa non ci va, ma non so se lo facciamo sulle cose veramente di base, sui principi, sui criteri, sui pensieri... siamo piuttosto superficiali direi. Dovremmo avere il tempo per parlare in generale, mentre spendiamo un sacco di tempo per i lavoretti di Pasqua ma non per i presupposti del nostro lavoro»..

«...Ciascuno può essere più o meno d'accordo, ma su tutto questo noi DOBBIAMO avere un metodo comune, che ci piaccia o meno.», «... Io penso che ci sono certe situazioni problematiche, tuttavia noi qui rappresentiamo un'isola felice, che tuttavia se riuscisse a rimuovere qualche problema tra noi adulti potrebbe essere ancora più felice!».

(<sup>88</sup>) Alla domanda: "Ho coinvolto i miei colleghi su ciò che mi piacerebbe fare?" l'insegnante racconta della volontà di proporre un'iniziativa di recupero della memoria collettiva: «... Arriviamo sul mio! Sugli orti di Coloncovez! *Sul fatto che li ho coinvolti* (i colleghi, ndr) *non sono ancora tanto convinta...* ma ci sto lavorando! Intanto tutti mi hanno detto di sì. Ed effettivamente credo nel valorizzare il territorio, in modo che i genitori e bambini sappiano che in queste zone si coltivava la frutta e la verdura che andava al mercato per tutta la città. Vorrei che le scuole di questa zona diventino più sensibili perché siamo una bella periferia, proveniente anche da altre parti della città e vorrei fare delle scuole una specie di polo culturale, perché non abbiamo piazze o altro o poli d'aggregazione... e allora che le scuole siano un motore per tutto questo, e che chiunque possa accedervi per conoscere le radici del posto. *Ho passato già del tempo alla primaria... perché conosco una maestra. Devi avere un appiglio per entrare in contatto, altrimenti ti guardano un po' così, chi è questa...l'appiglio che ti introduca lo devi avere!*».

Tuttavia, l'insegnante dimostra un'acquisizione di consapevolezza (Schön, 1983) rispetto al mancato esercizio di competenze nel momento in cui si rende conto che sta rinunciando ad affermare, comunicare e richiedere condivisione circa le questioni che considera essenziali per la sua persona.

L'insegnante dunque riflette sul mancato recepimento delle sue istanze alla luce dello sforzo di persuasione impiegato e della convinzione dimostrata. Individua così una dimensione di conversione di tipo personale nella propria capacità di credere realmente nella possibilità di stimolare cambiamento nei processi collegiali. In tal modo assegna un ruolo decisivo al processo di responsabilizzazione personale, che la porterà ad effettuare la scelta realizzativa di investimento delle proprie competenze relazionali nel confronto collegiale.

### 3. Riconoscimento dei funzionamenti e delle dimensioni di conversione

Rispetto al riconoscimento dei funzionamenti, l'insegnante esprime alcune difficoltà nel funzionamento n.6: "Avere capacità di ragionamento pratico e di scelta nella propria azione professionale ", per la tendenza a rimandare nel tempo le questioni per lei centrali. Dimostra alcune criticità nella piena espressione del funzionamento n.7, "Avere relazioni e legami positivi e duraturi con (colleghi, personale, famiglie, comunità locale) improntate su un senso di amicizia e di giustizia; essere trattati come persone degne, il cui valore è uguale a quello degli altri"<sup>89</sup> per la mancata comunicazione del proprio pensiero agli altri. Afferma di non aver mai considerato il funzionamento n.10, «Avere il controllo politico sulla propria professione attraverso la partecipazione alle scelte politiche che influenzano l'attività professionale; avere il controllo "materiale" sulla propria professione attraverso, ad es., condizioni retributive e di carriera adeguate; avere il controllo sulla propria posizione di lavoro in condizioni di equità rispetto agli altri. Lavorare nel rispetto della condizione umana (propria e altrui), esercitare capacità di decisione e di scelta; instaurare relazioni di riconoscimento reciproco con gli altri»<sup>90</sup>.

Dai colloqui emerge come la mancata comunicazione del proprio pensiero ai colleghi derivi da un senso di sfiducia nella loro volontà di assumersi la responsabilità di affrontare i problemi reali. L'insegnante acquista una nuova consapevolezza trasformativa nel momento in cui comprende che non solo i bambini possono essere "bisognosi" del suo supporto e contributo (v. attività del bambino invisibile), ma anche gli adulti attorno a lei, al cui interno è comunque possibile rintracciare un

<sup>(89)</sup> «...Spesso non esprimo tutto ciò che penso, perché magari talvolta non condivido tutto l'investimento o l'energia che un episodio richiede.», «...Tutte le insegnanti in una scuola dovrebbero avere l'abitudine a concentrarsi solo su ciò che è essenziale: ne trarremmo vantaggio tutte, con più energia e vitalità, perché saremmo capaci di concentrarci solo su ciò che ha senso».

<sup>(90)</sup> «...No, perché non mi interessano neanche. Il fatto di avere il controllo materiale sulla propria professione... non saprei: non ci ho mai pensato».

"bambino", ovvero una componente infantile, con le sue paure e fragilità.<sup>91</sup> Inoltre, si rende conto che pur possedendo eccezionali competenze relazionali ed intuitive che esercita con bambini e genitori, rinuncia ad esercitarle coi colleghi.<sup>92</sup>

#### 4. Form-azione dell'agency

L'insegnante B. riflette sui propri funzionamenti professionali e considera una possibile evoluzione del suo sviluppo professionale nell'ambito del rapporto educativo con il bambino, riferita al funzionamento di ragionamento pratico e di scelta nella propria azione educativa (funzionamento n.6).

Il cambiamento dell'azione riguarda la scelta realizzativa di concentrarsi sull'osservazione e la rimozione delle difficoltà soprattutto emotive che ostacolano la libera espressione ed il pieno benessere dei bambini.<sup>93</sup>

L'insegnante B. si concentra ad immaginare, tramite un *brainstorming*, tutte gli aspetti dell'azione che scaturiscono dalla messa a confronto tra il funzionamento professionale e il tipo di azione progettata sul "bambino invisibile", a supporto della costruzione di una nuova azione.

Gli aspetti e contenuti individuati "a raggiera" costituiscono delle dimensioni di empowerment dell'azione individuale, capaci di sostenere i processi di capacitazione dell'azione educativa e professionale.

---

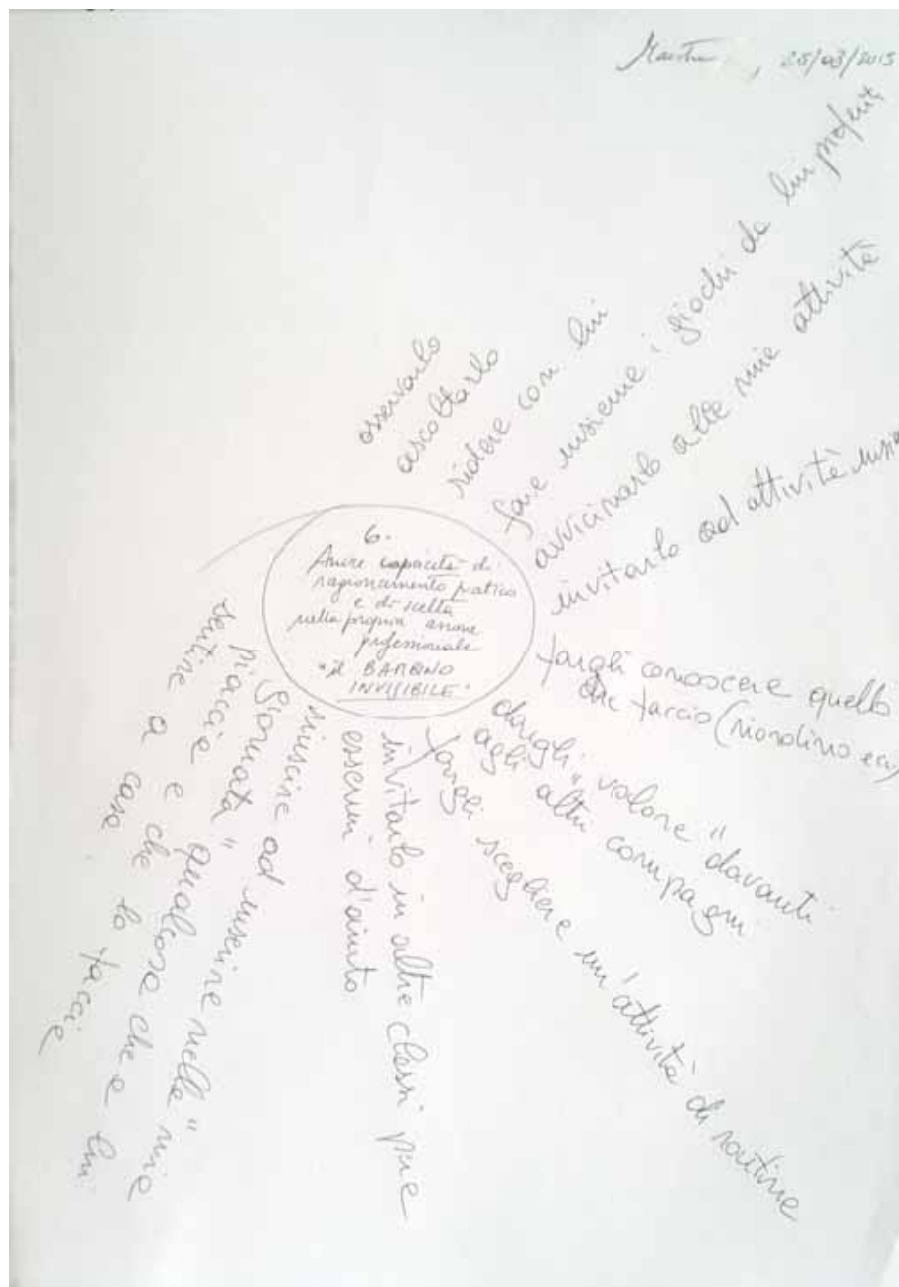
<sup>(91)</sup> Nelle seguenti dichiarazioni l'insegnante B. ammette la sua reticenza a comunicare su basi reali con i colleghi in sede collegiale:

«Non sempre condivido i principi altrui. Io ho il mio metro: quasi tutta la mia energia la impiego coi bambini. Fatico a recuperare, talvolta. *Per cui spreco energia con gli adulti...* talvolta, anche in quanto "anziana" tra le insegnanti, godo di una certa autorevolezza, di *conseguenza gestisco le cose decidendo che si fa così*. Punto. Quindi anziché cercare il riscontro, stabilisco che le cose vanno così perché con la mia esperienza me lo posso permettere, e poi dopo tanti anni non ho più voglia di discutere».

<sup>(92)</sup> « Forse in questo sono molto presuntuosa, ma la mia migliore capacità è di entrare subito in relazione con le persone, soprattutto con le famiglie».

« Se arriva una persona nuova, io approfitto subito per entrare in relazione e chiedo chi è, se è già stata qui, se le piace. I colleghi mi accusano di sapere anche la misura dei vestiti delle persone. Ma sono fatta così. A scuola, con le amiche, sono sempre io che organizzo le cose da fare. *Non so se questa sia una cosa mia personale che poi rientra anche in quella professionale o viceversa, ma io sono proprio così sempre. Ho una facilità di relazionarmi con le persone che fa sì che anche le mie colleghe mi ringraziano perché magari grazie alla mia esperienza si sono aperte di più anche loro.* Non so se ho capacità di organizzare, ma di mettere a proprio agio le persone sì. Di coinvolgerli, di farli sentire inclusi. Io ho un atteggiamento informale e li faccio sentire sullo stesso piano».

<sup>(93)</sup> «...Io penso che dovrei fermarmi ad osservare: perché noi diamo per scontato che sappiamo di cosa i bambini hanno bisogno. Invece non è vero: se lo osservi in modo attento, ti rivela sempre delle cose misteriose. In certi contesti, si trovano bene. E in altri, si trovano male. Ad esempio, di fronte ad un evento che scuote un bambino, io vorrei essere in grado, osservandolo ed ascoltandolo, di aiutarlo a rimuovere quell'ostacolo emotivo o altro che lo blocca. Vorrei riuscire a guardarlo, ascoltarlo e fare le cose con lui. Dato che ho questa mia "posizione" di empatia... mi sento richiamata. Vedo il bambino che mi guarda ma non riesce ancora ad esprimere, ed io non so come fare per aiutarlo. Oppure: ci sono i bambini silenziosi, che non fanno mai una cosa eclatante; quelli che dopo un paio di anni non ti ricordi nemmeno come si chiamano. Io vorrei che quelli emergessero, perché per mia responsabilità professionale sento di avere il dovere di lavorare su di loro».



**Fig. 74:** Brainstorming dell'insegnante B. di "esplosione" del funzionamento 6.

Il ricercatore suggerisce di sfruttare quest'esperienza di formazione dell'azione per attivare le dimensioni di conversione sulla collegialità, in modo da responsabilizzare il gruppo sul progetto di intervento sui "bambini invisibili" e sulle scelte educative collegiali in generale. Questo intervento è rivolto all'attivazione di un processo di capacitazione delle competenze di relazionalità collegiale dell'insegnante tramite la progettazione e identificazione della strategia più efficace per coinvolgere e sensibilizzare il collegio, in modo da stimolarlo alla riflessione rispetto all'identità della scuola e della professionalità educativa. Ricercatore e insegnante elaborano un piano di formazione individuale con gli obiettivi di capacitazione descritti nella tabella seguente.



Tesi di Ricerca: dalle Competenze alla Capacitazione professionale

Chiara Urbani.

## Piano di formazione individuale

Scuola: Tuttidentro, Trieste

Insegnante: insegnante B.

### D) Aree di criticità individuate dall'autovalutazione delle competenze:

	<b>Processi di attivazione dell' agency:</b>	<b>Ambiti/ dimensioni di capacitazione</b>	<b>Domande stimolo: Nella mia attività, sono stato capace di.....</b>
<b>1.B Competenza di integrazione delle dimensioni</b> Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una <u>visione olistica</u> (pluridimensionale) dell'infanzia	<b>Attivare processi e relazioni</b>	- Esercitare libertà e autonomia di attivare concretamente processi e relazioni	- <i>Ho agito secondo quello che penso sia giusto?</i> - <i>E mi sono impegnato/a per fare ciò che per me era importante in quel momento?</i>
<b>1.C Competenza di attivazione</b> Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti	<b>Esercitare controllo sulle decisioni</b>	- Promuovere, favorire procedure e processi decisionali positivi	- <i>Mi sono sentito/a capace di decidere?</i> - <i>Ho deciso secondo i miei principi?</i> - <i>Condivido i miei principi con gli altri?</i>

### E) Funzionamenti individuati come rilevanti:

<b>I funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)</b>	<b>Funzionamenti professionali (Urbani, 2014)</b>
<b>6.</b> Avere capacità di ragionamento pratico per quanto concerne il bene e ciò che conta nella propria vita;	<b>6.</b> Avere capacità di ragionamento pratico e di scelta nella propria azione professionale;
<b>7.</b> Essere in grado di vivere in relazione con gli altri, capaci di un senso di giustizia e di amicizia verso gli altri; avere le basi sociali del rispetto di sé, essere trattati come creature degne il cui valore è uguale a quello degli altri;	<b>7.</b> Avere relazioni e legami positivi e duraturi con (colleghi, personale, famiglie, comunità locale) improntate su un senso di amicizia e di giustizia; essere trattati come persone degne, il cui valore è uguale a quello degli altri.
<b>10.</b> Avere il controllo sull'ambiente circostante: sia politico, attraverso la partecipazione nelle scelte	<b>10.</b> Avere il controllo politico sulla propria professione attraverso la partecipazione alle scelte

politiche che governano la propria vita, sia materiale, attraverso il possesso (della terra e dei beni mobili) e attraverso il lavoro, con il diritto a cercare un impiego su una base di equità con le altre persone; lavorare come un essere umano, esercitando le capacità deliberative e instaurando relazioni significative di mutuo riconoscimento con gli altri;\*

politiche che influenzano l'attività professionale; avere il controllo "materiale" sulla propria professione attraverso, ad es., condizioni retributive e di carriera adeguate; avere il controllo sulla propria posizione di lavoro in condizioni di equità rispetto agli altri. Lavorare nel rispetto della condizione umana (propria e altrui), esercitare capacità di decisione e di scelta; instaurare relazioni di riconoscimento reciproco con gli *altri*.

## F) Piano di sviluppo individuale:

### Obiettivo di autoformazione personale:

- d. Riconoscere e supportare i "bambini invisibili"
- e. Orientare l'attenzione collegiale sui principi educativi prioritari
- f. Coinvolgere la direzione sulla scelta degli obiettivi professionali

### Obiettivi di miglioramento della qualità professionale:

- e. Creare condizioni di uguaglianza delle opportunità tra i bambini
- f. Sensibilizzare il collegio su obiettivi educativi prioritari
- g. Definire con la direzione e i colleghi il profilo professionale dell'insegnante di qualità

### Risorse di capacitazione attivabili:

- Competenze professionali di tipo educativo (osservare e prestare attenzione alla *realtà* dei bambini; rafforzare la loro autostima e senso di autoefficacia; progettare azioni capaci di supportarli ed emanciparli dalle loro condizioni)
- Competenze comunicative e collegiali (saper ascoltare; porre domande; proporre opzioni alternative e verificare la reazione; interpretare i bisogni; stabilire obiettivi prioritari; accordarsi su azioni concrete e sensate; )
- Competenze interattivo- costruttive (condividere e discutere osservazioni e valutazioni; )
- Competenze strategiche (confrontarsi su un compito concreto; formalizzare il pensiero in base a degli indicatori predisposti; trovare un accordo che soddisfi i partecipanti)

### Obiettivi dell'attività:

#### Obiettivi educativi:

- Cogliere gli aspetti "invisibili" dei bambini
- Realizzare un'azione che "faccia stare bene questi bambini" e li faccia "emergere"

#### Obiettivi relazionali:

- Realizzare un'azione comune
- Comunicare e discutere collegialmente *i principi sottostanti* tale attività

#### Obiettivi politico-strategici:

- Definire con la direzione e le colleghe il profilo professionale dell'insegnante di qualità ("Chi è l'insegnante di qualità di Scuola Tuttidentro"?)

#### **Fasi di lavoro:**

- Comunicare in sede di collegio la propria iniziativa e le sue caratteristiche
- Coinvolgere le insegnanti sulla scoperta dei propri "bambini invisibili"
- Stabilire i criteri per identificare i bambini invisibili, e identificarli
- Progettare per sommi capi gli obiettivi che si intende raggiungere
- Stabilire delle occasioni (routine, gioco, riordino) in cui farsi affiancare da questi bambini
- Stabilire le modalità di approccio dell'insegnante (es. *parlare poco*; utilizzare linguaggi non verbali; lasciar fare in libertà; conoscere il bambino e le sue preferenze; scoprire ciò che lo fa sentire sicuro e ciò che lo fa sentire insicuro; )
- Annotare i criteri pratici e metodologici
- Annotare episodi e intuizioni
- Provare ad inserire nelle attività dei richiami personalizzati
- Realizzare con le insegnanti coinvolte valutazioni intermedie e finali
- Diffondere le evidenze di esperienza e discutere collegialmente i principi prioritari
- Formalizzare collegialmente il profilo dell' insegnante di qualità

#### **Monitoraggio dell'andamento del processo di autoformazione:**

Realizzazione di *diario di bordo* (annotazione di pratiche, procedure, *riflessioni /osservazioni* riferite alla propria azione e i processi attivati)

#### **Osservazioni:**

.....

#### **Diario di bordo:**

**Data:** .....

**Fase:** .....

hjbhbjhknjn nm jn

**Fig. 75:** Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante B.

### 5. Risultati di capacitazione

Il processo di riconoscimento dei funzionamenti conferma che l'insegnante B., contrariamente a quanto affermava, ammette di non esprimere realmente il proprio pensiero in sede collegiale. L'insegnante di fatto rinuncia ad un confronto produttivo e sistematico in funzione della definizione dell'orientamento decisionale collegiale. Il confronto dialogico tra ricercatore e insegnante sui funzionamenti ha stimolato un incremento in termini di riflessività critica sulla sua reale espressione delle competenze e sulla formazione dell'azione.

La *dimensione di conversione capacitativa* viene qui individuata nella possibilità di affrontare i problemi reali e concentrarsi sulle priorità, aumentando le ricadute in termini di soddisfazione professionale. Una volta stabilita la capacità personale di stimolare il cambiamento nei processi collegiali e migliorare la qualità dei processi lavorativi, l'insegnante si concentra sull'elaborazione di una strategia di formazione di un'azione di inclusione collegiale.

Il processo di capacitazione scaturisce in questo caso dal recepimento della dimensione di conversione del cambiamento dell'azione personale per responsabilizzare il collegio e sostenere la sua capacità di scelta, permettendo alle competenze e risorse personali di esprimersi compiutamente per migliorare il benessere professionale e la qualità dell'azione esercitata.

Il nucleo portante l'attività dell'insegnante è costituito dalla progettazione e realizzazione di un intervento centrato sulla relazione educativa (il "bambino invisibile") e il trasferimento dei principi portanti l'attività sul piano della condivisione e capacitazione collegiale, che determina un potenziamento della capacità di *empowerment* strategico- organizzativo dell'azione.

La *dimensione di conversione esterna*, di tipo istituzionale e normativo, che l'insegnante B. individua a supporto della qualificazione professionale e collegiale, riconosce nella capacitazione dell'azione di *coordinamento* un elemento-chiave di generazione di processi di qualificazione professionale del personale.

Un'altra dimensione di conversione esterna a supporto della professionalità viene individuata disponibilità di *corsi di formazione mirati*, pertinenti, dalle ricadute realmente capacitative sull'azione professionale.

Le *dimensioni di conversione di tipo istituzionale ed organizzativo* individuate dal ricercatore entro l'esperienza di attivazione dell'insegnante B. riguardano la predisposizione di opportunità di innovazione delle pratiche professionali e della loro condivisione, a supporto della professionalità, che andrebbe riconosciuta e sostenuta a livello istituzionale per promuovere un cambiamento generativo (Costa, 2011).

L'insegnante B., attraverso il processo riflessivo realizzato, ha accolto la possibilità /opportunità di stimolare un cambiamento reale nei processi collegiali attraverso una riflessione condivisa sull'intervento nei confronti del "bambino invisibile". Prima dell'attività, la tendenza dell'insegnante di richiamare l'attenzione del collegio su dimensioni qualitative complessive finiva per ostacolare la capacità collegiale

di lettura ed interpretazione dei problemi. Pertanto, l'opportunità di discutere in forma strutturata i contenuti dell'attività ha permesso al collegio di pervenire in modo "naturale" ad interrogarsi sulla natura del lavoro delle altre colleghe, fino a toccare alcuni aspetti di definizione della professionalità educativa e dell'identità della scuola.

L'attività capacitativa svolta dall'insegnante ha ottenuto riscontro positivo e attenzione dal collegio, avviando alcune prime riflessioni collegiali sulla dimensione pedagogica dell'agire educativo. Tuttavia, la capacitazione collegiale e relazionale si è fermata per ora alla presa di consapevolezza dell'importanza di stabilire obiettivi educativi prioritari, riportando la discussione sui contenuti e principi cruciali dell'azione professionale. Più successo ha ottenuto l'attività individuale di sostegno del "bambino invisibile", per la motivazione centrale che l'insegnante B. ha sempre dimostrato nei confronti della dimensione della relazione educativa. Tuttavia, per valutare gli obiettivi in termini di capacitazione relazionale- collegiale e sviluppo professionale, si rimanda all'intervista finale: questa rileva come l'insegnante percepisca un aumento soprattutto in termini di consapevolezza e riflessività entro la dimensione relazionale, dichiarando di aver agito soprattutto per «...*alleggerire situazioni, progetti e consuetudini per poter agire meglio*», svincolando l'azione collegiale dalla consuetudine. Alla domanda circa la sua previsione di un'evoluzione nel futuro, l'insegnante B. risponde: «*In questo momento vedo in modo più aperto la possibilità di vedermi inserita con le mie colleghe. Cercando punti e progetti condivisi*».

Il suggerimento del ricercatore, che interpreta la tendenza dell'insegnante B. a polarizzare la propria professionalità sulla relazione educativa, è di trasportare l'attenzione sincera ed "umanistica" dimostrata verso il bambino sui colleghi, interpretando la loro "fragilità di adulti alle prese con la paura del confronto aperto". Tale cambio di prospettiva determina nell'insegnante un cambiamento trasformativo dei presupposti a sostegno dell'azione, che consentono di consolidare il nuovo approccio collegiale dimostrato e sostenere l'investimento sulla relazionalità interprofessionale.

La valutazione del ricercatore sull'attività dell'insegnante è positiva nella misura in cui riuscirà a sfruttare la capacitazione realizzata, la nuova consapevolezza raggiunta e l'approccio mentale positivo nei confronti della relazionalità inter-professionale come *leve* di sviluppo e qualificazione di una collegialità capace di interpretare ed affrontare le questioni realmente significative.

Pertanto, si assiste ad una correlazione positiva del rapporto tra processo di capacitazione dell'azione e sviluppo della professionalità: l'individuazione della dimensione di conversione della capacità di "vedere ed apprezzare" l'alterità dei colleghi e stimolare il cambiamento dell'azione collegiale, (e l'*empowerment* delle competenze strategiche di diffusione dell'attività individuale per la responsabilizzazione collegiale) ha permesso di attivare un processo di capacitazione delle dimensioni di scelta realizzativa e potenziamento/formazione dell'azione individuale, di ricaduta decisiva anche a livello collegiale e sociale.

### 1.8.3 Il percorso di capacitazione dell' Insegnante T., Scuoletta "Il Germoglio", Pagnacco

#### 1. Intervista iniziale

Dall'analisi del contesto della Scuoletta "Il Germoglio" emergono le caratteristiche identificative del servizio: *i.* La forte identificazione del servizio sulla Pedagogia Montessoriana; *ii.* L'identità fortemente inclusiva, di personalizzazione ed integrazione educativa<sup>94</sup>; *iii.* Le caratteristiche di servizio autogestito a supporto dell'educazione parentale, che qualifica l'esperienza in termini di innovazione sociale.

La presenza di numeri relativamente esigui di bambini, l'articolazione organizzativa e le modalità gestionali, la struttura immersa in un ambiente naturale di tipo rurale, ed il contesto socio-culturale di paese definiscono l'esperienza educativa come: apprendimento non formale ed informale, di connotazione domestico-familiare, dai forti contenuti emotivo-affettivi, e forte accento sulla vivibilità e libertà personale. Le caratteristiche degli spazi, l'abbondanza di materiali e sussidi didattici di tipo montessoriano, l'organizzazione della vita scolastica e dell'attività delle insegnanti<sup>95</sup> vengono agevolmente ricondotte all'esistenza di una fondazione su principi pedagogici montessoriani e di ispirazione libertaria (Montessori, 1949; Neill, 1971).

*La lettura del contesto fornisce il quadro di una realtà che presuppone l'attivazione capacitativa di diversi fattori di conversione (pedagogici, organizzativi, relazionali) che trovano il loro fondamento nell'adesione collettiva ad un principio comune che fa da riferimento per qualsiasi scelta compiuta, e costituisce un "linguaggio comune", dai presupposti impliciti e condivisi, capace di supportare in misura decisiva la dimensione professionale di tipo relazionale e collegiale.<sup>96</sup> Risalta tuttavia la mancata integrazione della Scuoletta entro la comunità locale.*

<sup>(94)</sup> L'articolazione organizzativa interna della Scuoletta confermano il suo forte orientamento inclusivo e di integrazione: l'esistenza di un percorso di continuità longitudinale dalla "scuola dell'infanzia" alla "primaria" consente di agevolare i passaggi tra "gradi" scolastici; la presenza di sezioni suddivise per aree tematiche comprende all'interno di ciascuna classe gruppi di bambini trasversali per età; lo stile familiare della scuola, costituito da spazi d'aggregazione comuni e condivisi da bambini e insegnanti; la partecipazione dei genitori alle attività scolastiche e didattiche, anche sotto forma di interventi mirati.

<sup>(95)</sup> Si fa riferimento qui all'esistenza di una struttura articolata non secondo spazi tradizionali suddivisi in classi, ma per aree e stanze dedicate ad attività specifiche, ricavate dalla ristrutturazione e ammodernamento di un casolare di campagna, per assecondare principi pedagogici di comunicazione e apertura, libertà di circolazione, condivisione reciproca. I materiali ed i sussidi provengono da ditte olandesi che costruiscono e assemblano i cosiddetti "materiali montessoriani" in legno, che costituiscono sussidi didattici fondamentali e insostituibili per il concetto di "lavoro montessoriano". L'organizzazione della vita scolastica prevede una suddivisione per fasce di tempo di attività definite in linea di massima, e declinate sulle caratteristiche e ritmi dei bambini, lasciando ampio margine alla scelta e alla variabilità individuale.

<sup>(96)</sup> La qualità professionale, in questo caso, risulta derivare direttamente dalla condivisione/adesione collettiva a principi pedagogici e metodologici comuni, che fanno da "collante" sociale in termini di collegialità. Riferisce l'insegnante T: «*Ci accomuna la stessa visione del bambino. Siamo tutte concordi sulla pedagogia che portiamo avanti nella nostra attività; loro conoscono i miei bambini ed io i loro. Il numero ristretto di bambini ce lo consente, ci permette e chiunque di noi abbia a che fare con i bambini di un'altra di avrei una visione aperta e sono motivate*

L'insegnante T. coinvolta nell'attività di ricerca ha 39 anni e un titolo di diploma di maturità magistrale e quindi un titolo di laurea non coerente con la professione, che ha integrato con titoli professionalizzanti sull'educazione montessoriana<sup>97</sup>. Quest'esperienza l'ha portata a maturare la decisione, assieme ad una collega con cui condivideva i principi pedagogici, di cimentarsi in un'esperienza di sperimentazione educativa e scolastica.

Dall'analisi dell'intervista iniziale emerge il profilo dell'insegnante T.: la formazione iniziale di tipo pedagogico- educativo conseguita entro l'Istituto magistrale, che all'epoca costituiva titolo abilitante di accesso alla professione, è stata sostanzialmente insignificante e di scarsa ricaduta sull'esercizio della professione<sup>98</sup>. Rispetto alle competenze formate nel corso dell'esperienza professionale, l'insegnante cita componenti di personalità e capacità professionali di tipo relazionale.<sup>99</sup>

L'insegnante avverte come principali *fattori di ostacolo*<sup>100</sup> di ordine personale, la difficoltà ad esprimere pienamente le competenze metodologiche nel rapporto educativo, mentre a livello gestionale

dall'interesse perché poi gli stessi bambini arriveranno da loro. *Ci confrontiamo su aspetti molto pratici, come ad esempio provare una strategia diversa e vedere l'effetto che fa».*

(<sup>97</sup>) L'insegnante T. racconta che dopo la laurea in Conservazione dei Beni Culturali ha conseguito una formazione specifica in educazione infantile in metodologia montessoriana per la scuola dell'infanzia, conseguita presso l'Opera Nazionale Montessori e riconosciuta dal MIUR, oltre a diversi attestati di giornate formative conseguite nell'ambito dell'esperienza di educatrice di nido e di scuola dell'infanzia presso strutture private e pubbliche del Comune di Udine. La carenza di opportunità di inserimento lavorativo nell'ambito di formazione iniziale, unita alla voglia di sperimentare un'esperienza di ispirazione pedagogica montessoriana, ha portato l'insegnante T. a fondare con l'insegnante G. una scuola dall'impostazione educativa coerente con principi e criteri metodologici specifici, ed organizzativi condivisi. Inoltre, l'esperienza accumulata entro strutture educative private ha fornito alle insegnanti una base di conoscenza e di familiarità con pratiche giuridico- amministrative e burocratiche che hanno consentito di considerare la reale praticabilità dell'esperienza immaginata. Raccontando della nascita di quest'esperienza, l'insegnante T. riflette sugli aspetti che la strutturano e sostengono: «*Ci sono state diverse componenti: la nostra sensibilità, l'interesse verso la pedagogia montessoriana che attribuisce una certa impostazione mentale al bambino, [...] quindi ci siamo informate sui materiali e le caratteristiche della struttura, abbiamo fatto dei corsi di formazione specifici... abbiamo iniziato a piccoli passi, attraverso esperienze formative e attraverso l'incontro con persone dentro la pedagogia montessoriana che ci hanno guidato nell'impostazione dell'ambiente e ci hanno aiutato; quindi abbiamo intrapreso la ristrutturazione del luogo in cui ci troviamo».*

(<sup>98</sup>) Alla domanda del ricercatore: "Quali competenze pensa che la sua formazione iniziale (titolo di studio) le abbia procurato?", l'insegnante T. risponde: «*Molto poche. Ho realizzato degli studi in linea col lavoro che sto facendo a livello di secondaria superiore (Istituto magistrale, ndr), ma se devo chiedermi che cosa mi hanno portato... direi molto poco. Di didattica ne avremo parlato per la prima volta forse nel 3°-4° anno, ce ne siamo occupati veramente poco.. e se quella dovrebbe essere una preparazione per la professione...(ride). Appena uscita da scuola e in una situazione come questa non avrei saputo dove voltarmi! Testi di spessore disciplinare... pochissimi. Quindi su di me ha avuto più peso le persone che ho conosciuto e con cui mi sono potuta confrontare, [...] Mi è piaciuto il percorso universitario, ma una volta laureata mi è stato più familiare pensare di trovare un lavoro che mi vedesse assieme ai bambini. Facevo anche la baby sitter nel frattempo per cui avevo sempre mantenuto un legame con l'infanzia. Che poi fossi diventata insegnante di scuola dell'infanzia o scuola elementare non importa...ho comunque scelto di restare nell'ambito in cui mi sentivo più a mio agio».*

(<sup>99</sup>) Alla domanda rispetto al valore aggiunto che la sua esperienza le ha procurato, dichiara: «*Mi ha procurato maggiore sicurezza. E come capacità di saper collaborare e creare un team di lavoro, perché sono cose che le apprendi strada facendo. L'esperienza lavorativa va di pari passo con l'esperienza di maturazione personale, che nel mio caso mi ha portato a sentirmi sicura di quello che faccio e con molti meno dubbi di esprimermi per quella che sono».*

(<sup>100</sup>) «*...tutte le esperienze a livello collegiale. La comunicazione con il team docente. La collaborazione tra gli insegnanti. Il rispetto della professione altrui, perché anche se non sempre sei d'accordo con i metodi delle altre insegnanti, che vengono da esperienze precedenti o loro impostazioni mentali, anche cioè se non vedi la finalità e l'obiettivo, devi pensare che c'è sempre un perché e va rispettato, e la collaborazione va garantita comunque" (...) "Poi c'è la condivisione verbale con la collega: che va favorita e mantenuta attivamente; perché un'attività non può essere portata avanti solo dall'insegnante proponente ma da entrambe le colleghe contitolari. Ad esempio i bambini ti*

segnala la difficoltà a comunicare con le famiglie sull'educazione<sup>101</sup>. Tali *fattori di ostacolo intervengono nell'azione professionale*<sup>102</sup> costringendo l'insegnante a dedicare maggiore attenzione ad aspetti quali l'autocontrollo, il distacco e l'assenza di coinvolgimento, richiesti per l'attuazione metodologica specifica. Talvolta, si segnala una certa difficoltà nei confronti dell'azione di responsabilizzazione educativa delle famiglie, che provoca ostacoli e termini di mancanza di supporto alle attività educative. Questo esercita delle ricadute sia sulla gestione educativa dei bambini, che sul riconoscimento della professionalità educativa delle insegnanti e del loro ruolo<sup>103</sup>.

Rispetto alla *soluzione per rimuovere questi ostacoli*, l'insegnante si interroga sul proprio contributo professionale e rintraccia dotazioni e risorse personali per migliorare l'applicazione della pedagogia montessoriana<sup>104</sup>, mentre non fa riferimento al rapporto con le famiglie.

*L'insegnante T. assegna poca rilevanza in termini formativi alla formazione iniziale di tipo teorico, mentre considera significativa l'esperienza lavorativa sia per la maturazione personale che per la costruzione di capacità collegiali di tipo collaborativo. Dimostra spiccate capacità interne di tipo riflessivo, che l'insegnante fa derivare dalla maturazione personale che la pratica di metodologia*

*chiedono come mai fanno un'attività con una maestra e non con l'altra, le azioni vanno condivise, poi ognuno ha chiaramente il suo metodo per affrontare la situazione».*

<sup>(101)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Quali sono i principali fattori di "ostacolo" che Lei avverte nella Sua professione?", l'insegnante T. risponde: «...La difficoltà che più avverto è legata alla *relazione con le famiglie* perché il rapporto è sicuramente diverso che come se lavorassi in una scuola pubblica tradizionale... *qui ci diamo del tu e non del lei, non c'è una separazione. Ma questo può anche creare delle situazioni difficili e certe volte ti rendi conto che se da una parte ci sono genitori che scelgono di frequentare questa scuola per motivi di loro consapevolezza eccetera... altri non hanno la stessa chiarezza e quindi incontrano delle difficoltà a capire l'impostazione».*

<sup>(102)</sup> «... Alle volte con l'approccio montessoriano magari *non riesci a calibrare e controllare l'intervento verso il bambino*. Perché il punto focale è che l'insegnante non è il fulcro dell'attività e non indirizza quella del bambino ma ha solo una funzione proponente; fa un lavoro silenzioso di supporto all'ambiente e dell'attività di esplorazione e sperimentazione che il bambino realizza autonomamente. L'insegnante non interrompe mai il lavoro del bambino, mentre spesso abbiamo la tendenza a dare indicazioni o suggerimenti; invece bisogna *mantenere l'autocontrollo* perché va contro i principi educativi.

<sup>(103)</sup> L'insegnante T. parla del rapporto con le famiglie: «Qualche volta mi sembra che abbiano la *tendenza a scansare i problemi*. Mi dicono che alcuni atteggiamenti sono solo qui e a casa no, mi dicono che a loro non corrisponde ciò che sto dicendo, *come se determinati problemi non esistessero proprio*. [...] Anche questa faccenda del Lei e del Tu. Qui è chiaro che non viene da darsi del Lei, ma *nel tempo questa la familiarità crea situazioni per cui finisce che vieni contattata anche in ambito extrascolastico*. Noi abbiamo dei momenti di colloqui individuali, eppure spesso c'è la tendenza a chiamarti anche per cose insignificanti, e questo costituisce *un'invasione della tua sfera personale*. Alcune colleghe praticano il Lei, e questo dà un freno alla loro intromissione».

Alla domanda del ricercatore: «Pensi che questo possa essere più accentuato a livello di scuola dell'infanzia perché i genitori interpretano l'insegnante come un'assistente "multifunzionale" senza una professionalità specifica?», l'insegnante T. risponde: «Non so se questo possa essere più accentuato a livello della scuola dell'infanzia perché è *più difficile per i genitori inquadrare una professionalità di questo tipo... penso che sì, il ruolo dell'insegnante o del professore è chiaro, mentre per quanto riguarda questa fascia d'età i genitori hanno più necessità di "carpire" delle informazioni e tendono a considerare la maestra su un ruolo che non è poi così importante*.

Alla domanda del ricercatore: «Quanto può dipendere dal fatto che siete un servizio a pagamento? Pensi che i genitori tendano ad interpretare diversamente se pagano?», l'insegnante risponde: «Può *accadere che credano di avere maggiori diritti... magari hanno pretese maggiori. Io non l'ho mai pensato*, ma potrebbe essere che qualcuno la veda così.[...] Tra di noi non c'è un responsabile rispetto alla comunicazione e all'interfaccia coi genitori. Una di noi si è autoeletta ma ciascuna di noi si sente di poter intervenire e gestire la comunicazione coi propri genitori in autonomia, ognuna si prende tranquillamente il suo spazio, mentre colei che si è autoeletta fa da portavoce in situazioni specifiche.[...] Noi chiaramente non abbiamo documenti ufficiali o piani dell'offerta formativa [...]».

<sup>(104)</sup> L'insegnante T. cita a proposito: « *Il lavoro personale e interiore, comprendere la centralità del bambino e riuscire ad applicarla sempre nella mia azione quotidiana*».



montessoriana ha contribuito a strutturare<sup>105</sup>. Dimostra un approccio sempre positivo e propositivo, di disponibilità ed empatia nei confronti dei bisogni dei genitori<sup>106</sup>. Dimostra fiducia e si sente supportata dai colleghi.<sup>107</sup> Attribuisce al suo impegno e dedizione le opportunità concrete di miglioramento e qualificazione della propria professionalità.

Risultano tuttavia carenti le competenze strategiche di comunicazione e affermazione della professionalità di fronte alle famiglie. Queste esigono un'attività di progettazione e pianificazione sistematica che non coincide con il tipo di professionalità pedagogica e metodologica esercitata dalle insegnanti. Inoltre, appare opportuna l'attuazione di modalità gestionali differenti da quelle puramente informali finora adottate.

## 2. Confronto tra competenze possedute ed agite

Nella valutazione delle competenze tramite Questionario, l'insegnante T., coerentemente con quanto emerso dalle indagini precedenti, assegna peso maggiore nella composizione della propria professionalità alle competenze di Gestione dei Processi educativi, seguite in proporzione variabile dalle competenze di Gestione dei processi relazionali (con le famiglie) e di Collegialità di gruppo (team ristretto).

L'insegnante assegna un livello *rilevante* (4) allo sviluppo a tutte le competenze di Gestione delle relazioni con le famiglie, tranne alla competenza di promozione dell'autonomia, riferita alla promozione e sostegno dell'autonomia di pensiero, di giudizio e di scelta delle famiglie, in cui si assegna un livello di sviluppo *standard* (3). Nelle competenze di Collegialità ristretta si posiziona mediamente a livello *standard* (3). Nella competenza di *Governance* assegna livelli sensibilmente bassi (2 e 3) a tutte le competenze indicate, coerentemente con la situazione rilevata di mancata integrazione del servizio entro la comunità locale.

<sup>(105)</sup> «Talvolta si raggiungono punti di saturazione, perché questo modo di lavorare ti abitua ad osservare i comportamenti del bambino ma anche ad osservare il proprio comportamento, mantenendo un atteggiamento di *riflessività costante*, anche sul tipo di relazione che instauri col bambino. Questo deriva dalla Pedagogia montessoriana che ti introduce ad un training che è un grande lavoro su sé stessi di "smontamento" pezzo per pezzo del tuo modo di essere. Le insegnanti delle scuole statali mi raccontano che per loro iniziare un percorso di questo tipo è paragonabile ad un "togliersi i paraocchi", perché il lavoro personale e la metodologia per favorirlo è anche un grande lavoro introspettivo» [...] «Devo dire che *più lavori e più migliori*. Non bisogna vedere il bambino come se non avesse capacità e potenzialità e intelligenza ma devi dargli degli strumenti per tirare fuori tutte queste componenti».

<sup>(106)</sup> Alla domanda : "Quali sono le competenze che metti in campo più spesso nella relazione con i genitori?", l'insegnante T. risponde: «*La disponibilità, l'apertura. L'essere disponibile e rispondere alle domande che mi fanno, e riuscire con poche parole a rassicurarli*. Certe volte è solo a livello di "sta bene?- sta male?". Basta uno sguardo e una parola per non lasciare il genitore con quel senso di vuoto e di dubbio».

<sup>(107)</sup> Del rapporto con le altre insegnanti, riferisce: «*Ci accomuna la stessa visione del bambino. Siamo tutte concordi sulla pedagogia che portiamo avanti nella nostra attività; loro conoscono i miei bambini ed io i loro. Il numero ristretto di bambini ce lo consente, ci permette e chiunque di noi abbia a che fare con i bambini di un'altra di avere una visione aperta e sono motivate dall'interesse perché poi gli stessi bambini arriveranno da loro. Ci confrontiamo su aspetti molto pratici, come ad esempio provare una strategia diversa e vedere l'effetto che fa...».*

*Il dato del livello significativo nelle competenze educative è coerente con l'investimento sullo sviluppo della formazione didattico- metodologica realizzato dall'insegnante.*

*Nella previsione del peso delle competenze nel profilo professionale del futuro, assegna un peso rilevante alle competenze di gestione dei processi relazionali con le famiglie, evidenziando indirettamente il posizionamento centrale sulle competenze prettamente educative<sup>108</sup>. Colpisce anche che l'insegnante non abbia avvertito qui l'esigenza di esprimersi rispetto alle Competenze di collegialità allargata, di Networking e di Governance.*

Nel secondo livello di autovalutazione del Questionario, ritiene che nell'evoluzione delle competenze professionali di tipo collegiale maggior peso andrebbe assegnato alle *Competenze creative* di produzione di cambiamento attraverso la costruzione di soluzioni pratiche e modalità nuove ed inedite.

Rispetto agli ambiti di formazione e sviluppo della professionalità, assegna la prevalenza soprattutto agli ambiti di formazione di tipo non formale, confermando l'importanza assegnata all'esperienza lavorativa e all'impegno costante nella professione. Tuttavia, nella valutazione della formattività in termini di competenze dell'ambito di Confronto con i colleghi, indica come *scarsamente formativi* i momenti di occasioni di scambio di informazioni, e l'espressione di opinioni e visioni personali (livello non formale). Indica come *sufficientemente formativo*, entro il Confronto con i genitori, i colloqui e le presentazioni scolastiche, oltre che gli scambi informali fuori dai contesti scolastici, così come il loro coinvolgimento in progetti ed eventi. Ritiene rilevante in termini formativi la partecipazione a convegni, seminari, laboratori ed iniziative di formazione continua, e conferma il basso valore assegnato agli ambiti di formazione iniziale di introduzione alla professione (*initial*) e durante l'anno di prova (*induction*)<sup>109</sup>.

*Si conferma pertanto la polarizzazione dell'insegnante sulle competenze metodologico- operative di applicazione della pedagogia montessoriana, al punto tale da non comprendere a livello percettivo sia l'esistenza di altre componenti strutturanti la professionalità, che la possibile incidenza di ambiti e contesti informali di relazione (es. di comunicazione, confronto) sulla costruzione di un'azione professionale efficace e tempestiva.*

(<sup>108</sup>) Nella sezione B del secondo livello di auto-valutazione del Questionario, l'insegnante T. giudica *fondamentale/irrinunciabile* lo sviluppo nel futuro di competenze di Gestione dei processi educativi con il bambino, e *rilevante* la gestione dei processi relazionali con le famiglie. Questo conferma la percezione dell'insegnante di focalizzazione della sua professionalità sulla dimensione educativa, che diventa volano di costruzione e fondamento del rapporto con le famiglie. Con le seguenti affermazioni l'insegnante T. conferma la centralità assegnata nella relazione con i genitori all'aspetto della comunicazione della trasferibilità dei valori pedagogico- educativi sottostanti alle scelte educative e metodologiche sostenute dalla scuola: «*Per me la competenza con le famiglie è riuscire a trasmettere loro il perché in questo contesto si fa questo tipo di attività* (i lavori montessoriani, ndr), e magari perché ci sono pochi dei giochi tradizionali che si vedono comunemente nelle altre scuole. Qui si vuol dare il senso a qualcosa che ha valore per il bambino. *E' importante nella relazione passi il messaggio che quello che si fa non deve restare chiuso qui* ma viene proposto in una prospettiva di continuità: è il bambino che raggiunge progressivamente un'autonomia che valorizza la sua dignità di bambino».

(<sup>109</sup>) *cfr.* capitolo 2.

Rispetto al posizionamento sulle competenze agite discusse sulla Griglia di osservazione, l'insegnante T. riflette sulle competenze di diffusione delle informazioni nei confronti delle famiglie<sup>110</sup>, e sulle modalità di valutazione educativa e sulla sua comunicazione ai genitori<sup>111</sup>. Riferisce che non sempre ottiene i risultati sperati di comunicazione efficace e trasmissione dei valori che reputa essenziali<sup>112</sup>, nonostante dimostri il possesso di ampie capacità relazionali e personali. Il ricercatore inoltre nota che il CdA della cooperativa è escluso da responsabilità di programmazione strategica (es. comunicazione) nei confronti della famiglia.

Attraverso la riflessione sulle competenze agite e la mancata corrispondenza con quelle possedute, l'insegnante riconosce l'esistenza dei *limiti e vincoli di tipo istituzionale e strutturale*<sup>113</sup> che condizionano la sua azione, rispetto a: il livello retributivo, la sicurezza del posto di lavoro, il riconoscimento della professionalità, la mancanza di certi supporti istituzionali, che emergono dal confronto con la realtà delle insegnanti di ruolo nelle scuole pubbliche.

*L'insegnante si sofferma a considerare lo scarto tra le competenze relazionali possedute nei confronti delle famiglie, e la mancata efficacia della comunicazione del valore dell'esperienza educativa. I vincoli di contesto (istituzionali e strutturali) trasmetterebbero inoltre la percezione di una figura professionale potenzialmente "debole" (carezza di tutele professionali; mancata chiarezza rispetto alla formazione professionale; mancata comunicazione di autorevolezza della figura*

(<sup>110</sup>) L'insegnante T. riflette sulle modalità comunicative adottate nei confronti dei genitori e sulla capacità di esprimersi in sede collegiale per discutere efficacemente: «Talvolta avendo mille cose può succedere che ti sfugga un'informazione, es. arriva un genitore a fare un'attività... *non sono mai informazioni che mi vengono passate da terzi ma hanno origine tutte tra di noi e ce le passiamo in questo contesto.*[...] *Noi non abbiamo diari, comunichiamo coi genitori via mail, ad esempio per chiedere un colloquio.* Qualche volta diamo un'informazione cartacea, ma è abbastanza raro. Noi facciamo le riunioni di classe tre volte l'anno, due volte l'anno ci sono i colloqui individuali. *Altre volte ci sono le assemblee dei soci della cooperativa, ma si parla di altre questioni che non riguardano la gestione di classe. Tra noi insegnanti non ci troviamo tanto a fare la programmazione "classica" ma per valutare certi aspetti organizzativi (es. uscite didattiche) o per discutere situazioni contingenti.*

(<sup>111</sup>) L'insegnante T. afferma: «*La partenza è una mia valutazione indipendente da quella fatta con gli altri [...], ma l'osservazione che io faccio parte dall'osservazione delle attività del bambino, [...] Ho i miei criteri di valutazione, li ho dentro. [...]* Noi non abbiamo la valutazione di tipo scolastico e tradizionale. *La valutazione emerge nel momento in cui sei a colloquio col genitore, ma non abbiamo una griglia su cui basarci [...].*

E ancora: «*Ad esempio nei colloqui mi ritrovo a parlare del bambino e delle cose che osservo, ma mi accorgo di riportare cose che non vengono capite, perché non viaggiamo sulla stessa lunghezza d'onda, come magari dovrebbe essere.*».

(<sup>112</sup>) Talvolta il fatto di essere un certo tipo di servizio ti porta ad assecondare certe richieste dei genitori, e magari devi adattarti anche se non sempre queste richieste sono coerenti. I genitori poi spesso hanno delle alte aspettative sul figlio.

(<sup>113</sup>) «*Penso che all'interno del nostro piccolo microcosmo ci sono anche degli elementi non sempre positivi, non è che sia l'oasi felice... come magari tanti pensano. A me talvolta vengono dei "raptus" perché mi dicono: "Tu vivi lì in un'isola felice, sei fortunata, non vivi quello che succede nella scuola, hai pochi bambini... cosa ne vuoi sapere?". Ma le difficoltà le abbiamo anche noi, anche se sono di tipo diverso e gli altri non riescono ad immaginarselo. Io ad esempio un lavoro adesso ce l'ho, domani non lo so! Le cose possono sempre cambiare...E poi talvolta non finisci di lavorare quando termina l'orario di lavoro, e spesso vieni interpellata anche a casa per questioni che esulano dal contesto scuola, mentre sei a casa, con la tua famiglia. [...]. E poi io non prendo certamente lo stipendio di coloro che lavorano nella scuola pubblica [...]. Qualche volta c'è qualche perplessità sulla preparazione: ad esempio per essere insegnante devi possedere certe qualifiche... se non le hai lasci spazio ad ipotetici dubbi. Magari non sei vista come la tua collega della statale. [...]* Talvolta il fatto di essere un certo tipo di servizio ti porta ad assecondare certe richieste dei genitori, e magari devi adattarti anche se non sempre queste richieste sono coerenti. I genitori poi spesso hanno delle alte aspettative sul figlio. [...] *Noi qui non abbiamo la possibilità di avere un insegnante di sostegno se ce ne fosse la necessità. Per cui talvolta qualche genitore può trovarsi costretto a intraprendere una strada differente perché non ci sono le risorse di personale adeguate per certe situazioni particolari...».*

professionale), che favorisce nei genitori la percezione della legittimità dei comportamenti adottati (es. i genitori si sentirebbero legittimati a formulare richieste indebite o ignorare alcune indicazioni delle insegnanti).

*L'esistenza di tali vincoli di contesto (istituzionale), pertanto, costituiscono fattori di incapacitazione sull'esercizio delle competenze comunicative dell'insegnante, dal momento che ostacolano la corretta percezione della professionalità prescolastica.*

### 3. Riconoscimento dei funzionamenti e delle dimensioni di conversione

Nella fase di riconoscimento dei funzionamenti, l'insegnante T. individua nel funzionamento n.3 di mobilità professionale<sup>114</sup> (qui intesa come allargamento delle competenze professionali attraverso l'assunzione di più funzioni e ruoli professionali) un fattore di potenziale *empowerment* nello sviluppo professionale, anche in funzione di comunicazione della stessa.

Inoltre emerge il riconoscimento del funzionamento n. 10 che riguarda il controllo "politico" sulla propria professione, da cui deriva il riconoscimento della professionalità<sup>115</sup>.

*Oltre alla riflessione sull'esistenza di dimensioni di conversione di tipo contrattuali, istituzionali ed organizzative che favorirebbero il riconoscimento professionale e la reciprocità comunicativa, l'insegnante valuta che la propria azione di comunicazione non risulta efficace come desidererebbe, al fine di vedersi assegnata la legittimazione professionale che le spetta, in relazione cioè alle competenze possedute.*

*L'insegnante afferma di riuscire a sopperire all'esistenza dei vincoli e limiti contrattuali e istituzionali che ostacolano la percezione della professionalità attraverso l'azione educativa diretta e*

<sup>(114)</sup> L'insegnante T. commenta il funzionamento n. 3 riconducendolo alla propria visione della professionalità: «Visto all'interno della mia situazione *penso che sia importante che mi vengano richieste delle cose differenti* anche non di sola gestione del mio lavoro, ad esempio far parte del CdA della Cooperativa o andare a parlare in una Conferenza o *altro ti dà la dimensione del tuo valore...* per cui dopo un percorso iniziato questo *può essere gratificante*».

<sup>(115)</sup> L'insegnante T. dichiara: «Noi qui abbiamo un ruolo di educatrici, e come inquadramento contrattuale non siamo equiparate ad insegnanti pubbliche. *Per cui di nostra parte non c'è un riconoscimento, oggettivamente e a livello contrattuale, simile a quello di una maestra tradizionale.* [...] Questo ci porta a delle situazioni per cui [...] sentiamo il diritto di essere riconosciute come insegnanti, ma magari non veniamo considerate allo stesso livello o pari. I genitori hanno piena fiducia in noi, ma abbiamo e rivendichiamo un ruolo importante. [...] Talvolta ci troviamo a dover negoziare le decisioni che ci riguardano. [...] Siamo chiamate a scendere ad un compromesso. Magari ne accetti uno o due... ma poi basta. La nostra opinione viene comunque considerata adeguatamente, ma scendendo ad un compromesso sappiamo che alla fine siamo più noi a scendervi. *Perché siamo dipendenti...* per cui spesso cerchiamo di motivare le nostre posizioni e negoziare le decisioni per far sì che la nostra posizione e il nostro ruolo vengano adeguatamente considerati. [...] *Mi sento vincolata ad accondiscendere, perché infine se non ci sono le rette sufficienti non posso lavorare nemmeno io.* [...] *Talvolta nella nostra scuola siamo percepite non come insegnanti ma diversamente: i genitori chiedono delle cose che non chiederebbero ad una maestra normale.* Se la scuola è chiusa, è chiusa: qui invece si chiedono deroghe, e poi le situazioni ricadono su di noi. [...]. Certo, mi piacerebbe avere un altro tipo di contratto, con tutele maggiori. So che è difficile poter mantenere questa struttura e anche le retribuzioni delle insegnanti; perché non ci sono altri margini oltre a quello che ci permette di sopravvivere. Ma se mi penso da qui a cinque o dieci anni mi piacerebbe pensare di avere una busta paga che non sia quella attuale! *Vorrei che di pari passo con la crescita* (degli oneri professionali) *ci fosse anche una crescita della mia busta paga!* [...] *Questa gestione e il suo gradimento da parte delle famiglie dipendono anche sulla nostra figura*».

concreta, che le assegna fiducia e riconoscimento da parte delle famiglie. Tuttavia ammette che una comunicazione più mirata eviterebbe di incorrere in situazioni incresciose, quali la mancata comprensione da parte delle famiglie del senso dell'esperienza educativa proposta.

Il miglioramento della comunicazione rispetto all'orientamento pedagogico e metodologico favorirebbe il corretto riconoscimento e comprensione della qualità professionale<sup>116</sup>. Pertanto, la dimensione di conversione di tipo individuale viene individuata dall'insegnante nella comprensione della percezione che i genitori hanno della professionalità insegnante e del servizio, al fine di comunicare meglio entrambe.

L'insegnante realizza così una riflessione critica sulla responsabilità personale di esercitare un'azione professionale che sappia non solo dimostrare qualità educativa, ma anche esprimerla efficacemente. La capacitazione delle competenze comunicative e relazionali strategiche permette di attivare un processo di formazione di un'azione consapevole, che miri al raggiungimento efficace dei funzionamenti riferiti al riconoscimento della propria professionalità, per esercitarla con pienezza e serenità.

#### 4. Form-azione dell'agency

Durante i colloqui emergono gli aspetti e le variabili che condizionano l'attivazione della dimensione di conversione di tipo individuale: l'insegnante conviene sulla necessità di raccogliere delle informazioni sulla percezione dei genitori, per meglio comprendere il loro modo di concepire il servizio e progettare una comunicazione più sistematica e puntuale. Ricercatore e insegnante decidono di elaborare insieme un *Questionario di osservazione* per sondare nei genitori l'esistenza di diverse componenti quali: il grado di informazione, il livello di comunicazione percepito, le rappresentazioni mentali sull'esperienza educativa, e la loro evoluzione nel tempo. I dati raccolti permetteranno di elaborare una strategia comunicativa più efficace, basata cioè su presupposti di evidenza e coerenza metodologica

*Tesi di Ricerca: dalle Competenze alla Capacitazione professionale*

*Chiara Urbani.*

<sup>(116)</sup> «Dalle famiglie le perplessità sono molte ma le motivazioni devono essere molte di più, altrimenti sceglierebbero altro (riferito al tipo di servizio, ndr). [...] Nel tempo chi non era d'accordo con la nostra impostazione si è allontanato dal servizio (parla dell'utenza, ndr). [...] Penso che sia difficile fare una scelta di questo genere, ma penso sia ancora più difficile mandare il proprio figlio in una scuola e affidarlo ad una persona di cui non hai stima, o di cui non riconosci la professionalità. [...] Spesso capita che non ci sia una netta percezione del mio ruolo. [...] Il ruolo che vorrei mi fosse riconosciuto è quello di una persona che educa, e istruisce, ma se dovessimo analizzare ciò che un insegnante del livello pubblico rappresenta e il nostro ruolo, effettivamente devo dire che non abbiamo lo stesso peso».

## Piano di formazione individuale

**Scuola:** Il Germoglio, Pagnacco (Ud)  
**Insegnante:** insegnante T.

### G) Aree di criticità individuate dall'autovalutazione delle competenze:

	<b>Processi di attivazione dell' agency:</b>	<b>Ambiti/ dimensioni di capacitazione</b>	<b>Domande stimolo: Nella mia attività, sono stato capace di.....</b>
<b>1.C Competenza di attivazione</b> Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti	<b>Curare l'accesso e la diffusione delle informazioni</b>	- Diffondere e favorire la circolazione delle informazioni - Aver cura delle relazioni	- Ho fatto in modo che tutti sappiano ciò che io penso che sia importante? - <i>Ho comunicato agli altri i miei principi, criteri, il mio pensiero? ho informato gli altri di ciò che penso sia importante sapere?</i>
	<b>Assumere Responsabilità rispetto alle scelte educative</b>	- Promuovere e condividere valori di ricaduta collettiva	- <i>Nell'azione ho seguito e comunicato un valore che per me è importante?</i>
<b>1.D Competenza di valutazione</b> Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale	<b>Introdurre nuove pratiche di valutazione</b>	- Introdurre elementi di miglioramento e/o sperimentazione della valutazione	- <i>Ho valutato in modo diverso da quello degli altri? Ho migliorato la mia valutazione?</i>

### H) Funzionamenti individuati come rilevanti:

<b>I funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)</b>	<b>Funzionamenti professionali (Urbani, 2014)</b>
<b>3.</b> Potersi spostare liberamente da un luogo all'altro, essere sicuri della propria integrità fisica contro la violenza, inclusa quella sessuale e domestica; essere liberi nella ricerca del proprio appagamento sessuale e nelle questioni riproduttive;	<b>3.</b> Avere condizioni di mobilità professionale <sup>(117)</sup> , potermi spostare liberamente per poter coltivare il mio sviluppo professionale;
<b>10.</b> Avere il controllo sull'ambiente circostante:	<b>10.</b> Avere il controllo politico sulla propria

<sup>(117)</sup> Per mobilità si intende sia quella "orizzontale", di spostamento fisico da un luogo all'altro, che quella "verticale", di assunzione di incarichi professionali e ruoli organizzativi differenti che il lavoratore può assumere, anche temporaneamente, all'interno dell'organizzazione in cui lavora.

sia politico, attraverso la partecipazione nelle scelte politiche che governano la propria vita, sia materiale, attraverso il possesso (della terra e dei beni mobili) e attraverso il lavoro, con il diritto a cercare un impiego su una base di equità con le altre persone; lavorare come un essere umano, esercitando le capacità deliberative e instaurando relazioni significative di mutuo riconoscimento con gli altri;\*

professione attraverso la partecipazione alle scelte politiche che influenzano l'attività professionale<sup>(118)</sup>; avere il controllo "materiale" sulla propria professione attraverso, ad es., condizioni retributive e di carriera adeguate; avere il controllo sulla propria posizione di lavoro in condizioni di equità rispetto agli altri. Lavorare nel rispetto della condizione umana (propria e altrui), esercitare capacità di decisione e di scelta; instaurare relazioni di riconoscimento reciproco con gli *altri*.

## I) Piano di sviluppo individuale:

### Obiettivo di autoformazione personale:

- g. Conoscere le aspettative e percezioni dei genitori
- h. Far conoscere le caratteristiche distintive del servizio
- i. Progettare ed elaborare una strategia comunicativa

### Obiettivi di miglioramento della qualità professionale:

- h. Conoscere le caratteristiche e la tipologia dell'utenza
- i. Riconoscere e sostenere l'identità del servizio
- j. Comunicare con genitori e colleghi in base alle evidenze

### Risorse di capacitazione attivabili:

- Competenze professionali di tipo personale (considerare altre dimensioni della propria professionalità; assumere un atteggiamento di ricerca)
- Competenze professionali di collegialità allargata (comunicare e condividere su basi di evidenza; argomentare le proprie scelte e posizioni)
- Competenze di relazione con le famiglie (riflettere sulla coerenza tra messaggi trasmessi e ricevuti; curare la diffusione delle informazioni)
- Competenze strategiche (costruire una procedura di osservazione e raccolta di dati; interpretare i dati sulle caratteristiche delle famiglie e stabilire la migliore strategia comunicativa per questo target; esercitare controllo delle informazioni)

### Obiettivi dell'attività:

- Conoscere chi sono i genitori e cosa pensano
- Stabilire una strategia comunicativa
- Informare e diffondere l'esperienza

### Fasi di lavoro:

<sup>(118)</sup> Per scelte politiche si intende tutte le scelte strategiche che un'organizzazione fa e che comportano delle ricadute sul sistema complessivo. Nel caso specifico, significherebbe poter partecipare ai processi decisionali che riguardano la Scuoletta sulla base delle evidenze raccolte.

- Informare e comunicare in CD l'iniziativa
- Costruire i questionari
- Diffonderli tra i genitori
- Raccogliere ed organizzare i dati
- Discutere le evidenze e stabilire qual è la strategia migliore per comunicare
- Diffusione delle evidenze di esperienza e valutazione finale
- Ipotizzare iniziative di diffusione e di semplificazione/controllo (diffondere le informazioni sulla Scuoletta tramite una sezione del sito; utilizzare strumenti appositi per dialogare con i genitori o rispondere ai loro quesiti: es. creare account riservati)

#### **Monitoraggio dell'andamento del processo di autoformazione:**

Realizzazione di *diario di bordo* (annotazione delle procedure, riflessioni /osservazioni ...) e costruzione del questionario: domande possibili:

- domande di "anagrafica" (anonima) con: titolo di studio, età, numero di figli, occupazione madre/padre
- "Come sono venuto a conoscenza dell'esistenza di questa scuola?"
- "Perché ho scelto questa scuola? Cosa mi aspetto che la scuola faccia per mio figlio?" (elencare due cose in ordine di priorità)
- "Quali sono le cose per me importanti quando scelgo la scuola per mio figlio/a?"
- "Ho cambiato "modo di vedere" la scuola "Il Germoglio"? E in che cosa?"
- "C'è qualche attività che mi piacerebbe si facesse oltre a quelle che già si fanno?"
- "Conosco o conoscevo il metodo Montessori? descrivere brevemente in cosa consiste..."

#### **Osservazioni: .....**

#### **Diario di bordo:**

**Data:** .....

**Fase:** .....

hjbhbjhknjn nm j

**Fig. 76:** Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante T.

#### 5. Risultati di capacitazione

Il piano di formazione individuale descrive il percorso di capacitazione effettuato dall'insegnante T.: dopo aver riflettuto sulla mancata attivazione di competenze relazionali e comunicative con i genitori



(Schön, 1983), l'insegnante ha riflettuto sull'esercizio dei funzionamenti professionali e sugli aspetti di benessere loro collegati. Dopo una riflessione centrata sui vincoli e limiti contestuali che condizionerebbero la considerazione della professionalità docente, l'insegnante individua una *dimensione di conversione personale* nell'attivazione di un'azione diretta alla ricognizione e osservazione delle percezioni reali dei genitori, al fine di formulare un giudizio sulla base delle evidenze raccolte ed elaborare un'efficace strategia comunicativa.

La mancata soddisfazione di funzionamenti professionali riferiti al riconoscimento professionale e alla capacità di affermare la propria professionalità aveva condotto l'insegnante a soffermarsi esclusivamente su dimensioni di competenza di tipo educativo. Ovvero, confidava che la sua capacità del miglioramento didattico- metodologico e l'atteggiamento di disponibilità ed accoglienza nei confronti dei genitori fossero da soli in grado di trasmettere loro il valore dell'esperienza educativa montessoriana. L'insegnante ha poi constatato, tramite la riflessione sulle competenze agite, che non conosceva realmente le percezioni su cui i genitori formulavano i loro giudizi di valore, portandola ad elaborare una modalità di raccolta di informazioni di tipo oggettivo.

La decisione di costruire un questionario per sondare opinioni e percezioni dei genitori esprime una dimensione di *scelta realizzativa* rispetto alla progettazione e formulazione di un'azione volta all'approfondimento e all'esplicitazione delle percezioni della professionalità insegnante, e di tutti gli aspetti ad essa correlati.

La *dimensione di conversione capacitativa* viene dunque rintracciata nell'attivazione di un'azione di *ricerca, sperimentazione e sviluppo*: tramite l'adozione di una modalità di raccolta di informazioni, l'insegnante potrà fondare le proprie valutazioni sulla comunicazione professionale attivata su riferimenti oggettivamente validi, che costituiranno la base per il ripensamento e la riprogettazione comunicativa.

Questo processo permette all'insegnante di acquistare una *consapevolezza del significato emancipativo* che la comprensione dei presupposti all'azione (percezioni degli interlocutori) determina sulla capacità di stabilire e promuovere una comunicazione efficace.

Tale percorso permetterebbe di intervenire sulle *dimensioni di conversione esterne*, di tipo istituzionale e contrattuale, individuate come limite al sostegno della professionalità. La condivisione dell'iniziativa in sede di Cd consente di sensibilizzare tutti gli interlocutori sulla questione della riconoscibilità professionale delle insegnanti, oltre che concentrare l'attenzione generale sull'importanza di realizzare un'analisi e valutazione iniziale delle variabili e dei fattori che condizionano la scelta della scuola da parte dei genitori.

Nell'attività capacitativa l'insegnante ha dimostrato la formazione di un'agency di *ricerca-azione* collegando la capacitazione delle competenze possedute alla responsabilità personale di scegliere ed attivare un'azione volta alla ricerca dei motivi reali che impediscono ai genitori la corretta percezione della professionalità insegnante. Nell'attività di sviluppo professionale l'insegnante si è confrontata con l'elaborazione di un questionario per i genitori, sforzandosi di formulare le domande più appropriate in relazione agli obiettivi di ricognizione delle loro caratteristiche e percezioni. L'insegnante ha elaborato una serie di domande che possano esplicitare le credenze, motivazioni e percezioni che i genitori nutrono nei

confronti della Scuoletta, nonché controllare l'esistenza di una loro adesione autentica e consapevole ai principi montessoriani.

Nell'*intervista finale* l'insegnante esplicita la sua presa di consapevolezza soprattutto circa il valore e la portata innovativa che la Scuoletta, di fatto, rappresenta,<sup>119</sup> soprattutto se confrontata con la realtà delle scuole dell'infanzia in generale che talvolta non dimostrano né una qualità omogenea né un orientamento alla qualità di sistema, o pagano la mancanza di risorse a supporto della capacitazione, come dichiara l'insegnante T: *«Le difficoltà si trovano in entrambi i contesti: se Trieste ad esempio ha determinati problemi non è detto che qui non ci siano. La differenza più evidente è che io scelgo di fare quello che posso fare qua dentro. La mia libertà d'azione è di lavorare nel modo che mi corrisponde, mentre altrove la mancanza di materiali o la mancanza di condivisione con le colleghe ti costringe a lavorare in un modo che non è quello che ti soddisfa di più»*. Queste considerazioni rappresentano un risultato importante in termini capacitativi perché testimoniano la consapevolezza acquisita circa la riluttività di una focalizzazione esclusiva sui limiti (es. contrattuali; di riconoscibilità professionale) per cogliere le potenzialità della comunicazione e diffusione (es., alle famiglie) del valore e della portata innovativa della realtà educativa della Scuoletta. La comunicazione efficace permette di valorizzare la professionalità agli occhi delle famiglie, favorendo la rimozione delle altre condizioni incapacitanti.

A conferma dei risultati capacitativi raggiunti, l'insegnante dimostra di aver ampliato la sua visione della professionalità educativa capacitandola in senso inclusivo, dal momento che pensa di realizzare attività specifiche con i genitori sulle tematiche educative promosse dalla Scuoletta<sup>120</sup>. Questo dimostra che le conoscenze ed abilità di tipo tecnico.-pratico (didattica montessoriana) che strutturano la sua professionalità vengono adesso reinterpretate in funzione di stimolo e miglioramento dei rapporti con le famiglie. Pertanto, si assiste ad una correlazione positiva del rapporto tra processo di capacitazione dell'azione (comprensione dei limiti di percezione dei genitori; miglioramento a livello di comunicazione interpersonale e partecipazione inclusiva) e sviluppo professionale, in termini di qualificazione relazionale della professionalità.

Si fornisce in Fig. 77, a scopo esemplificativo, uno dei questionari prodotti dall'insegnante T., e compilati in forma anonima da un genitore frequentante la Scuoletta "Il Germoglio".

<sup>(119)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Cosa pensi di aver cambiato di te in questo percorso?" , l'insegnante T. risponde: *«Ho una maggiore consapevolezza della diversità tra qui e il panorama generale delle istituzioni pubbliche... L'attività che abbiamo fatto mi ha portato a ragionare sul fatto che siamo una realtà che va valorizzata di più. Noi personalmente non pensiamo di aver portato grossi cambiamenti, però poco si dice di quanto costi arrivare a questo punto, voler pensare l'educazione in un altro modo...»* .

<sup>(120)</sup> Alla domanda del ricercatore di intervista finale: *«Se dovesse prevedere una sua evoluzione nel futuro, quale sarebbe?»* l'insegnante T. risponde: *«Rivedere il mio ruolo di insegnante in un contesto come questo e rivedere la qualità e le potenzialità... ho pensato che mi piacerebbe ritagliarmi uno spazio in cui mi dedico ai genitori facendo corsi e laboratori per genitori sulla pedagogia montessoriana... evidenziando le capacità di evolvere in qualcosa di più»*.

**Questionario di rilevazione:**

Il presente questionario è rivolto ai genitori della Scuoletta di Pagnacco e costituisce un'iniziativa per conoscere meglio la propria utenza e le sue aspettative, ed è stato realizzato nell'ambito della ricerca di dottorato sullo sviluppo professionale di Chiara Urbani, dell'Università Ca' Foscari. La raccolta dei dati è finalizzata al miglioramento della comunicazione tra famiglie e insegnanti.

**Indicazioni:** Il questionario va compilato da entrambi i genitori congiuntamente; Si prega di barrare la casella corrispondente o completare i campi.

1. Età dei genitori :
- |                   | PADRE                               | MADRE                               |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| dai 20 ai 30 anni | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| dai 30 ai 40 anni | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| dai 40 ai 50 anni | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
2. Numero di figli: 2
- | figli frequentanti:                        | "Casa dei Bambini" <input type="checkbox"/> | <u>1</u> |
|--|---|----------|
| "Scuola primaria" <input type="checkbox"/> | <u>0</u>                                    |          |
3. Comune di residenza: COLLOREDO DI MONTE ALBANO
4. Titolo di studio dei genitori:
- |                                     | PADRE                               | MADRE                               |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Dottorato, master, specializzazioni | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| Laurea quinquennale                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| Laurea triennale                    | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| Diploma di scuola superiore         | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Licenza media, corso professionale  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
5. Professione dei genitori:
- PADRE: ARCHITETTO
- MADRE: CASALINGA / IMPRENDITRICE
6. Come siete venuti a conoscenza dell'esistenza della Scuoletta?
- Passaparola
- Ricerca sul web/ sito internet
- Profilo Facebook
- Altro (giornali, articoli, etc.).....

7. Quali sono i motivi che vi hanno spinto a scegliere la Scuoletta? (se sono più di uno, classificare da quello più importante a quello meno importante)
- UN AMBIENTE STIMOLANTE ED ATTENTO ALE RICHIESTE SPECIFICHE DEI SINGOLI BAMBINI
  - INSODDISFAZIONE PER LA PROPOSTA EDUCATIVA SPERIMENTATA NELLA SCUOLA D'INFANZIA STATALE
  - .....
8. Pensa che dovrebbe essere fatto qualcosa in più per vostro figlio alla Scuoletta? O pensa che debba essere fatto qualcosa di diverso?
- SAREBBE BELLO INTEGRARE CON DELLE ATTIVITA' DI PSICOMOTRICITA' OVE POSSIBILE
  - E' UN PECCATO CHE NELLA SITUAZIONE CONTINGENTE NON SI RIESCA A PROPORRE DEI PASTI COMUNI,
  - NELLA FINALITA' EDUCATIVA /CONVIVIALE
9. In generale, quali sono per voi gli elementi più importanti che determinano la scelta della scuola di vostro figlio/a?
- IL CONTESTO EDUCATIVO ED IL METODO DIDATTICO, UNITAMENTE ALLA QUALITA' DELL'INSEGNAMENTO
  - .....
  - .....
10. Nel caso voi foste dei genitori che già fanno parte della Scuoletta, le vostre aspettative sono state soddisfatte? (motivare)
- ABBIAMO TROVATO UNA SOLUZIONE RISPONDENTE ALE NOSTRE MOTIVAZIONI, CON LA POSSIBILITA' DI PARTECIPARE ATTIVAMENTE
10. b Da quando "frequentate" la Scuoletta, la vostra idea iniziale è cambiata? Se sì, in che modo?
- SOSTANZIAMENTE NO, SE NON IN MEGLIO TOCCANDO CON MANO I RISULTATI POSITIVI; DA UN'IMMAGINE "UTOPICA" INIZIALE SI E' RIVELATA NELLA SUA REALTA'
11. Conosce o conosceva il metodo Montessori? CONCRETA, FATTA DI LAVORO COSTANTE
- SI MA NON IN MANIERA SPECIFICA; ORA STIAMO APPROFONDENDO

11. b Sarebbe in grado di descriverlo brevemente, anche usando delle parole chiave?

CENTRALITA' DEL "BAMBINO NATURALE": APPROCCIO  
OLISTICO; DIFFERENZA DA UN APPROCCIO  
IMPOSITIVO, GIUDICANTE, MNEMONICO E ACRITICO

12. Secondo lei quali sono gli aspetti più importanti della professionalità di un insegnante? (considerare il profilo di insegnante corrispondente all'età del figlio/i inserito/i)

- PASSIONE, PSICOLOGIA DEL BAMBINO,  
EMPATIA, SOLIDA FORMAZIONE PEDAGOGICA
- .....
- .....

13. Quali attività vorrebbe che si facessero alla Scuoletta, oltre a quelle che già vengono proposte?

VD. PUNTO 8

14. C'è qualcosa che secondo lei andrebbe migliorato all'interno della Scuoletta?

PER CIO CHE VEDIAMO VIENE GIA' FATTO UN  
OTIMO LAVORO, PERTANTO OGNI MIGLIORAMENTO  
AVVIENE NELL'AMBITO DI UN PROCESSO COSTAN-  
TE DI CRESCITA/DIALETTICA TRA TUTTI I SOGGET-  
TI ATTIVI NELLA SCUOLETTA

**Fig. 77:** Un esempio di questionario compilato da un genitore, prodotto nell'ambito dell'attività di sviluppo professionale dell'insegnante T.

## 1.8.4 Il percorso di capacitazione dell' Insegnante Q., Centro per l'infanzia "Risorgiva", Treviso

### 1. *Intervista iniziale*

Dall'analisi del contesto scolastico e socio- culturale emerge che: *i.* Il centro per l'infanzia rappresenta una realtà importante entro la realtà cittadina e all'interno della Cooperativa<sup>121</sup>, *ii.* Il servizio esprime un orientamento di servizio alle famiglie e di controllo della qualità<sup>122</sup>; *iii.* La scuola risulta inserita in un contesto cittadino che risente della recente crisi economica che incide sulla variabilità della domanda.

La scuola dispone di spazi, attrezzature e materiali (giochi) adeguati, ma si nota una certa esiguità di sussidi didattici rivolti a sostenere specifiche dimensioni dello sviluppo infantile. La presenza di personale educativo e ausiliario, e della Coordinatrice didattica garantisce delle condizioni organizzative positive a sostegno dell'azione professionale.

*Tali fattori di contesto rivelano l'esistenza di un'organizzazione dotata di risorse adeguate (struttura scolastica, articolazione del personale, credibilità e riconoscibilità sul territorio) che costituiscono degli elementi oggettivi di supporto all'azione educativa e allo sviluppo professionale. Tali*

<sup>(121)</sup> Il Centro per l'infanzia "Risorgiva" di Treviso si trova nel centro cittadino e nelle immediate vicinanze a tutti i servizi. Il centro fa parte di una società Cooperativa Sociale tra le maggiori del Veneto, che eroga altre tipologie di servizio alla persona. Nata nel 1983, raggiunge oggi un fatturato che supera i 31 milioni di euro. Impiega oltre mille soci lavoratori, al 94% donne e con un'età media di 37 anni. Oltre a coprire praticamente tutte le aree di servizio alla persona e alla famiglia, eroga corsi di formazione e nel 2004 ha dato vita alla "Fondazione Ispirazione per la ricerca e lo sviluppo dell'economia sociale e dell'educazione". Il Centro per l'infanzia "Risorgiva" comprende tre sezioni di asilo nido e tre di scuola dell'infanzia, tutte omogenee: l'organizzazione interna del personale prevede che gli insegnanti "seguano" i bambini dall'esperienza del nido fino all'infanzia, garantendo continuità educativa (cfr. paragrafo 3.2 cap.6).

<sup>(122)</sup> I servizi educativi privati esprimono in generale una condizione di ricerca di un equilibrio ottimale tra bisogni educative dei bambini ed esigenze assistenziali, custodialistiche e di supporto alle famiglie (cfr cap. 1), che arrivano spesso a costituire "l'utenza reale" dei servizi educativi. Spesso la necessità di incontrare la soddisfazione dell'utenza determina una tendenza all'appiattimento delle professionalità educative in funzione dell'accoglimento delle richieste dei genitori, anziché, ad esempio, esercitare un'azione educativa coerente e sistematica, diretta ad obiettivi personalmente definiti. L'azione nei confronti dei genitori andrebbe indirizzata al supporto nel riconoscimento del valore dell'esperienza scolastica, richiamandoli alle responsabilità educative parentali di esercizio di coerenza e reciprocità con l'educazione scolastica.

Tali realtà influenzano l'esercizio della funzione professionale orientandola soprattutto verso aspetti di cura ed attenzione nei confronti della gestione dei gruppi, e meno su aspetti strategici di progettazione complessiva delle attività, delle relazioni e dell'organizzazione del "sistema competente" (Urban, Orsi, ). Quest'impostazione viene confermata dal fatto che, nel caso specifico ad esempio, i corsi di lingua e alcune attività risultano opzionali, e vengono forniti previo pagamento di una quota aggiuntiva. Pertanto, la natura del centro per l'infanzia di erogazione di servizi a pagamento tende a concentrarsi sulla comunicazione di fattori di garanzia di qualità, attribuendo implicitamente ai genitori un ruolo di utenza passiva, anziché stimolare il loro coinvolgimento e partecipazione alle decisioni e alla definizione dell'identità del servizio, in funzione cioè pro-attiva e generativa.

Tali condizioni (servizio a pagamento; orientamento alla soddisfazione delle esigenze dell'utenza) costituirebbero dunque dei fattori incapacitanti sulla piena espressione e lo sviluppo della professionalità educativa, che derivano dalla mancata attivazione di dimensioni di conversione di tipo capacitativo (es. organizzativo- strutturale) sull'azione professionale.

*fattori costituiscono delle risorse di capacitazione che permetterebbero di contrastare le tendenze di accentramento della funzione educativa sulla sola soddisfazione della domanda, per investire sulla qualificazione di uno sviluppo professionale centrato sull'attivazione capacitativa dei funzionamenti professionali.*<sup>123</sup>

L'insegnante coinvolto nella ricerca, che chiameremo Q., ha 34 anni, è maschio, ha un diploma di scuola secondaria superiore di Conservatorio e un diploma da poco conseguito di Pasticcere. Il titolo di formazione di introduzione alla professione è stato conseguito nell'ambito dei Corsi professionalizzanti organizzati dalla Cooperativa. Ha un'anzianità di servizio più che decennale.

Dall'analisi dell'intervista iniziale emerge il profilo dell'insegnante Q.: pur mancando di una solidità formativa di tipo educativo- pedagogico, esprime una certa sicurezza professionale che gli deriva dalla nell'esprimere esperienza e sicurezza professionale, introduce l'aspetto della discriminazione di genere associata alla professionalità educativa prescolastica che interessa, seppur marginalmente, la sua figura professionale.<sup>124</sup>

Coerentemente con quanto dichiarato dagli altri insegnanti, afferma che la sua formazione iniziale di tipo *formale* ha contribuito in maniera limitata all'esercizio della sua professionalità, mentre l'esperienza *non formale ed informale* ha maturato competenze di tipo soprattutto relazionale.<sup>125</sup>

I principali *fattori di ostacolo avvertiti* nella professione riguardano la relazione con le famiglie, che ostacolerebbe l'esercizio sereno della sua professionalità.<sup>126</sup> Riconosce come *migliore soluzione per*

<sup>(123)</sup> Una delle iniziative previste per l'anno scolastico in corso riguarda la sperimentazione di un quaderno digitale che prevede l'inserimento e integrazione di più filmati di attività didattiche, derivati da audio e videoriprese realizzate nel corso dell'anno. L'iniziativa sembrerebbe destinata a diffondere e comunicare la qualità educativa del servizio alle famiglie, e responsabilizzare gli educatori sul proprio operato. Tuttavia, non riveste un valore formativo specifico ed intenzionale sulla professionalità insegnante. Tale elemento sembrerebbe dunque confermare l'orientamento alla rendicontazione in senso assicurativo e protezionistico di *quality assurance* del servizio.

Tale tendenza verrebbe avallata dai genitori dal momento in cui, come afferma l'insegnante T., «*C'è talvolta la tendenza ad interpretare il servizio come "pago e quindi ho diritto"*». Questo genere di consuetudini denoterebbero un atteggiamento mentale che contrasta con valore di tipo pedagogico ed educativo dell'esperienza scolastica.

L'insegnante, a tal proposito, racconta: «*C'è stata una persona che dopo tre anni mi fa: "Ma avete anche un progetto educativo?"... ma allora ho sbagliato io a comunicare?*». Tale episodio, seppur da considerarsi nella sua eccezionalità, confermerebbe l'ipotesi di cui sopra, al punto da indurre l'insegnante a chiedersi se il motivo della mancata percezione sia da rintracciare nella carenza comunicativa o altro.

<sup>(124)</sup> L'insegnante Q. racconta dell'iniziativa di sperimentazione di uno strumento di rendicontazione didattica tramite introduzione di un quaderno digitale in via sperimentale, che l'insegnante motiva per l'esigenza di comunicare e socializzare ai genitori le attività scolastiche, e, sostiene: «*creare una relazione di fiducia*», perché, afferma l'insegnante Q.: «*Tanti vedono che sono maschio e restano un "po'così"*». L'insegnante dichiara inoltre: «*Intendiamoci: io mi sento in difficoltà perché non è così facile mettersi nella posizione di dire "fai così o fai colà", e c'è anche chi vedendomi più giovane mi ha detto: "te che non hai figli, cosa ne vuoi sapere?" quindi ti fanno capire: stai al tuo posto. Ti mettono delle distanze.[...]*».

<sup>(125)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Quali competenze pensa che la sua formazione iniziale (titolo di studio) le abbia procurato?", l'insegnante Q. risponde: «*La base. E' stata un punto di partenza, è più una conoscenza di certe dimensioni. Potrebbe essere un 30% che possa aver contribuito, poi il resto lo fai da solo*».

Alla domanda: "Quali competenze pensa che la sua formazione (esperienza, attività di lavoro precedenti, attività non lavorative) le abbia procurato?", l'insegnante Q. risponde: «*Esperienze diverse ti aiutano a vedere altre direzioni. Soprattutto sulla relazione, con tutto il personale*». Si deduce che, se nella composizione della professionalità la formazione di tipo teorico ha inciso del 30% e l'esperienza ha maturato competenze soprattutto relazionali, l'esperienza e il suo valore formativo sulla relazione incidono complessivamente per il 70% sul profilo professionale dell'insegnante.

<sup>(126)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Quali sono i fattori principali di "ostacolo" che Lei avverte nella sua professione?" l'insegnante Q. risponde: «*La riluttanza dei genitori*». Alla domanda: "In che modo pensa che tali ostacoli influiscano

rimuovere questi ostacoli l'investimento sulla comunicazione e coinvolgimento nelle attività, perché ammette che riuscirebbe ad aiutarlo ad esprimere pienamente la sua funzione educativa, permettendogli di "essere quello che è", e "con qualche condizionamento mentale in meno"<sup>127</sup>.

*L'insegnante vive la mancanza di valorizzazione della funzione professionale esercitata come un impedimento alla libera espressione della propria professionalità, per cui parrebbe configurarsi una condizione di incapacitazione e di mancata attivazione di una dimensione di conversione di tipo relazionale. L'assenza di riflessività sulle ragioni di tale situazione segnalerebbe una carenza in termini di attitudine proattiva nell'esercizio della sua professionalità, rispetto alla rimozione dei fattori che ostacolano la relazione insegnanti- genitori, al fine di poter esercitare pienamente i propri funzionamenti educativi.*

*La tendenza ad assegnare alla relazione con i genitori un valore di condizionamento sull'azione educativa conferma: da un lato, la centralità assunta da questo specifico aspetto nell'esercizio delle competenze professionali, e dall'altro, il peso della considerazione di cui godono, evidentemente, i giudizi e le opinioni dei genitori in un servizio di questo tipo.*

Nei colloqui successivi, l'insegnante conferma la tendenza ad assegnare ai genitori la responsabilità di supportare la sua azione professionale, attraverso metodi comunicativi più risoluti e diretti<sup>128</sup>. Tuttavia, manca una riflessione sulla presunta capacità di quest'azione di migliorare il modo in cui i genitori concepiscono l'esperienza educativa e la professionalità insegnante.

Inoltre, emerge ancora preponderante la percezione di condizionamenti sulla libera espressione della propria azione, questa volta di tipo personale, derivati dall'interiorizzazione di determinati stili professionali<sup>129</sup>. Emerge qui il bisogno dell'insegnante di costituire una comunicazione più serena,

sulla sua azione professionale?", risponde: «Il mio lavoro coi bambini è basato anche sulla relazione coi genitori. Avere confidenza coi genitori mi aiuta ad essere più sereno, a vivere le cose con serenità».

(<sup>127</sup>) Alla domanda del ricercatore: "Cosa pensa che potrebbe migliorare nella sua azione professionale per renderla più efficace?", l'insegnante Q. risponde: «Comunicare meglio e mostrare quello che sei e quello che fai. Mi permetterei di essere quello che sono, anche con qualche condizionamento mentale in meno».

(<sup>128</sup>) Alla domanda del ricercatore: "Cosa pensi che occorrerebbe?" l'insegnante Q. risponde: «Immediatezza, meno girarci intorno, [...] Essere più diretti; tante volte bisogna essere delicati, invece bisognerebbe farli scontrare con la realtà [...], dovrei essere più diretto e dire che sarebbe il caso che lavorassero in una direzione anziché nell'altra... [...], Io penso: se lo facessero con me e mi dicessero: no maestro su questa cosa io non sono d'accordo, allora mi metterei in questione anch'io; e penserei a quello che vorrei che fosse, e lo riporterei a quella che è la mia esperienza».

«Secondo me si è perso il buon senso [...], Non si può giustificare sempre il bambino: non è che devi condannarlo o tenerlo come un soldatino, non giustificarlo a prescindere... io percepisco questa cosa... e mi sono confrontato anche con le colleghe ai corsi di formazione, e vedo che è abbastanza diffusa questa percezione [...] noi vediamo i bambini con occhi diversi, mentre loro li conoscono solo a casa».

(<sup>129</sup>) L'insegnante cita alcune modalità di comportamento e di scelta professionale (es. didattica) della professionalità riconducibili a stili professionali ben specifici:

«Io di carattere darei del tu a tutti, invece vien detto che bisogna dare del Lei perché c'è uno standard. Non è che mi dicono di dare del Lei ma è uno stile da adottare. Non lo sento il mio modo ma mi devo adoperare per.... [...]».

«E ritorno... (silenzio) ...alla scuola materna, all'asilo bisogna fare: le stagioni. Fare i colori. Fare il tempo ciclico. Chiaramente anni fa ho sconvolto ogni canone, sono partito in quarta e ho detto: proviamo! Vediamo cosa succede! (parla di un'attività di educazione musicale, ndr). È migliorato molto il rapporto. Ci siamo uniti molto coi bimbi. E anche coi genitori, anche se con una ricaduta meno marcata rispetto a quello che ho avuto coi bambini».

C: "Perché pensi che bisogna fare le stagioni?"

Q: «Non è che lo dico io. Se potessi sconvolgere ogni canone lo farei... vedi il quaderno digitale... vedi la cosa musicale...».



"libera", agevole, e quindi informale.<sup>130</sup> Individua anche una possibile soluzione nel mostrare ai genitori ciò che fa con i bambini, per *farsi conoscere meglio*.

Pertanto, sembra possibile affermare che l'insegnante viva la *formalità* richiesta dall'organizzazione come elemento che, aumentando la distanza, ostacola la comunicazione professionale. Individua nella possibilità di *esprimere liberamente sé stesso e la sua azione* l'elemento di qualificazione della comunicazione coi genitori.

L'insegnante realizza quindi una prima riflessione sulle difficoltà e sui bisogni dei genitori, e sulle dimensioni di conversione di tipo comportamentale (disponibilità, positività, leggerezza, valorizzazione) che influenzano il raggiungimento di funzionamenti di benessere<sup>131</sup>.

## 2. Confronto tra competenze possedute ed agite

Nella valutazione dei livelli di sviluppo delle competenze su Questionario, l'insegnante considera, coerentemente con quanto visto per gli altri insegnanti, una rilevanza decrescente man mano che si passa dalle Aree di Competenza di tipo educativo a quelle di *Networking* e *Governance*.

Si posiziona a livello *standard* (3) nelle competenze di tipo educativo sulla Gestione dei processi educativi, mentre nella Relazione con le famiglie assegna un valore *praticante* (2) alla Competenza di coinvolgimento dei genitori nell'educazione scolastica, e nella Competenza di promozione e sostegno dell'autonomia di pensiero, di giudizio e di scelta delle famiglie.

Si posiziona tuttavia a livello *standard* (3) nella Competenza di responsabilizzazione educativa (favorire e supportare la funzione genitoriale) e nella Competenza riflessiva sull'interazione (riflettere e modificare le pratiche di interazione con genitori/ famiglie).

*Il basso livello di sviluppo della Collegialità d'Istituto è confermata dalla presenza di realtà di servizi alla persona molto differenti tra loro all'interno della Cooperativa. Il basso livello assegnato ad*

<sup>(130)</sup> L'insegnante Q. racconta degli schemi concettuali acquisiti nel corso della formazione alla professione: «Un maestro ad esempio non è che dà del tu ma del Lei, e io penso che non la mancanza di rispetto, ma un modo di relazionarsi più diretto sarebbe meglio [...] pone limiti e distanze. [...] Io di carattere darei del tu a tutti, invece vien detto che bisogna dare del Lei perché c'è uno standard. Non è che mi dicono di dare del Lei ma è uno stile da adottare. Non lo sento il mio modo ma mi devo adoperare per...[...] Io preferirei il "tu" perché non è una mancanza di rispetto, ma ti mette in un'altra situazione: è come se lo incontrassi davanti ad uno spritz! [...] un modo per addolcire, sdrammatizzare, includere...».

Alla domanda del ricercatore: "Se dici che c'è bisogno di addolcire... sdrammatizzare... includere... come lo faresti senza per forza offrire uno spritz? Cosa potresti fare per creare questo tassello comune?", l'insegnante Q. risponde: «Farei vedere un'attività che faccio io col bambino, lo metterei di fronte ad un'esperienza che faccio io col bambino...».

Qui l'insegnante sembrerebbe prima.

<sup>(131)</sup> Alla domanda del ricercatore: "Di cosa pensi che i genitori abbiano bisogno?", l'insegnante Q. riferisce: «Sicurezza, conferma sul loro operato e sul loro modo di essere genitori. Me lo chiedono... altri invece non vogliono confrontarsi».

Alla domanda: "Se potessi, cosa gli diresti di fare?", l'insegnante Q. risponde: «Di prendere la vita col sorriso: nel momento in cui entro in relazione con lui c'è una maggiore predisposizione nei miei confronti. Io penso che tutti abbiano bisogno di un sorriso in più perché aiuta la relazione e vorrei che facessero anche con me... e quando mi capita ho serenità da quell'attimo... che ti esterna una specie di... predisposizione».

*alcune competenze di relazione con la famiglia è coerente con quanto affermato nei colloqui. Tuttavia, stupisce che assegni un valore standard (3) a Competenze di tipo anche comunicativo con le famiglie.*

Nella composizione del profilo dell' "insegnante del futuro", si noti che assegna un peso *molto rilevante* alla competenza di Networking, che contrastano con il possesso che si auto-valuta. Nella valutazione degli ambiti/contesti di formazione della professionalità, assegna un valore più rilevante a tutte gli ambiti *non formali ed informali* che coinvolgono colleghi, genitori, o comunque più interlocutori. Giudica *molto rilevante in termini formativi* gli ambiti informali di rapporto con i genitori, come gli incontri occasionali fuori dall'ambiente scolastico, le conversazioni e gli scambi di informazioni, o il coinvolgimento concreto dei genitori in progetti e/o eventi; giudica solo *rilevanti* gli ambiti di colloquio coi genitori, incontri, presentazioni etc., in coerenza con quanto precedentemente affermato nei colloqui.

*Si conferma qui la bassa rilevanza assegnata alla formazione che deriva da ambiti di tipo formale sulla costruzione della professionalità insegnante. Si conferma l'alto valore che l'insegnante assegna agli ambiti non formale ed informale per la costruzione di una più efficace relazione con le famiglie, così come emerso e dichiarato nei colloqui.*

Nel processo di posizionamento rispetto alle Competenze agite, su Griglia di Osservazione, l'insegnante Q. esprime una certa fatica a rintracciare le competenze professionali come esercizio di libera scelta.

Dai colloqui emerge che nella Competenza di Attivazione "Assumere responsabilità rispetto alle scelte educative", rispetto alla capacità di comunicare un valore importante attraverso la propria azione, l'insegnante valuta positivamente il suo possesso, nonostante la sua azione non risulti coerente con una dimensione di scelta realizzativa<sup>132</sup>. Inoltre, dimostra la mancata attivazione della Competenza di "Coinvolgere e motivare gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni".

Nelle Competenze di relazione con le famiglie, l'insegnante adotta modalità riflessive sui presupposti della sua azione che lo portano a ripensare la relazione con i genitori.<sup>133</sup> L'insegnante si

---

<sup>(132)</sup> L'insegnante Q. si posiziona sulla competenza agita riferendo ai contenuti che trasmette con la sua attività: «A partire dalla correttezza, penso dal fatto stesso delle regole, del vivere in società, del dover rispettare delle regole. Io cerco di trasmettere queste cose qui, chiaramente sperando che in parte venga recepito.» Tuttavia, il rispetto dello stile e delle modalità didattico- educative generalmente adottate e associate al profilo professionale non corrispondono necessariamente ad una scelta autentica e realizzativa di "messa in campo" delle proprie disponibilità, in funzione di conversione capacitativa dell'azione. Infatti, ammette una certa riluttanza nei confronti delle attività scolastiche di tipo "tradizionale", come l'introduzione alla conoscenza dei cicli stagionali etc. L'insegnante cioè non ha focalizzato che la capacità di comunicare un valore importante, come definito nella Competenza di attivazione, significa prima di tutto accogliere su di sé, cioè fare proprio quel valore, per poterlo trasmettere agli altri con convincimento, e realizzare quindi un'azione professionale efficace, perché coerente con sé' stessi. Quest'assunzione viene confermata da un'affermazione dell'insegnante: « *Mi rendo conto che io tendo a ragionare così: ambito personale da un lato e ambito professionale dall'altro. Mentre invece potrebbero tranquillamente intersecarsi*».

<sup>(133)</sup> L'insegnante Q. racconta episodi positivi di attivazione di competenze relazionali con i genitori, tramite l'approfondimento della conoscenza reciproca: « Abbiamo fatto una gita tutti insieme, educatori, bambini (grandi, ndr) e genitori, *penso "si respirasse"...* [...] (parla del fatto che genitori e insegnanti si conoscessero già, facilitando la buona riuscita dell'evento, ndr). *Io posso essere la persona più disponibile e predisposta ma... voglio dire: se non ci conosciamo! Ed è così con tutti*».

accorge della mancata attivazione di competenze relazionali di tipo comunicativo e attraverso un ripensamento della sua azione acquista una consapevolezza riflessiva rispetto all'esistenza di dimensioni di conversione attivabili (la comunanza degli obiettivi educativi) sulla cui base dare forma ad una nuova azione.

*Il ricercatore quindi sollecita l'insegnante Q. a progettare una riformulazione in termini di attivazione capacitativa dell'azione. Nonostante dichiarò di farsi conoscere adeguatamente (attraverso lo strumento del quaderno digitale), l'insegnante viene coinvolto in un processo di riflessività comunicativa (Habermas, 1981) con il ricercatore, che lo porta a ripensare l'esercizio della competenza comunicativo- espressiva.<sup>134</sup> L'insegnante riflette cioè sul passaggio tra un'azione esercitata su basi di*

L'insegnante riflette sulla mancata attivazione in azione delle competenze relazionali possedute, entro il contesto specifico di osservazione partecipata: «Noi insistiamo molto sul discorso delle regole... soprattutto nell'orario. Dalle 7,30 alle 9,00 hanno la possibilità di entrare quando vogliono. Ma arrivano alle 9,20-9,15...se ti arriva la persona a cui capita una volta ogni sei mesi, magari ci può stare... ma c'è chi automaticamente tutte le mattine arriva a quell'ora. Noi chiaramente siamo tenuti a richiamare... Mi ricordo tuttavia un papà arrivato in ritardo con il suo bambino: il caso ha voluto che lo avessi bacchettato l'unica mattina dove aveva ragione il genitore: era successa un grosso impiccio con la mamma. *Io chiaramente "sono arrivato come un treno..." e poi mi sono scusato perché mi dispiaceva per questa situazione. In quel caso mi sono dovuto ricredere: ero convinto della mia idea, ma non era come sembrava.*»

Alla domanda del ricercatore: "Cosa senti che avresti dovuto capire o fare in quel momento che non hai fatto?", l'insegnante Q. risponde: «Essere un po' più delicato. *Cercare, prima di intervenire, di chiedere delle spiegazioni. [...]* Anche loro hanno le loro esigenze e priorità. *E talvolta non coincidono con le nostre. [...]*».

L'insegnante Q., quindi, realizza una riflessione sulle premesse della sua azione, attivando una circolarità retroattiva di riflessività sull'azione (Schön, 1983). Di seguito, uno stralcio estratto dalle trascrizioni letterali:

C: "Quale competenze non hai attivato?"

Q: «Avrei dovuto parlarci insieme prima»

C: "Quindi avere un tipo di comunicazione diversa? Un approccio diverso verso il genitore?"

Q: «Esatto. Penso che nella vita ce ne sia molto bisogno, nella vita di tutti i giorni. *Non arrivare a delle conclusioni affrettate non avendo conoscenza della situazione*»

Alla domanda rispetto a quali sono i bisogni dei genitori, dichiara: «Sai che non saprei... non ci ho mai provato a mettermi dall'altra parte. (pausa) Come insegnante è difficile riuscire a cambiare il vestito...(ride) [...] ...In fondo abbiamo tutti e due... sia la scuola come istituto che il genitore come famiglia... *un obiettivo comune*. Che è quello di educare questi bimbi e dobbiamo *guardare entrambi nella stessa direzione*, e questo ci deve essere. *Dialogo. Disponibilità. Rapporto basato su queste cose, da entrambe le parti. Il rispetto non deve essere unidirezionale ma reciproco. E per fare questo la prima cosa che mi viene in mente è fare qualcosa insieme e coinvolgere i bambini... così, di botto proprio*».

<sup>(134)</sup> Di seguito si riporta uno stralcio significativo delle trascrizioni letterali dei colloqui per evidenziare il passaggio riflessivo verso la progettazione di un'azione corrispondente a scelta ed autenticità personale, al fine di migliorare la comunicazione della professionalità educativa:

C: "C'è qualcosa della tua professionalità che pensi potrebbe aiutarti a costruire una relazione migliore con i genitori? Una volta mi hai detto: "Faccio il quaderno digitale per mostrare la mia attività e anche per farmi conoscere io, perché sono maschio, e tante persone hanno degli stereotipi di genere per cui ho bisogno che sappiano quello che faccio e chi sono." Se tu provassi ad unire il bisogno di farti conoscere con il bisogno di supportare la relazione con i genitori... che cosa pensi che ti aiuterebbe? Questo quaderno digitale... in cosa potrebbe aiutarti? Come potresti strutturarli per comunicare chi sei e cosa fai? E questo da una parte ti aiuta a mostrare la tua professionalità... dall'altra ti aiuta a stabilire una relazione e comunicare qualche cosa in più".

Q: «Ecco...forse...investire molto di più in quello che sono io, in quello che è l'educatore Q.»

C: "E come lo puoi comunicarlo in un quaderno digitale? [...]"

Q: «Facendo vedere quello che faccio... ma faccio già vedere quel che faccio...»

C: "Sì, ma: maestro Q. è un maestro che fa fare delle cose per: lo sviluppo dei bambini, i quali sono i loro figli. A loro interessa maestro Q. nella misura in cui fa fare determinate cose ai loro figli, e la tua professionalità sta in questo, e nel comunicarglielo. In questo modo, nell'attività che fai con i loro figli, per gli aspetti che sviluppi nei loro figli, attraverso queste componenti loro conoscono anche te e possono entrare meglio in relazione con te. Per cui: tu devi mostrare TU, ma attraverso LORO ( i bambini, ndr)".

Q: «Mi sta venendo in mente una cosa...[...] Anni fa... il progetto educativo parlava di musica. L'anno scorso riallacciandoci al progetto musicale, abbiamo parlato di emozioni. Musica ed emozioni, la musica è emozione. L'anno

*stereotipi di professionalità (trasmissione di contenuti conoscitivi "tradizionali": il ciclo delle stagioni, i colori...; adozione di stili comunicativi formali...) ad un'azione basata su funzionamenti autentici e personali (formazione e talento musicale). Questa è basata sull'attivazione di una dimensione di conversione personale di scelta realizzativa che riguarda la formulazione di un'azione educativa corrispondente a passioni e interessi personali (funzionamenti esistenziali). L'ipotesi sottostante richiama alla necessità di dimostrare ed esprimere un'azione coerente con la propria personalità per risultare credibile agli occhi dei genitori, e stabilire con loro una comunicazione più efficace, fondata su un rapporto di fiducia, conoscenza, e riconoscibilità reciproca.*

### 3. Riconoscimento dei funzionamenti e delle dimensioni di conversione

Rispetto al riconoscimento dei funzionamenti, l'insegnante esprime la sua lacuna rispetto nell'esercizio del funzionamento professionale n. 4, «*Essere in grado di usare i propri sensi, l'immaginazione, il pensiero, la ragione, ed essere in grado di usare facoltà creative ed immaginative all'interno della professione; essere in grado di esprimersi liberamente all'interno della professione; essere in grado di avere esperienze piacevoli in campo professionale*<sup>135</sup>».

---

dopo io ho fatto provare ai bimbi diversi strumenti, ne abbiamo suonati parecchi insieme, gli ho fatto ascoltare diversi tipi di musica... mica lo Zecchino d'oro! *E loro sono stati straordinari... forse proprio perché i bambini percepivano quello che è il mio AMORE SMISURATO nei confronti della musica. Probabilmente è passato tutto! Erano molto motivati.... Io nella mia vita sono vent'anni che suono! E questo passa ai bambini [...]*Partendo dall'esperienza di quell'anno... *mi sono reso conto che proprio indirettamente ho passato almeno una parte di quella che è la mia passione e il mio amore profondo nei confronti della musica.!*».

C: «E anche per i genitori questa è una cosa che ha un valore perché permette ai loro figli di sperimentare una cosa che altrimenti non potrebbero mai fare, a quest'età. Per cui i genitori conoscono te attraverso quello che fai fare ai loro figli.»

Q: «Si. E ritorno... (silenzio)... alla scuola materna, all'asilo *bisogna fare: le stagioni. Fare i colori. Fare il tempo ciclico. Chiaramente anni fa ho sconvolto ogni canone, sono partito in quarta e ho detto: proviamo! Vediamo cosa succede! È migliorato molto il rapporto. Ci siamo uniti molto coi bimbi. E anche coi genitori, [...]*».

C: «Uno di questi funzionamenti che ho evidenziato per te è: "Avere un contesto di vita personale che mi garantisca la possibilità di svilupparmi personalmente: cioè avere una vita personale che mi permetta di svilupparmi da tutti i punti di vista, in ogni aspetto della mia vita, anche quello professionale" .(Funzionamento n.1). Questo pensi che ti riguardi?»

Q: «Si. Io ci metto solo una minima parte di me. *Chiaramente uno è abituato a lavorare a compartimenti stagni, ti devi adeguare...*»

C: «Tu l'unica responsabilità che hai è adeguarti a te stesso!»

Q: «Esatto. *Quelle che sono le mie... potenzialità... diciamoli così.*»

C: «E' un tuo funzionamento, direbbe Nussbaum. Che non è inteso in senso di efficienza, in senso economico: lei li intende come stato di azione e realizzazione insieme, che si può vedere in ogni momento della propria vita, ed è la coerenza con quello che si è e si fa. E che ti porta benessere, perché ogni cosa che ti porta benessere... vuol dire che sei TU. Perché sei tu che porti te stesso nell'azione. Che dai la forma che vuoi a quest'azione».

(<sup>135</sup>) Alla domanda del ricercatore: "Quanto conta per te il funzionamento dell'essere in grado di usare i propri sensi. l'emozione, l'immaginazione nella professionale..." L'insegnante Q. riflette: «*...Io penso che nessuno mi abbia mai aiutato a maturare questa consapevolezza. Penso anche che il passaggio non sia così immediato, non sono mai stato abituato a lavorare in questo modo. E poi arrivi tu... e mi apri questa possibilità. E' positivo in questo senso, assolutamente. Adesso sono al passo successivo, di cambiare prospettiva... per cui dobbiamo partire da un altro presupposto...*».

«Fino a questo momento (rispetto all'esercizio di questo funzionamento, ndr) *poco, nel senso che la musica riversa un ruolo centrale nella mia vita ma dal punto di vista professionale sono riuscito a farla intersecare poco.*».

Inoltre emergono criticità nell' esercizio del funzionamento n. 8: «Provare sentimenti e poter esprimere liberamente le proprie emozioni nei confronti delle persone e/o cose del proprio ambiente professionale»<sup>136</sup> e del funzionamento n. 9, «Essere in grado di divertirsi e provare piacere nell'attività professionale».

*Le dimensioni di conversione di contesto individuate riferiscono al grado di considerazione che l'organizzazione è tenuta a mantenere nei confronti dei giudizi dei genitori. Ma la dimensione di conversione di tipo personale che può intervenire in senso realizzativo sui funzionamenti riguarda la capacitazione di un'azione che dimostri la professionalità insegnante non solo dal punto di vista educativo e/o promozionale, ma anche relazionale. E a presupposto di una relazione autentica non vi può essere che la scelta autentica di chi essere e cosa portare nella relazione.*

#### 4. Form-azione dell'agency

L'esplicitazione delle dimensioni di conversione attivabili per potenziare le competenze collegiali emergono nei colloqui di progettazione dell'azione<sup>137</sup>. Il ricercatore suggerisce di coinvolgere le

C: "Perché pensi che sei riuscito poco?"

Q: «Per quel che ti dicevo l'altra volta... per via di questa immagine del maestrino che mi porto dietro, che mi fa pensare che devo fare quelle determinate cose.»

C: "E adesso cosa pensi?"

Q: «Penso che posso permettermi di fare diversamente. Perché è una cosa mia. Non so se è un'esigenza di portare questa cosa nella mia professione, ma penso che sia un valore aggiunto. Perché penso anche che la mia vita migliorerebbe...[...]».

<sup>(136)</sup> L'insegnante Q. ammette: «Mi rendo conto che io tendo a ragionare così: *ambito personale da un lato e ambito professionale dall'altro. Mentre invece potrebbero tranquillamente intersecarsi.*» [...] Partendo dall'esperienza di quell'anno... mi sono reso conto che proprio indirettamente ho passato almeno una parte di quella che è la mia passione e il mio amore profondo nei confronti della musica!»

C: "E cosa hai visto in più nei bambini?"

Q: «Che recepivano anche le singole sfumature. Proprio perché io mi ponevo in altro modo.»

C: "Come mai non l'avete più fatto, poi?"

Q: «Perché c'è da fare il tempo ciclico....(ride) (si riferisce al fare attività su contenuti di tipo "tradizionale" come i cambiamenti stagionali, ndr) ».

<sup>(137)</sup> Di seguito, alcune trascrizioni letterali della riflessione di progettazione della capacitazione dell'azione:

Q: «Vorrei che fosse con una prova concreta di quello che hanno prodotto. Ho in mente di partire da un ascolto, per arrivare al suono reale dello strumento e farli provare, su pianoforte e chitarra acustica. E confrontare uno strumento a tasti con uno a corde. Vorrei che provassero. Pensavo di avvicinarmi partendo proprio dalla musica classica. [...] Pensavo ad un'attività in palestra... ascoltiamo cinque minuti di Bach... poi parte da loro perché quando ascoltano determinati brani sono rapiti e cambiano...ad esempio con una musica latino-americana i loro movimenti si adeguano a quel ritmo, lo seguono... penserei di proporre dei movimenti collegati alla musica e far loro esprimere e verbalizzare cosa sentono e che tipo di movimenti hanno fatto. [...] Si tratta di un tentativo perché non ho mai provato, ma non penso che avrebbero difficoltà a confrontare e analizzare le caratteristiche di una marçetta turca con una quinta di Beethoven...»

C: "Quando tu introduci uno strumento, non è detto tuttavia che tutti abbiano la competenza di utilizzare uno strumento, perché spesso non lo conoscono. Sarebbe il caso di proporglielo e far loro giocare, perché quando hanno esaurito l'esperienza di gioco, si sono impossessati della conoscenza delle sue caratteristiche e lo hanno "risolto". Per cui potranno concentrarsi su altri aspetti di quello strumento, quelli regolati da te."

Q: «Loro hanno bisogno del movimento... soprattutto a quest'età. Il segreto è comunque lavorare a piccoli gruppi per poterli gestire. Prima un approccio dove possano esplorare e sperimentare le caratteristiche dello strumento, del suono e quindi confusione etc. E poi li chiami a raccolta e cominci a ripensare all'esperienza o proporre una più mirata... crei l'attenzione in modo diverso.

competenze personali in un processo di sviluppo professionale attraverso la progettazione di un percorso educativo di esplorazione e sperimentazione della dimensione sonora e musicale. La socializzazione dell'esperienza tramite quaderno digitale consente di valorizzare la professionalità dell'insegnante e costituisce la base di realtà su cui costruire una relazione efficace con l'utenza.

<i>Tesi di Ricerca: dalle Competenze alla Capacitazione professionale</i>			
<i>Chiara Urbani.</i>			
<b>Piano di formazione individuale</b>			
Scuola: "Risorgiva" di Treviso Insegnante: insegnante Q.			
<b>J) Aree di criticità emerse dall'autovalutazione delle competenze:</b>			
	<b>Processi di attivazione dell' agency:</b>	<b>Ambiti/ dimensioni di capacitazione</b>	<b>Domande stimolo: Nella mia attività, sono stato capace di.....</b>
<b>1.A Competenza progettuale</b>  Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento educativo	<b>Progettazione e Autonomia di dominio specifico (esercitare autorevolezza)</b>	-Esercitare autonomia ed indipendenza di giudizio - Esercitare libertà di scelta - Fondare le proprie scelte progettuali su basi razionali e condivisibili	- Sono riuscito/a a scegliere ciò che per me è realmente importante? - Penso di aver deciso "in libertà" e secondo i miei principi? - Ho progettato in modo aderente alle mie scelte? - So dire perché ho progettato l'attività in quel modo?
<b>1.C Competenza di attivazione</b>  Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti	<b>Coinvolgere e motivare gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni</b>	- Attivare risorse relazionali, collegiali, collettive (sia tra adulti che bambini)	- C'è qualcosa che mi piacerebbe fare di nuovo? O diversamente da come sempre fatto? -Ne ho parlato coi colleghi/ famiglie/ interlocutori? li ho coinvolti?
<b>K) Funzionamenti individuati come rilevanti:</b>			
<b>I funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)</b>		<b>I funzionamenti professionali (Urbani, 2014)</b>	

C: (funzionamento 4 ) "Essere in grado di esprimersi liberamente all'interno della professione... essere in grado di avere esperienze piacevoli nella professione...essere in grado di divertirsi nella professione" pensi di riuscire ad esercitare questo in questo tuo progetto?"

Q: «Ci riallacciamo a quello che dicevamo...come sottolineavi tu prima, quando fai una cosa che ti piace e ti gratifica perché è la tua passione e il tuo modo di essere, i risultati sono diversi perché sei più concreto, più vero.»

<p>4. Essere in grado di usare i propri sensi, l'immaginazione, il pensiero, la ragione, ed essere in grado di usare queste facoltà nel modo che è tipicamente umano, con la capacità di coltivarsi e di accedere all'educazione minima in campo scientifico; essere in grado di esprimere i propri talenti creativi (letterari, religiosi, musicali etc.); essere in grado di esprimere liberamente la propria parola; essere in grado di avere esperienze piacevoli e di evitare il dolore;</p>	<p>4. Essere in grado di usare i propri sensi, l'immaginazione, il pensiero, la ragione, ed essere in grado di usare facoltà creative ed immaginative all'interno della professione; essere in grado di esprimersi liberamente all'interno della professione; essere in grado di avere esperienze piacevoli in campo professionale.</p>
<p>5. Avere legami e passioni verso oggetti e persone al di fuori di sé; poter amare ed esprimere l'intero arco delle emozioni che riguardano le persone amate;</p>	<p>5. Provare sentimenti e poter esprimere liberamente le proprie emozioni nei confronti delle persone e/o cose del proprio ambiente professionale;</p>
<p>9. Riuscire a giocare, ridere e trovare appagamento nelle attività ricreative;</p>	<p>9. Essere in grado di divertirsi e provare piacere nell'attività professionale</p>

### C) Piano di sviluppo individuale:

#### Obiettivo di autoformazione personale:

- a. Esprimere le proprie passioni ed interessi nella professione
- b. Comunicare efficacemente e su basi di realtà con i genitori

#### Obiettivi di miglioramento della qualità professionale:

- k. Migliorare l'autonomia di scelta e decisionale nella progettazione e realizzazione delle attività
- l. Stimolare la motivazione e la responsabilità individuale
- m. Stabilire un rapporto di fiducia e di conoscenza reciproca con le famiglie
- n. Migliorare la qualità delle relazioni

#### Risorse di capacitazione attivabili:

- Competenze professionali specifiche di tipo musicale (formazione iniziale)
- Competenze digitali (informali e digitali)
- Competenze interattivo-relazionali (collegialità di team docente)
- Quaderno digitale di testimonianza e descrizione della attività didattiche (risorse istituzionali)

#### Obiettivi dell'attività:

- j. Realizzare un'attività didattica di educazione al suono e alla musica in modo da far corrispondere all'attività competenze e interessi personali
- k. Far conoscere alle famiglie la professionalità dell'insegnante

#### Fasi di lavoro:

- Definizione dell'attività da svolgere e degli obiettivi (v. colloquio)
- diffusione delle informazioni (a famiglie e colleghi)
- Valutazione della situazione iniziale, ricognizione delle risorse
- Progettazione dell'attività

- Attivazione delle risorse disponibili
- Realizzazione dell'attività
- Valutazione dell'andamento e valutazione finale

**Monitoraggio dell'andamento del processo di autoformazione:**

realizzazione di *diario di bordo* (annotazione di pratiche, riflessioni etc. sui processi attivati)

**Osservazioni:**

.....

**Diario di bordo:**

**Data** .....

**Fase** .....

**Fig. 78:** Piano di formazione e sviluppo individuale dell'agency dell'insegnante Q.

### 5. Risultati di capacitazione

Il piano di formazione individuale descrive il percorso di capacitazione effettuato dall'insegnante Q.: dopo una prima presa di coscienza riflessiva della mancata attivazione delle competenze professionali di tipo relazionale, l'insegnante ha riflettuto sul suo approccio e atteggiamento mentale nei confronti dei genitori. Poi, sull'esercizio dei suoi funzionamenti professionali e sugli aspetti di benessere loro collegati. Dopo un primo rimando a dimensioni di vincoli all'espressione e qualificazione della professionalità (stereotipi di professionalità; vincoli di contesto), l'insegnante si è confrontato con l'assunzione di responsabilità personale rispetto alla scelta di esprimere un'azione coerente, orientata al conseguimento e raggiungimento dei propri funzionamenti, esistenziali e professionali, capace a sua volta di migliorare i rapporti con le famiglie.

La decisione di rintracciare i propri interessi musicali e trasportarli nella professione costituisce per l'insegnante un'opportunità di capacitazione per lo sviluppo professionale. Attraverso il superamento di una visione riduttiva della professionalità prescolastica, derivata da stereotipi, schematizzazioni e semplificazioni indebite e/o riduttive degli stili professionali, l'insegnante ha attivato le sue competenze



musicali ed espressive per migliorare la qualità didattico- educativa e comunicare alle famiglie la sua specifica identità, personale e professionale insieme. Con l'attivazione in senso proattivo delle sue competenze nell'azione, l'insegnante non solo qualifica la sua professionalità, ma conquista consapevolezza circa la sua libertà di scelta e di realizzazione all'interno della professione, aprendo nuove possibilità di intervento.

La *dimensione di conversione capacitativa* attivata riguarda la capacità dell'insegnante di rimuovere i condizionamenti esistenti e riconoscere la dimensione della libertà di scelta all'interno di una professione di cui considerava più gli aspetti di vincolo istituzionale che quelli di opportunità. La riflessione su dimensioni di *empowerment* personale e relazionale di cambiamento e riconversione strategica dell'azione (esprimere sé stessi nella professione; mostrare e comunicare ai genitori autenticità professionale) ha favorito la consapevolezza nell'insegnante delle reali opportunità di conversione e capacitazione della sua azione, e della loro praticabilità a lungo termine.

La *dimensione di conversione esterna* che emerge a condizionare l'azione professionale riguarda l'aspetto di organizzazione del personale: la necessità di assicurare la presenza di più insegnanti per poter lavorare "a piccoli gruppi" ostacola la progettazione di attività che richiedono tempi più lunghi o modalità specifiche.

L'attività realizzata dall'insegnante Q. ha coinvolto le dimensioni delle emozioni in un percorso di esplorazione sonoro- musicale. Dopo il momento di *circle time* (discussione in cerchio con i bambini) di tematizzazione di un'emozione specifica (es., gioia), l'insegnante ha introdotto l'ascolto di un brano musicale e ha richiesto ai bambini di esprimere in modalità grafico-simbolica e pittorica l'emozione suscitata (tramite disegni, (Fig. 79), e di sperimentare con il corpo la musica ascoltata per introdurre alcuni concetti intuitivi (es., timbro, tonalità). Al termine, si è proceduti ad una valutazione complessiva tramite la richiesta di realizzare degli elaborati "liberi" che descrivessero l'attività realizzata.

Nell'*intervista finale* l'insegnante esplicita la consapevolezza circa la nuova libertà percepita di realizzare i propri obiettivi<sup>138</sup> attraverso la capacità di dar forma ad un'azione diversa, e di come questo comporti ricadute positive sui bambini e sulla relazione con le famiglie<sup>139</sup>. L'insegnante rileva che la comunicazione con le famiglie è migliorata dal momento che ha documentato in un "quaderno digitale" i momenti salienti dell'attività musicale. La maggiore difficoltà per la riproduzione dell'intervento viene

---

<sup>(138)</sup> L'insegnante Q. dichiara la sua percezione del condizionamento dallo stereotipo professionale ed educativo e la nuova consapevolezza raggiunta sulla possibilità e sulla sua capacità di superarlo. Alla domanda dell'intervista finale "Cosa pensi di aver cambiato di te in questo percorso", risponde: «*E' qualcosa di mio e personale: questo mestiere è un po' stereotipato, ma prima di tutto dentro di noi. Mi hai fatto aprire gli occhi su quest' aspetto, cioè che pur senza distaccarsi dall'attività quotidiana si possono comunque esplorare diversi ambiti*». alla domanda n.6 dell'intervista finale: "Consideri la tua attività in modo diverso, adesso?" l'insegnante Q. risponde: "*Prendo le cose con l'entusiasmo e la passione nel fare ciò che mi piace*». Alla domanda n.7 "Ti consideri in modo diverso adesso?" , risponde: «*Sì, perché mi pongo in modo diverso nei confronti dei bambini: posso trasmettere loro il mio entusiasmo e il mio amore verso questa forma d'arte*».

<sup>(139)</sup> L'insegnante dichiara, rispetto alle ricadute della sua attività: «*Mi ha colpito la reazione dei bambini. Erano entusiasti e qualcuno di loro mi sembrava veramente....rapito. Come potevo essere io quando ho cominciato ad avvicinarmi alla musica. Qualche volta sono un po' "metereopatici" e difficili da gestire, infatti quando penso di strutturare l'attività devo vedere in che condizioni si trovano. Ma così, no, non ci sono difficoltà, perché è un'attività che gliela fai vivere* ».

intravista nella "disponibilità di tempo" dal momento che l'insegnante afferma di avvertire come vincolo l'orario<sup>140</sup> di cadenza delle attività, o i vincoli di organizzazione del personale<sup>141</sup>, come rilevato in precedenza.



**Fig.79:** Alcuni disegni di chitarre classiche e acustiche realizzati dai bambini coinvolti dall'insegnante Q. nell'attività di educazione sonoro-musicale, compreso nel suo progetto di sviluppo individuale.

<sup>(140)</sup> Alla domanda n.4 dell'intervista finale: "Quando hai scelto, ti sei sentito vincolato da qualcosa?" l'insegnante Q. risponde: «*Il poco tempo disponibile... perché quando un'attività ti coinvolge e coinvolge loro così bene il tempo è sempre troppo poco, e quell'atmosfera straordinaria che si era creata viene spezzata perché magari bisogna andare a mangiare...*».

<sup>(141)</sup> L'insegnante riferisce che per organizzare la sua attività a piccolo gruppo ha dovuto chiedere alla collega di gestire l'altro gruppo, per cui egli considera che la disponibilità del personale ad essere supportivo nei confronti della sua attività costituisce un vincolo per la realizzazione della stessa.

Pertanto, l'insegnante ha realizzato una capacitazione della sua azione in termini di scelta realizzativa e attivazione personale per il raggiungimento di obiettivi coerenti con le sue disposizioni e attitudini personali. Questo viene correlato allo sviluppo professionale dal momento che determina una qualificazione della professionalità dal punto di vista non solo di scelta e progettualità realizzativa, ma anche nel senso di una migliore definizione della sua identità professionale, che diventa riconoscibile per le famiglie. Resta l'ipotesi di una capacitazione collegiale a livello di organizzazione del personale per permettere di accogliere diverse modalità di gestione del personale per la flessibilizzazione didattica e metodologica.

### 1.9 Risultati della valutazione orizzontale

In questo paragrafo si intende sviluppare un'analisi dei dati qualitativi raccolti nei percorsi di auto-formazione condotti singolarmente dagli insegnanti. Mettendo a confronto i processi di capacitazione, le dimensioni di conversione emergenti e i livelli di consapevolezza raggiunti, è possibile circoscrivere dei blocchi tematici corrispondenti agli argomenti comuni più rilevanti. L'interpretazione, tramite la riflessione sulla professionalità docente, del significato di questi temi emergenti consentirà di formulare delle considerazioni generali finali per pervenire a conclusioni di ricerca.

Il grado di significatività di questi risultati viene supportata dall'emersione di tematiche comuni all'interno di differenze contestuali e individuali rilevanti, appositamente selezionate. Nello stesso tempo, l'esiguità dei campioni e la non casualità della loro selezione costituisce un limite per la generalizzabilità dei risultati, restringendo le interpretazioni alla specificità dei contesti, e all'individuazione di *regolarità*.

In via preliminare, si formulano qui alcune valutazioni generali sulle *tendenze* espresse dai quattro insegnanti coinvolti<sup>142</sup> (che costituiscono un riferimento per la lettura dei risultati che verranno presentati nel paragrafo successivo):

- Emerge *nettamente* (tutti gli insegnanti intervistati) la tendenza ad assegnare valore maggiore, nella propria formazione, ai *contesti e ambiti d'apprendimento di tipo non formale ed informale*, a scapito della formazione formale e/o iniziale. Ovvero, la formazione a cui tutti gli insegnanti intervistati assegnano maggiore importanza è :
  - *i."Quella sul campo", dell'esperienza di pratica professionale;*

---

<sup>(142)</sup> Questa valutazioni preliminari sono dedotte sia dalle regolarità emergenti dai testi prodotti dagli insegnanti rispetto al posizionamento e all'autovalutazione delle competenze, o al riconoscimento e attribuzione di significato a funzionamenti e dimensioni di conversione, che desunte dalle osservazioni partecipate che hanno visto insegnante e ricercatore interagire congiuntamente all'interno dei contesti di pratica professionale.

- *ii.* Quella di collaborazione reciproca o a collegialità ristretta di condivisione di progetti o interventi educativi specifici;
- *iii.* Quella di confronto e scambio informale di informazioni, valutazioni ed espressione di opinioni (sia nel rapporto con colleghi che con famiglie).

Tutti gli insegnanti cioè, assegnano valore maggiore in termini di formazione e sviluppo professionale alla *dimensione individuale* dell'impegno, dell'esercizio e della pratica costante ed ininterrotta con la professione per la costruzione di competenze professionali.

La *dimensione interindividuale* considerata importante per la formazione professionale viene rintracciata specialmente nella collaborazione "a due o più insegnanti" su attività per lo più specifiche e circoscritte, che richiedono una convergenza dell'azione su un obiettivo comune. Inoltre, si assegna valore formativo alla dimensione interindividuale dello scambio e conversazione informale, a cui si attribuirebbe la capacità di "rompere la formalità dei contesti professionali" e quindi veicolare una comunicazione più autentica e "personale".

- Emerge una *netta* tendenza (praticamente tutti e quattro gli insegnanti) ad esprimere criticità in ambiti di competenza che esulano da una professionalità tradizionalmente focalizzata su ambiti educativi e didattici. Nonostante l'ambito di competenza prescelto fosse quello della Gestione della relazione educativa con il bambino, per ovvi limiti di osservabilità dei contesti di pratica professionale, quasi tutti gli insegnanti hanno dirottato l'attenzione della ricerca su ambiti soprattutto relazionali con gli adulti (siano essi colleghi o genitori). Due insegnanti su quattro esprimono difficoltà a comunicare la loro professionalità ai genitori e a farsi riconoscere per le loro peculiarità educative, mentre gli altri due insegnanti tendono a "sfuggire" alla responsabilità di condivisione e partecipazione collegiale. Questo dato esprime, da un lato, la percezione di professionalità "solide" dal punto di vista didattico ed educativo, derivate dall'esperienza professionale maturata nell'esercizio costante dell'attività educativa. Dall'altro lato, converge in termini di criticità quelle aree di Competenza contigue alla Gestione della Relazione educativa (come le Aree di Gestione dei processi relazionali con le famiglie; Collegialità ristretta) che esigono tuttavia attenzione e supporto specifico in termini di progettazione e modulazione di un'azione efficace. Le Aree di Competenza di Collegialità allargata, Networking e Governance sono considerate desiderabili ma piuttosto lontane dalla percezione della composizione della professionalità in termini di competenze direttamente spendibili nella pratica quotidiana.
- Emerge una *rilevante* tendenza (tre insegnanti su quattro) a giudicare ed interpretare le competenze come requisiti esterni di professionalità. Nelle interviste iniziali, a integrazione dell'attività di compilazione dei questionari, gli insegnanti dichiaravano in genere alti livelli di competenza (tra il rilevante e l'eccellente) a molte delle competenze sottoposte, senza soffermarsi a pensare se queste venivano realmente espresse nell'azione. Nelle interviste finali si chiedeva di ri-posizionarsi nuovamente su quegli stessi riferimenti di competenza per valutare se, in seguito ai piani di formazione

dell'agency, ci fosse stato un incremento nello sviluppo delle competenze. Tuttavia, questi risultati non sono stati espressi nè trattati come dati rilevanti, dal momento che rappresentavano dei risultati "falsati" dal giudizio complessivamente negativo che gli insegnanti assegnavano all'attività. Ovvero, la tendenza degli insegnanti a considerare la propria attività di valutazione delle competenze sulla base della loro percezione di adeguamento, in termini di conformità o meno, ad uno standard esternamente definito, quali sono rappresentate ai loro occhi le competenze, finiva di fatto col compromettere l'attendibilità della loro valutazione. Anche l'attività inizialmente realizzata di definizione delle competenze da parte degli insegnanti stessi non è risultata sufficiente a garantire dati attendibili in termini di confronto tra competenze *pre* e *post*. Pertanto, gli insegnanti sembrerebbero mantenere una diffusa resistenza nei confronti delle competenze quali riferimenti capaci di render conto della loro professionalità, dal momento che, come emerge nell'indagine qualitativa, risultano incapaci di esprimere sia la reale capacità di azione dell'insegnante, che di descrivere la realtà dei contesti di pratica professionale.

Nonostante la definizione preliminare delle competenze richiesta agli insegnanti e realizzata prima della compilazione dei questionari, l'indagine qualitativa ha rilevato la persistenza di automatismi nei processi di valutazione delle stesse. Ovvero, gli insegnanti si posizionano in modo quasi "automatico" sui quesiti di competenza, senza soffermarsi a riflettere sul senso delle stesse nè sulla loro traduzione. Questo sembra correlato al giudizio tendenzialmente negativo che gli insegnanti assegnano a riferimenti di competenza per valutare la loro professionalità. Quest'atteggiamento mentale sembra risultare prevalente, anche in presenza di un'attività di definizione delle competenze come processo di significazione personale. La percezione di "estraneità" delle competenze e la loro mancata corrispondenza con la professionalità reale e l'esercizio nella pratica quotidiana, sembrerebbe correlata al fatto che, concretamente, gli insegnanti non hanno contribuito alla loro definizione iniziale. Si rileva infatti che la percezione di "estraneità" è correlata all' "esteriorità" dei processi di definizione delle competenze, che vengono di fatto realizzate a livello accademico e/o politico, e utilizzate per stabilire e descrivere profili professionali, attraverso processi che gli insegnanti non hanno contribuito nè a realizzare, nè a definire.

- Emerge una *rilevante* tendenza (tre insegnanti su quattro) a valutare le competenze possedute "staccandole" dalla riflessione sulla reale capacità di esercitarle nella pratica professionale. Nei questionari, gli insegnanti tendono ad esprimere una prima valutazione delle competenze senza approfondire il collegamento tra il significato della competenza di volta in volta considerata e la sua traduzione nell'azione concreta. Questo dato segnalerebbe una tendenza generale di approccio agli strumenti di valutazione delle competenze che vede la sospensione, in termini riflessivi, di un giudizio approfondito su di sé quando si tratta di valutarsi personalmente. Gli insegnanti, cioè, non dimostrano di riflettere realmente sull'esercizio delle competenze che valutano di possedere, esprimendo piuttosto la tendenza a trattarle come "requisiti esteriori di professionalità", come degli standard su cui si posizionano in maniera acritica (e per lo più, positivamente). Solo l'intervento mirato di stimolazione riflessiva sulla concordanza o

meno tra competenze valutate ed agite costringe l'insegnante ad approfondire il significato della competenza indicata.

- Emerge una tendenza *rilevante* ad attribuire a fattori organizzativi (denominati dagli insegnanti "*fattore tempo*") la mancanza dell'attivazione di certe dimensioni di conversione, soprattutto relazionali. Questa fa riferimento, tuttavia, ad una carenza soprattutto a livello organizzativo. In alcuni casi, certamente tale tendenza è correlata a tentativi di de- responsabilizzazione personale in funzione della risoluzione dei problemi, affidando cioè all'organizzazione istituzionale il dovere di rimuovere le condizioni che ostacolano il docente. Tuttavia, dal momento che la mancanza di tempo scolastico viene riferito trasversalmente in tutti i colloqui effettuati, è da ipotizzare il suo collegamento con due variabili importanti: da un lato, la condizione di oggettiva insostenibilità professionale degli insegnanti a farsi carico di nuove funzioni che la riduzione del personale scolastico e l'evoluzione della società inevitabilmente comporta, contribuendo a ridefinire la professionalità stessa (es. funzioni sociali di tipo familiare; di comunicazione istituzionale, etc.). Dall'altro lato, troviamo l'oggettiva carenza formativa a livello organizzativo, gestionale e comunicativo che impedisce al personale educativo di acquisire le competenze necessarie ad agire per rimuovere le difficoltà e risolvere i nuovi problemi che vengono loro affidati.
- Emerge una *nettissima* tendenza negli insegnanti a intraprendere i percorsi di sviluppo professionale e formazione dell'azione proposti dal ricercatore nel momento in cui è loro esplicitata la dimensione soprattutto *strategica* dell'azione. Ovvero, solo facendo intravedere agli insegnanti le possibilità in termini di miglioramento dell'efficacia dell'azione, le modalità concrete di attuazione, le condizioni possibili e i benefici raggiungibili è possibile introdurli alla comprensione della loro responsabilità di attivazione. Il ripensamento dell'azione tramite la progettazione di una nuova articolazione di processi e procedure permette loro di riflettere, in termini razionali, sulla fattibilità e sulla praticabilità effettiva del cambiamento. E' in questo passaggio che diventano capaci di collegare mentalmente l'azione progettata con i presupposti mentali e gli atteggiamenti che governano la loro percezione della realtà, realizzando una riflessività di tipo trasformativo (Mezirow, 2003), (*cfr.* paragrafo 1.5).

### 1.9.1 Il binomio Identità- Qualità

Il primo tema emergente riguarda il rapporto che intercorre tra l'Identità (*professionale* e di *contesto*) e la Qualità<sup>143</sup> (Margiotta, 1999; Bondioli & Savio, 2012).

---

<sup>(143)</sup> Dall'analisi di specifici studi di caso, in "L'insegnante di qualità" Margiotta rileva otto tipi di caratteristiche che definirebbero un profilo di "insegnante di alto livello" (Margiotta, 1999, 111-112):  
1. Scuole con una solida base di valori

L'Identità, sia del contesto- scuola che delle professionalità in servizio, viene rilevata dall'analisi dei contesti scolastici e dall'analisi delle trascrizioni dei colloqui degli insegnanti. La definizione della Qualità percepita<sup>144</sup> è ricavata dai resoconti degli insegnanti circa le caratteristiche e i riscontri ricevuti dall'utenza.

L'Identità di contesto viene definita tramite l'analisi dei fattori di contesto, che rimandano alle dimensioni di conversione, la cui attivazione o meno li qualifica come *capacitanti* o *incapacitanti*: le dimensioni organizzative, amministrativo- gestionali, ambientali e spaziali (es. struttura scolastica), o legate alle risorse e dotazioni, contribuiscono alla definizione della specifica Identità contestuale e professionale della realtà in cui opera l'insegnante.

Nelle trascrizioni si riportano le percezioni degli insegnanti rispetto ai fattori di contesto e al loro peso, sia in senso capacitante che incapacitante (*dimensioni di conversione esterne*). Si riportano inoltre le dimensioni di scelta realizzativa, che i professionisti coinvolti attivano per cambiare le dimensioni di conversione e poter conseguire i propri funzionamenti (*dimensione di conversione interna*).

- Dall'analisi del contesto della scuola "Girotondo" (*cfr.* paragrafo 1.8.1) emerge che il contesto socio-culturale, la struttura scolastica, il livello di adattamento progettuale, l'esiguità di risorse e dotazioni materiali, la mancata partecipazione progettuale e professionale a livello d'Istituto costituiscono dimensioni di conversione inattivate e quindi incapacitanti. Dall'interpretazione di dichiarazioni dell'insegnante si deduce che la professionalità prescolastica e il suo riconoscimento risentono dei fattori di contesto incapacitanti. Si denota un basso grado di attivazione di dimensioni scelta realizzativa, in funzione della definizione di identità scolastica e professionale ben precisa. Tali aspetti assegnano un basso livello di *vision* e *mission* al contesto e alle professionalità in generale.

*« Io cerco di usare quello che c'è. Anche il corridoio lo utilizzo bene. In mezzo, tra le due alle, andrebbe allestito con cartelloni che illustrino i progetti che facciamo quest'anno, spiegando il progetto educativo e il senso della scelta, gli obiettivi e le fasi di*

---

2. Scuole con una modalità di organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento finalizzata alla riuscita scolastica

3. Scuole con una buona organizzazione gestionale.

4. Scuole promotrici di elaborazioni delle politiche educative e formative.

5. Scuole con un'equipe fondata anche su ruoli di direzione e coordinamento.

6. Scuole sensibili all'aggiornamento professionale.

7. Scuole promotrici di rapporti col territorio.

8. Scuole con una cultura aperta alla sperimentazione.

Consideriamo che i punti 1., 4., 5., 6., 7., 8., sembrerebbero esprimere una precisa correlazione con il concetto di Identità sia di contesto che professionale, dal momento che assegnano una connotazione interpretativa del servizio su dimensioni che esulano dall'aspetto tangibile della pratica professionale per contemplare dimensioni di tipo politico, scientifico ed assiologico.

<sup>(144)</sup> La qualità percepita coincide con la percezione dell'utenza e del riscontro che questa ha nei confronti del servizio offerto, che determina il suo grado di soddisfazione. E' una componente di carattere per lo più non razionale, legata alla sensazione e al giudizio soggettivo su basi, appunto, percettive. Il confronto tra la qualità effettivamente fornita dall'organizzazione (la qualità erogata) e la percezione che di essa ha il cliente (la qualità percepita) costituisce uno scarto che va ricercato nella carenza, mancanza o inadeguatezza della comunicazione.

*realizzazione... con le fotografie[...], così lo vedono i genitori e anche le scuole elementari... e le insegnanti (delle elementari, ndr) possono vedere il valore e la qualità di quello che facciamo!»*

*«“Certe persone non reputano di essere brave maestre, ed essere brave maestre non vuol dire assolutamente niente per me. E di conseguenza, nella paura di sbagliare e di dimostrare di non essere una brava maestra, non fanno. E magari sarebbero persone eccezionali con idee eccezionali. Ho paura: non mi espongo. Ho poca autostima. Perché non valgo tanto.»*

*«...invece non dobbiamo dimostrare niente a nessuno! Diciamo sempre che viene fatto tutto per i bambini, ma quante volte siamo in grado di dimostrarlo? Invece sono cose fatte dagli adulti per gli adulti! Che senso hanno?»*

*«Forse anche il personale non ha ben chiara la sua professionalità, se dicono: " Non sono mica io la maestra! Non è mica affare mio!"»*

*«Si rendono necessari dei momenti di dialogo, dove raccontare. Possono vedere (i genitori, ndr) cosa succede all'interno della scuola, mentre noi entriamo nella famiglia e vediamo di capire cosa fanno in casa, nel week end, per far acquistare la fiducia che manca agli adulti, verso il corpo insegnante.»*

*«Andare al di là dell' insegnante di sezione, svolgere altri incarichi... lo considero importante però in questo momento non lo esercito. Non sono una figura strumentale né nulla. [...] Nella mia condizione di essere qua un anno solo... devo arrivare in punta di piedi. Al di là dell'incarico istituzionale che uno può avere, secondo me ognuno può comunque assumersi delle responsabilità e dei compiti che vanno al di là della sua funzione principale.»*

*«Certe persone non reputano di essere brave maestre, ed essere brave maestre non vuol dire assolutamente niente per me. E di conseguenza, nella paura di sbagliare e di dimostrare di non essere una brava maestra, non fanno. E magari sarebbero persone eccezionali con idee eccezionali. Ho paura: non mi espongo. Ho poca autostima. Perché non valgo tanto. Ma l'autostima te la fai anche così: “ Orpo, ho questo gruppo di bambini, non riesco a tenerli, perché non ci riesco? Perché non mi ascoltano? Perché non ho autorevolezza? Che non è quella che poi è determinante nella scuola dell'infanzia, l'autorevolezza... però tanti, tanti pensano così! Oppure: perché penso che i genitori pensano che io non sia una brava insegnante? Perché mi fanno critiche? Perché devo subire le critiche? Allora evito, mi nascondo... non prendo di petto le situazioni ».*

- Dall'analisi del contesto della scuola "Tuttidentro" (cfr. paragrafo 6.2) emerge che l'impronta inclusiva, la struttura scolastica, la leadership passata e presente, l'adeguatezza di risorse e dotazioni, il bassissimo livello di turn-over, la qualità percepita costituiscono dimensioni di conversione attivate che consentono di definire un'identità ben precisa della scuola e delle professionalità. Il profilo professionale viene qui definito sulla base di una professionalità "estesa", non solo educativa ma soprattutto relazionale e inclusiva. Tale identità risulta definita dall'attivazione di dimensioni di scelta realizzativa effettuate nel passato, che necessitano di costante supporto e attenzione nel presente.

*«In questa scuola abbiamo la genitorialità, che vuol dire ore in più, pazienza in più, ma mi trovo agevolata perché posso parlare: il genitore mi conosce e ha la libertà di parlare con me e io con loro. [...] Io più conosco loro e più sto bene con il bambino. [...] Io mi rendo*



*conto che mi lasciano per otto ore al giorno il bene più prezioso che hanno e io ne sono enormemente orgogliosa perché penso di fare il meglio ma ho anche il massimo rispetto per il figlio: e non me lo dimentico mai.»*

*«E poi se un insegnante non si sente valorizzato è da pensarci perché! A me hanno insegnato: prima fai e dopo chiedi!»*

*«Tante insegnanti si preoccupano di perdere autorevolezza: secondo me ci guadagni! Il genitore ha rispetto per un'insegnante che lavora, sceglie cosa fare e decide di conseguenza.»*

*« Penso di sì. Ho proprio bisogno talvolta di far capire, di trasmettere le basi e la filosofia della scuola, che va condivisa tra tutte».*

- Dall'analisi del contesto della Scuoletta "Il Germoglio" (cfr. paragrafo 1.6.3) emerge che la forte identificazione pedagogica ed educativa, l'impronta inclusiva, la presenza di risorse e dotazioni specifiche adeguate, le caratteristiche di servizio innovativo profondamente connotata dalla dimensione della scelta, le condizioni generali di vivibilità e benessere (clima; ambiente; relazione) costituiscono un'attivazione di dimensioni di conversione soprattutto di scelta realizzativa in senso pedagogico. Questo definisce un'identità e professionalità insegnante specifica, fondata sull'esistenza di presupposti pedagogici comuni e radicati, e su percorsi di maturazione personale e professionale condivisi. Tali condizioni determinano un livello considerevole di *vision* e *mission* attribuiti al contesto, a cui però viene posta la sfida di comunicarlo più efficacemente.

*«La Pedagogia montessoriana che ti introduce ad un training che è un grande lavoro su sé stessi di "smontamento" pezzo per pezzo del tuo modo di essere. Le insegnanti delle scuole statali mi raccontano che per loro iniziare un percorso di questo tipo è paragonabile ad un "togliersi i paraocchi", perché il lavoro personale e la metodologia per favorirlo è anche un grande lavoro introspettivo.»*

*«Ci accomuna la stessa visione del bambino. Siamo tutte concordi sulla pedagogia che portiamo avanti nella nostra attività; loro conoscono i miei bambini ed io i loro. [...] Ci confrontiamo su aspetti molto pratici, come ad esempio provare una strategia diversa e vedere l'effetto che fa...»*

*«Da un certo punto di vista, come dici tu, eravamo l'innovazione, ma non è che abbiamo cavalcato l'onda, siamo rimasti su un tono molto... non siamo andati in giro a fare comizi... ma siamo una realtà e adesso onestamente avremmo anche tutte le potenzialità per poter dire okay, ci siamo, avremmo da dire qualcosa anche noi...»*

*«E' più difficile per i genitori inquadrare una professionalità di questo tipo... penso che sì, il ruolo dell'insegnante o del professore è chiaro, mentre per quanto riguarda questa fascia d'età i genitori hanno più necessità di "carpire" delle informazioni e tendono a considerare la maestra su un ruolo che non è poi così importante.»*

*« Io penso che i nostri criteri e metodi di osservazioni siano gli stessi. Noi diamo la priorità del vedere com'è il bambino nel suo essere e saper stare con gli altri, a cui poi aggiungi la competenza e l'apprendimento e riusciamo ad essere sullo stesso piano nel focalizzare i*

*punti critici. Parlando, riusciamo ad essere tutte d'accordo nel valutare il bambino perché abbiamo un'impostazione sottostante che è comune.»*

*« Il ruolo che vorrei mi fosse riconosciuto è quello di una persona che educa, e istruisce, ma se dovessimo analizzare ciò che un insegnante del livello pubblico rappresenta e il nostro ruolo, effettivamente devo dire che non abbiamo lo stesso peso».*

- Dall'analisi del contesto del Centro per l'infanzia "Risorgiva" (cfr. paragrafo 1.6.4) emerge che il contesto socio-culturale ed economico, la formazione iniziale interna, la struttura e il sistema- cooperativa, l'esiguità di sussidi didattici, l'orientamento di servizio alla persona, rivelano l'esistenza di dimensioni di conversione capacitanti che risultano talvolta inattivate, in funzione dello sviluppo professionale continuo. Dall'interpretazione dei colloqui, si deduce che la professionalità prescolastica e il suo riconoscimento risentono della mancata attivazione di dimensioni di conversione collegate alla scelta realizzativa. Questo contribuisce a definire un'identità professionale e scolastica non prettamente "forte" in senso educativo.

*«C'è stata una persona che dopo tre anni mi fa: " Ma avete anche un progetto educativo?"... ma allora ho sbagliato io a comunicare?»*

*«Il ruolo mi impone questa modalità: se mi vedono come maestro l'atteggiamento che devo avere è questo»*

*«Un genitore mi ha detto: non ti preoccupare, ho già spiegato al bambino che le regole le imparerà a scuola. D'accordo, noi ci lavoriamo, ma le regole non esistono solo qua!»*

*«Io ci metto solo una minima parte di me. Chiaramente uno è abituato a lavorare a compartimenti stagni, ti devi adeguare... »*

*« Mi rendo conto che io tendo a ragionare così: ambito personale da un lato e ambito professionale dall'altro. Mentre invece potrebbero tranquillamente intersecarsi».*

Dalle evidenze emergenti, quindi, sembrerebbe che l'Identità scolastica e professionale sia definita sulla base di una negoziazione tra fattori di contesto (*dimensioni di conversione esterne*) e scelta realizzativa (*dimensione di conversione interne*). In altri termini, la capacità di una persona di scegliere ed attivare concretamente i propri funzionamenti professionali implica lo sfruttamento razionale ed efficace delle risorse e dotazioni di contesto. Quindi, l'attivazione in senso capacitativo della scelta realizzativa risulterebbe positivamente correlata alla capacitazione dei fattori di contesto e quindi all'*Identità specifica di contesto*.

Affermare che l'Identità del contesto non possa prescindere dalla qualificazione della libertà di scelta personale significa anche spiegare il senso dell'Identità professionale. Nel momento in cui l'insegnante sceglie di attivare determinate dimensioni di conversione esterne, "modella" il contesto sulla base degli obiettivi prescelti. Quindi dà "forma ad un'azione" che assegna valore di

*empowerment* a quei fattori di contesto che risultano maggiormente strategici per i fini che s'intende perseguire. Le dimensioni attivate o meno determinano dunque una specifica Identità professionale, rendendola riconoscibile in termini di Qualità.

L'identità professionale specifica risulta inoltre correlata agli aspetti di *Vision* e di *Mission* (cfr. capitolo 4, paragrafo 1.5.1 e 1.5.2): solo i contesti e le professionalità che definiscono un'identità specifica sono capaci di esprimere un livello di *Vision* e *Mission*. Gli insegnanti in generale autovalutano un basso o bassissimo livello di tale competenza; tuttavia, dai colloqui e dalle osservazioni partecipate essa risulta maggiore nei contesti dotati di identità specifica. Contesti con un buon grado di identificazione esprimono una professionalità dotata di *Vision* e *Mission*, declinandola così in funzione del suo sviluppo a lungo termine. Infatti, dove tali aspetti sono più carenti, vi è bassa percezione generale in termini di visione e di "missione", provocando sulla professionalità la tendenza a concentrarsi su benefici a breve termine.

E' quindi possibile affermare che la percezione della Qualità di una scuola e delle sue professionalità dipenda direttamente dalla definizione dell'Identità specifica della scuola e dalla cura assegnata nei confronti della sua riproducibilità, che personale dirigente ed educativo si impegna ad affermare, esprimere e sostenere all'esterno. Questa Identità si alimenta dalla combinazione e implementazione costante delle singole professionalità, e dalla loro attitudine alla ricerca, alla sperimentazione all'innovazione delle pratiche.

### **1.9.2 Il binomio Relazione- Professionalità**

Il secondo tema emergente riguarda il rapporto tra la dimensione della Relazione (tra adulti) e la Professionalità.

Dai colloqui e nell'osservazione partecipata, si rileva che tutte le realtà professionali esaminate segnalano delle criticità sulla relazione tra gli adulti (sia genitori che colleghi). Nei colloqui i principali fattori di ostacolo vengono assegnati alle dimensioni di: condivisione e collaborazione tra colleghi; dimensione della scelta collegiale, come capacità di concentrarsi su ciò che è veramente importante; comunicazione della professionalità e delle caratteristiche educative del servizio nei confronti dei genitori.

Di seguito si riportano alcune affermazioni degli insegnanti che segnalano la percezione individuale della relazione come "problema", che si antepone alla piena espressione ed esercizio della professionalità. Sussiste una certa tendenza a considerare tale fattore di contesto incapacitante

come "immutabile" o "ineliminabile", come cioè qualcosa a cui si è costretti a scendere a compromessi, malgrado la propria volontà. Secondo tali affermazioni, la Relazione in quanto dimensione di conversione di tipo interno, viene vissuta quasi come "dato esterno" di tipo contestuale, separato cioè dalla propria possibilità / capacità di intervenire per modificarla.

- **La relazione con i colleghi:**

Dall'analisi dei colloqui con l'insegnante N. emerge la presenza di fattori incapacitanti di esercizio delle competenze relazionali nella professionalità insegnante. L'insegnante individua fattori di ostacolo alla relazione tra colleghi negli aspetti di: condivisione e collaborazione nelle attività didattiche; di atteggiamenti mentali e stili comportamentali.

Dall'analisi dei colloqui con l'insegnante B. emerge la tendenza ad assegnare ai momenti di collegialità una funzione di solo espletamento di funzioni burocratiche, amministrative, gestionali o di accordo sui prodotti didattici che sfugge alla capacitazione nei termini di condivisione e comunicazione dei valori che strutturano e orientano la professionalità insegnante.

*« Se poi ho un progetto che è condiviso con una collega, io do per scontato che sia condiviso, e poi mi ritrovo a fare le cose da sola e faccio fatica a portarla a termine. Allora chiedo spiegazioni e mi vien detto: "Sì, hai ragione" però poi non cambia nulla.»*

*«Io propongo le cose con entusiasmo... possono anche non essere accolte, non sempre incontrano la disponibilità degli altri. Allora io dico: "Non preoccupatevi, questo lo faccio io, a me basta che voi facciate altro!»*

*«A volte penso che sia più una questione di... andata senza ritorno. Nel senso che condividiamo all'inizio la progettualità dell'azione, spieghi le motivazioni, ma poi una volta fatta l'attività raramente si discute su com'è andata, per migliorare gli aspetti o riproporlo in altro modo... magari lo fai da sola, ma non lo condividi, questo. Perché anche il tempo di noi adulti è talmente poco per confrontarsi verbalmente»*

*«Si innesca una serie di meccanismi perversi, così che ciò che una persona ti propone a priori è sempre negativo, anche la cosa più semplice...»*

*« C: "Pensi di aver agito in libertà?"*

*N: "Sì. Se mi metto uno a uno col bambino sì,"*

*C: "E se non sei ad uno a uno?"*

*N: "Eh... bisogna sempre trovare dei compromessi con l'altro..."»*

*«Certo puoi trovare un tuo spazio anche senza necessariamente condividere con la collega, trovi come esprimerti comunque.»*

*«Certo se magari sono arrabbiata per qualcosa e se è un collegio unitario non lo esprimo... perché le cose dell'infanzia sono cose dell'infanzia... certo dipende dal contesto intorno.»*

«...Si può sperimentare, provare, non esistono paletti, quelli sono solo nella nostra testa. Poi dipende anche dalla fortuna, ad esempio di avere una collega che sposa le tue idee e i paletti non te li mette. Perché in realtà paletti nella tua professione non te ne vengono messi se non dal team o dalle persone con cui lavori.»

«La cosa più difficile è condividere con le colleghe le priorità: il nostro modo di vedere i bambini e le attività è diverso. Io sono spesso vissuta come una sovversiva, perché ad esempio ho modalità differenti: i bambini devono chiedere alla maestra il permesso per uscire, mentre io non lo faccio, e questo è spesso oggetto di discussione.» [...] «Mi accorgo che ci sono priorità differenti e questo non permette di progettare attività con la serenità che ci vorrebbe.»

«Siamo prese da attività non sempre fondamentali. Ragioniamo spesso in termini di quantità e se non produciamo tot. cose... [...] ma i problemi da affrontare sono altri... Noi abbiamo la libertà di realizzare quello che vogliamo...»

«Siamo piuttosto superficiali direi. Dovremmo avere il tempo per parlare in generale, mentre spendiamo un sacco di tempo per i lavoretti di Pasqua ma non per le cose che supportano veramente il nostro lavoro.»

«E se ho un tot. di energie, preferisco concentrarle lì dove so che avrò delle ricadute piuttosto che sul parlare con le persone su cose che so già come andrà a finire.» [...] «Io ho un paio di colleghe e amiche con cui condividiamo la stessa visione [...], ma è rarissimo trovare un accordo e una sintonia di questo tipo!».

- **La relazione con i genitori:**

Dall'analisi dei colloqui con l'insegnante T. emergono talvolta alcune difficoltà a relazionarsi con i genitori, sia per le differenze di percezione e aspettative che questi nutrono nei confronti del servizio, che per la loro adozione di modalità che mal si conciliano con il riconoscimento della professionalità.

Dall'analisi dei colloqui con l'insegnante Q. si evince una difficoltà nella relazione con i genitori dovuta sia alla mancanza di una comunicazione su basi di realtà (rappresentazioni mentali reciproche e pregiudizi) , che di trasferimento del valore dell'esperienza scolastica e della professionalità educativa.

«La difficoltà che più avverto è legata alla relazione con le famiglie perché il rapporto è sicuramente diverso che come se lavorassi in una scuola pubblica tradizionale... qui ci diamo del tu e non del lei, non c'è una separazione. Ma questo può anche creare delle situazioni difficili e certe volte ti rendi conto che se da una parte ci sono genitori che scelgono di frequentare questa scuola per motivi di loro consapevolezza eccetera... altri non hanno la stessa chiarezza e quindi incontrano delle difficoltà a capire l'impostazione. Ad esempio nei colloqui mi ritrovo a parlare del bambino e delle cose che osservo, ma mi accorgo di riportare cose che non vengono capite, perché non viaggiamo sulla stessa lunghezza d'onda, come magari dovrebbe essere.»

« Qualche volta mi sembra che abbiano la tendenza a scansare i problemi. Mi dicono che alcuni atteggiamenti sono solo qui e a casa no, mi dicono che a loro non corrisponde ciò che sto dicendo, come se determinati problemi non esistessero proprio.»

*«Talvolta il fatto di essere un certo tipo di servizio ti porta ad assecondare certe richieste dei genitori, e magari devi adattarti anche se non sempre queste richieste sono coerenti. I genitori poi spesso hanno delle alte aspettative sul figlio.»*

*«Talvolta nella nostra scuola siamo percepite non come insegnanti ma diversamente: i genitori chiedono delle cose che non chiederebbero ad una maestra normale. Se la scuola è chiusa, è chiusa: qui invece si chiedono deroghe, e poi le situazioni ricadono su di noi. Ad esempio domani c'è un'interruzione di erogazione dell'acqua per cui chiudiamo la scuola, ma è stato tutt'altro che semplice far accettare questa chiusura.»*

*«I genitori non hanno difficoltà a capire cos'è la scuola primaria, la scuola primaria ha un peso, l'asilo ne ha un'altro: si può giocare, ozinare, prendere tutto sottoforma di gioco, se ho voglia faccio se voglio oppure non lo faccio, spesso per i genitori non cambia nulla. [...] Non ne faccio una colpa ai genitori ma loro percepiscono che alla scuola primaria ci sono delle regole, qui è diverso" [...] "Loro non valorizzano il mio operato. Io cerco di valorizzare il loro operato. Ma cerco che ci sia un obiettivo comune. Questo a volte viene sminuito.»*

*«...Sarebbe da arrivare subito al punto [...] secondo me si è perso il buon senso [...], Non si può giustificare sempre il bambino: non è che devi condannarlo o tenerlo come un soldatino, ma non giustificarlo a prescindere... io percepisco questa cosa... e mi sono confrontato anche con le colleghe ai corsi di formazione, e vedo che è abbastanza diffusa questa percezione.»*

*«Ad esempio un genitore mi diceva che a casa fa un disastro... mangia sul divano... e in asilo? Quando io gli dico che mangia perfetto composto con la forchetta loro non ci credono... per un genitore gli ho girato un video!»*

*«Non ci ho mai provato a mettermi dall'altra parte. [...] Come insegnante è difficile riuscire a cambiare il vestito...».*

Le affermazioni riportate segnalano come l'aspetto relazionale venga vissuto dagli insegnanti come una dimensione "data", o esterna, o come una dimensione contestuale, o addirittura associata a componenti elusive e ineluttabili come la "fortuna". La tendenza generale di demandare alle condizioni esterne l'esercizio più o meno "pieno" delle competenze di relazionalità interprofessionale, e quindi della propria professionalità, di fatto la sottrae dall'assunzione di responsabilità circa la produzione di un'azione capace di migliorarla.

Tuttavia, la capacitazione di un'azione capace di esprimere competenze relazionali non può prescindere da una dimensione di scelta realizzativa e di attivazione delle modalità e strategie più proficue per migliorare i rapporti con colleghi e genitori.

Tali risultati portano a definire l'aspetto della relazione con gli adulti come una componente fondamentale e specifica della professionalità insegnante, in particolare prescolastica. L'evoluzione complessiva dei contesti scolastici ed educativi richiede che, oltre alle competenze educative e

didattiche, anche le competenze di relazione con gli adulti vengano trattate come una parte costitutiva e specifica della professionalità insegnante, al pari di quelle didattico-educative e metodologiche, ed inserite a pieno titolo nei curricula formativi e professionali. Questo consentirebbe alla dimensione della relazionalità di sottrarsi da logiche delegittimanti che la collegano ad aspetti non professionali quali la preferenza e la simpatia personale.

Ad esempio, emerge che due insegnanti giudichino esattamente all'opposto i vantaggi dello stile *formale* nella relazione tra adulti<sup>145</sup>: questo contribuisce a segnalare la necessità di una formazione che ripensi i requisiti di competenza professionale e li rielabori in prospettiva capacitativa, attraverso l'adozione di criteri misurabili, verificabili e/o scientifici di validità generale che consentano di superare percezioni e convinzioni personali. E' possibile pertanto affermare che la capacitazione delle competenze relazionali in termini di attivazione dell'azione risulta positivamente correlata allo sviluppo di una professionalità capace di andare oltre le percezioni individuali e arbitrarie per adottare criteri razionali di valutazione e interazione professionale.

### 1.9.3 Il binomio Responsabilità- Azione

Il terzo tema emergente riguarda il rapporto tra l'assunzione di responsabilità professionale e l'attivazione capacitativa dell'azione.

Dai colloqui si rileva che i fattori di contesto incapacitanti vengono vissuti come condizioni che limitano e/o ostacolano l'azione, da cui risulta una certa difficoltà ad interpretare il valore dell'azione impiegata per rimuoverli, e attivarli sottoforma di dimensioni di conversione capacitanti. Questo dipenderebbe da una mancanza di percezione del proprio ruolo rispetto alle

<sup>(145)</sup> Risulta interessante notare come due insegnanti giudichino esattamente all'opposto la consuetudine di darsi del "Tu" o del "Lei" tra insegnanti e genitori.

T: «...Anche questa faccenda del Lei e del Tu. Qui è chiaro che non viene da darsi del Lei, ma nel tempo questa familiarità crea situazioni per cui finisce che vieni contattata anche in ambito extrascolastico. Eppure noi abbiamo dei momenti di colloqui individuali, e lo stesso c'è la tendenza a chiamarti anche per cose insignificanti, e questo costituisce un'invasione della tua sfera personale. Alcune colleghe praticano il Lei, e questo dà un freno all'intromissione nella tua sfera personale.»

Q: «Un maestro ad esempio non è che dà del Tu ma del Lei, e io penso che non la mancanza di rispetto, ma un modo di relazionarsi più diretto sarebbe meglio [...] pone limiti e distanze. [...] Io di carattere darei del tu a tutti, invece vien detto che bisogna dare del Lei perché c'è uno standard. Non è che mi dicono di dare del Lei ma è uno stile da adottare. Non lo sento il mio modo ma mi devo adoperare per...[...] Io preferirei il Tu perché non è una mancanza di rispetto, ma ti mette in un'altra situazione: è come se lo incontrassi davanti ad uno spritz! [...] un modo per addolcire, sdrammatizzare, includere...»

Mentre l'insegnante T. coglie nell'informalità sottoforma di "darsi del Tu" un limite rispetto al riconoscimento di autorevolezza professionale, l'insegnante Q. collega il "darsi del Lei" ad eccessivo formalismo, ritenuto colpevole di ostacolare una comunicazione più diretta ed autentica tra insegnanti e genitori.

condizioni esterne, che provoca mancata assunzione di responsabilità. E questo, soprattutto dal momento che la responsabilizzazione personale viene richiesta per raggiungere obiettivi di valore e di ricaduta collettiva, per i quali cioè risulta difficile percepire i benefici in termini di ricaduta individuale (se non attraverso un grado di riflessività considerevole).

Di seguito vengono riportate delle parti di colloquio che riferiscono della mancata percezione del valore della responsabilizzazione personale in funzione del miglioramento e/o della risoluzione dei problemi. Si può notare la tendenza a delegare la responsabilità della mancata attivazione personale a condizioni generali di abitudine e consuetudine di pratica professionale (mancanza di tempo; prassi consolidate; resistenza al cambiamento, etc...) che appaiono inamovibili e dunque non affrontabili. La soluzione viene così demandata ad ambiti informali considerati facilitanti (due insegnanti affidano la qualità della relazione ad ambiti più "leggeri")<sup>146</sup>, all'intervento di esperti e consulenti, o ancora collegandola alla creazione di nuove opportunità di capacitazione (es. mobilità professionale). Spesso inoltre si riconosce il ruolo dell'assunzione di responsabilità personale solamente in termini generali, quasi astratti, senza collegarla né alla sua traduzione pratica né alla sua declinazione in termini di azione personale.

*«Io propongo le cose con entusiasmo... possono anche non essere accolte, non sempre incontrano la disponibilità degli altri. Allora io dico: non preoccupatevi, questo lo faccio io, a me basta che voi facciate altro!»*

*«Non puoi importi... ma io ascolto nella prima riunione e propongo... poi parto per la tangente. E sono convinta di aver fatto capire che certe cose si possono fare!»*

*«Ci vorrebbero più momenti di incontro tra personale. Avendo poco spazio nei momenti di programmazione, hai quattro punti e li discuti velocemente... mentre le cose importanti vengono dette in due minuti lungo i corridoi».*

*«(parla della collega, ndr) La farei ragionare parlando dell'argomento e facendola riflettere sulla sua posizione in un contesto che non è quello scolastico, le chiederei delle sue preferenze, abitudini, [...] ci vorrebbe un contesto informale. Bisognerebbe avere il tempo*

<sup>(146)</sup> Due insegnanti dichiarano che, per rimuovere gli ostacoli relazionali, preferirebbero inaugurare un dialogo in un ambito più informale. Le caratteristiche di tale contesto extrascolastico agevolerebbe la comunicazione, raggiungendo un livello di espressività e apertura che non sono considerati possibili nei contesti formali e professionali.

Nel primo caso, l'insegnante auspica un rapporto con i genitori improntato su basi di maggiore "leggerezza": «Cosa farei? (per rimuovere i problemi di relazione con i genitori, ndr) *Gli offrirei uno spritz!* (ride)»

Nel secondo caso, l'insegnante affida alla convivialità un ruolo di stimolo all'apertura e alla confidenza reciproca: «*La prendo e la porto a mangiare una pizza. O a bere... ma non beve!* (ride). La farei ragionare parlando dell'argomento e facendola riflettere sulla sua posizione in un contesto che non è quello scolastico, le chiederei delle sue preferenze, abitudini... [...]»



*per parlarne [...], ma avremmo bisogno anche di essere supportate da esperti della relazione...[...] ci sarebbe bisogno di un corso sulla relazionalità tra adulti!»*

*«La prendo e la porto a mangiare una pizza. O a bere... ma non beve! (ride). La farei ragionare parlando dell'argomento e facendola riflettere sulla sua posizione in un contesto che non è quello scolastico, le chiederei delle sue preferenze, abitudini... [...]»*

*« Spesso si sceglie di percorrere una strada già fatta, perché vado sul sicuro. Tanto ho il mio posto di lavoro, da qua non mi muovo; inoltre ci sono nuovi problemi oggi, come quello di gestione della classe, che una volta non c'era in questo modo! E allora mi chiedo: perché devo incasinarmi con attività aggiuntive, progetti?[...]»*

*«C: "Secondo te, perché c'è questa difficoltà a considerare la validità delle proposte, indipendentemente dalle persone? Cos'è che blocca questo processo?"*

*N: "Bella domanda! Difficile rispondere: perché in realtà sarebbe una cosa semplicissima, uno ascolta una proposta, valuta se va bene o no, e poi si esprime..."*

*C: "Ma senza andare a cercare motivazioni profonde: quando c'è una proposta cos'è che succede che blocca il processo di riflessione su quella?"*

*N: "L'empatia... è un filtro: se ti va bene quella persona o no, e dal tuo vissuto con quelle persone che te lo propongono. Fa parte dei rapporti personali."»*

*«Certo puoi trovare un tuo spazio anche senza necessariamente condividere con la collega, e riesci ad esprimerti comunque.»*

*«N: "Forse la mia difficoltà non è così grande per cui riesco anche a farcela da sola. Sono stata abituata a lavorare anche così... ma non vorrai mica farmi lavorare con lei su qualcosa? (ride)"*

*C: "Non è lei che deve lavorare, sei tu che devi lavorare. Perché la giustifichi, se le cose sono così semplici da poterle risolvere parlando? Hai detto tu stessa che non sono cose gravi, al punto che riesci a farcela da sola. E allora perché non farle assieme?"*

*N: "Non posso imporle un cambiamento. Non posso cambiare il suo atteggiamento." »*

*«Giustamente, come dicevi tu... non si tratta di spendere energie. Ma questo è il mio lavoro, anche la mia professionalità mi imporrebbe di mantenere i rapporti ad un certo livello. Anche io sfuggo a certe responsabilità... »*

*«Allora... io sono consapevole di tutte le difficoltà che già ci sono. Anche questo, poi! Allora mi trovo spesso a voler coprire.»*

*«Secondo me manca un confronto reale con colleghi, spesso si limitano a parlare di problemi che sembrano impellenti a livello organizzativo es. orari, o mettere pace lì dove c'è qualche bega da sistemare... ma l'effettivo di parlare dei problemi che stanno alla base e sostengono tutto il resto, a quello non si arriva mai.»*

*« ...Anziché cercare il riscontro, stabilisco che le cose vanno così perché con la mia esperienza me lo posso permettere, e poi dopo tanti anni non ho più voglia di discutere. [...] Sì, dico molto spesso che non sono d'accordo. Io dico spesso: "Se voi volete proprio farlo... allora fatelo voi!" »*

*«E se ho un tot. di energie, preferisco concentrarle lì dove so che avrò delle ricadute piuttosto che sul parlare con le persone su cose che so già come andrà a finire...»*

*«Far licenziare i genitori? (ride). E' che le persone hanno delle priorità che non coincidono con i bisogni e le esigenze delle famiglie... pensano a far carriera. E' il sistema che non va...»*

*«Cosa farei? (per rimuovere i problemi di relazione con i genitori, ndr) Gli offrirei uno spritz! (ride)»*

*«Q: Io ci metto solo una minima parte di me. Chiaramente uno è abituato a lavorare a compartimenti stagni, ti devi adeguare...»*

*C: “ Tu l'unica responsabilità che hai è adeguarti a te stesso!”*

*Q: “ Esatto. Quelle che sono le mie... potenzialità... diciamole così.”»*

*« All'asilo bisogna fare: le stagioni. Fare i colori. Fare il tempo ciclico. Chiaramente anni fa ho sconvolto ogni canone, sono partito in quarta e ho detto: proviamo! Vediamo cosa succede! È migliorato molto il rapporto. Ci siamo uniti molto coi bimbi. E anche coi genitori, anche se con una ricaduta meno marcata rispetto a quello che ho avuto coi bambini”*

*C: “ Perché pensi che bisogna fare le stagioni?”*

*Q: “Non è che lo dico io. Se potessi sconvolgere ogni canone lo farei... vedi il quaderno digitale... vedi la cosa musicale...”».*

Dai colloqui emerge come, nonostante tutti gli insegnanti dichiarino di avere la "libertà didattica" (e la segnalino spesso come la maggiore risorsa professionale disponibile), richiamino diverse situazioni di contesto per giustificare la mancata attivazione di questa libertà nella loro azione.

Inoltre, emerge la tendenza a rinunciare ad agire lì dove le condizioni incapacitanti derivano dalla dimensione di relazionalità con i colleghi. Le pratiche collegiali condivise esprimono una certa *cultura della relazione* all'interno del contesto scolastico, che costituisce una dimensione di conversione che vincola il singolo insegnante nella scelta dell'azione da attivare. Lì dove manca una cultura professionale improntata sulla collaborazione e sul confronto produttivo, la dimensione dell'assunzione di responsabilità e della scelta viene lasciata incapacitante e relegata a livello di scelta personale, quasi di fatto privato.

In accordo con il paragrafo 1.9.2, l'investimento della professionalità sulla relazione non può riguardare ambiti esclusivamente personali, dettati dalla volontà e dai giudizi soggettivi, dal momento che essa si definisce su un concetto di reciprocità. Il significato di responsabilità in senso etico ed umanistico, come "prendersi carico dell'altro" viene omesso in quanto la mancata assunzione di responsabilità permette di evitare ogni possibilità di colpevolezza (Natoli, 2004).

Analogamente, la questione della responsabilità di attivare un'azione diretta a rimuovere le condizioni incapacitanti non può essere demandata ad una questione di convenienza e vantaggio personale. Natoli (2004) a tal proposito affida all'uomo la più grande responsabilità di accettare le condizioni di finitezza di sé e di temporalità delle proprie azioni: compiere azioni irresponsabili nel presente può provocare risultati catastrofici a lungo termine, o sulle generazioni future<sup>147</sup>. Pertanto, l'assunzione di responsabilità coincide con la rinuncia della soddisfazione immediata, e/o della consuetudine dettata dalla cultura, per esercitare il riconoscimento dell'alterità e della sua dignità, al fine di generare ricadute positive a lungo termine. Pertanto, la responsabilità va adeguatamente supportata e valorizzata esplicitando il suo collegamento con la professionalità insegnante, come specifico aspetto di qualificazione della professionalità.

---

<sup>(147)</sup> A tale concetto di responsabilità possiamo ricondurre il concetto di "saggezza" o *phronesis*, descritta da Aristotele nell'*Etica Nicomachea*. La *phronesis* corrisponde ad una saggezza di tipo pratico, come capacità di intuire e prevedere la modalità migliore per raggiungere un determinato obiettivo, e allo stesso tempo la capacità di riflettere per intravedere e stabilire il fine ultimo. Pertanto, essa si riveste di una valenza deliberativa di direzione dell'azione sulla base del criterio stabilito. Essa riveste importanza politica dal momento che, in quanto saggezza universale, la *phronesis* coincide con la determinazione della norma morale e delle leggi della polis, mentre sottoforma di saggezza particolare riguarda l'individualità dell'uomo e i suoi rapporti con l'alterità. (*Etica Nicomachea*, VI, 5; VI, 8 e VI, 9). Possiamo dunque collegare il significato di *phronesis* a quello di responsabilità come azione dal fondamento umanistico e teleologico, e al contempo di valore politico e sociale. Tale determinazione finalistica ed insieme umanistica non può che condurre la formulazione di un'azione orientata a benefici individuali e collettivi a lungo termine, dall'ampia portata sociale.

Tuttavia, anziché affrontare la questione delle modalità più efficaci per favorire processi di responsabilizzazione professionale, andrebbero considerate le misure più adeguate a garantire la sua effettiva praticabilità. Dimensioni di conversione di tipo istituzionale e contrattuale sia di tipo assicurativo- protezionistico (continuità scolastica; sicurezza dello stipendio; rispetto di principi etici professionali; dispositivi di riconoscimento e valorizzazione istituzionale) che di tipo individuale (es., incentivi collegati alla valutazione professionale volontaria) consentirebbero di creare delle condizioni facilitanti l'espressione dell'azione.

Tuttavia, la scelta di esercitare responsabilità verso sé stessi ed il contesto appare ancor più strettamente collegata alla capacità di intravedere gli aspetti di generatività collegati alla propria azione. Un percorso di ricerca / formazione centrato sul rapporto dialettico tra evidenze di funzionamento, riflessività ed etica professionale consentirebbe agli insegnanti di accedere in termini razionali e non solo didascalici al significato del rapporto tra responsabilità e azione. Permetterebbe di far intravedere agli insegnanti un orizzonte di benefici a lungo termine, di ricaduta individuale e collettiva. Il coinvolgimento e la partecipazione dell'intera comunità scolastica permetterebbe di collegare i differenti ruoli funzionali in termini di reciprocità e responsabilità sociale.

La mobilitazione istituzionale permetterebbe così di riportare il concetto di libertà ad una dimensione di scelta realizzativa, concreta e generativa in funzione del cambiamento e trasformazione/ innovazione dei contesti di pratica professionale.

#### **1.9.4 Il binomio Leadership- Partecipazione**

Il quarto tema emergente riguarda il rapporto tra l'azione convergente della leadership e la partecipazione collettiva alla sua definizione.

La leadership si riferisce qui alla capacità di chi svolge funzioni direttive all'apice dell'organizzazione scolastica di influenzare, indirizzare ed implementare il comportamento del corpo docente, che a sua volta la riconosce e ne legittima la funzione. La presenza di diversi stili di leadership viene definita tramite l'analisi dei fattori di contesto, che rimandano alla definizione delle dimensioni di conversione di tipo istituzionale, che possono favorire o meno la capacitazione dell'azione professionale degli insegnanti.

I colloqui con gli insegnanti rilevano per lo più delle situazioni in cui la leadership si concentra su funzioni dirigenziali di tipo direttivo, amministrativo- burocratico, gestionale ed organizzativo generale. Gli insegnanti esprimono invece l'esigenza di avere un riferimento sicuro ed autorevole

di tipo soprattutto politico ed educativo, che sappia esprimere e comunicare una cultura scolastica "forte" all'esterno, facilitando in tal modo il loro lavoro. Tale figura di dirigente/ coordinatore dovrebbe possedere solidi principi pedagogici che gli consentano di compiere e giustificare precise scelte strategiche ed educative, verso cui orientare le energie dell'equipe professionale. Un unico contesto tra quelli esaminati non presenta questioni di leadership: trattasi della realtà strutturata come un'organizzazione non burocratica<sup>148</sup>, con caratteristiche di innovazione sociale di tipo *bottom up*, dalla connotazione informale, che non prevede alcuna figura con funzioni direttive né ne esprime l'esigenza (v., Scuoletta "Il Germoglio", Pagnacco).

Nella trascrizioni si riportano le percezioni degli insegnanti rispetto ai fattori di contesto e al loro rapporto con la dimensione della leadership, sia in senso capacitante che incapacitante (*dimensioni di conversione esterne*).

« C: "Qual è secondo te la più grande risorsa che ha un'insegnante di scuola dell'infanzia?"

N: "La libertà didattica. Noi ce l'abbiamo!" (L'insegnante rileva come sia necessario coltivarla attraverso al cura della comunicazione e della condivisione tramite scambi d'idee

---

<sup>(148)</sup> Negli studi sulla leadership la burocrazia viene considerata come una specifica forma organizzativa capace di definire le relazioni tra colui che esercita la leadership e il resto del gruppo, identificando un corrispettivo e specifico *stile di leadership*. W.E. Hall negli anni '70 definisce uno schema teorico di analisi ed interpretazione della relazione che intercorre tra il comportamento della leadership e il gruppo dei dipendenti, contribuendo alla formulazione di cinque modelli descrittivi:

L' *Autocrazia* viene definita come una forma di leadership di tipo coercitivo ed autoritario, che sfrutta il potere della forza o della tradizione per dirigere i sottoposti entro un contesto di tipo primitivo, centrato sulla soddisfazione dei bisogni primari di sussistenza e sopravvivenza reciproca. La *Burocrazia* costituisce una forma strutturata di organizzazione razionale delle relazioni di potere, dove il superiore stabilisce dei compiti a specializzazione variabile che vengono assegnati ai dipendenti secondo criteri di utilità e convenienza, in cambio di un compenso corrispettivo (es. retribuzione). Si ritiene che tale forma di leadership sia efficace in contesti che prevedono prestazioni e compiti "di routine", che comportano lo svolgimento di compiti e funzioni specializzati e ripetitivi, che richiedono quindi una figura di supervisione e controllo delle prestazioni.

La leadership entro il quadro delle cosiddette *Relazioni Umane* utilizza l'aspetto del riconoscimento e dell'approvazione sociale per indurre il gruppo ad eseguire dei compiti: questa risulta maggiormente calzante per contesti che erogano servizi e prestazioni di tipo, ad esempio, assistenziale, perché agiscono sulla dimensione della partecipazione dell'appartenenza per aumentare la soddisfazione individuale e collettiva e migliorare l'efficienza.

Lo stile di leadership definito come *Partecipazione* prevede il riconoscimento e mantenimento di un rapporto egualitario di condivisione delle responsabilità tra i diversi ruoli funzionali entro l'organizzazione, al fine di ottimizzare il raggiungimento degli obiettivi e la risoluzione dei problemi. Tale leadership appare più funzionale lì dove il gruppo e le loro funzioni esprimono livelli di autonomia, di autorevolezza e credibilità tali da costituire relazioni d'influenza con interlocutori sociali.

L'*Autonomia* costituisce un tipo di leadership caratterizzato da assenza di controllo, che riveste funzioni puramente informative e orientative e di supporto. Il gruppo è libero di scegliere i compiti e le modalità del loro svolgimento, e auto-valutano il raggiungimento dei loro obiettivi. Si ritiene che tale modalità sia da preferire in contesti dove le prestazioni richieste sono di tipo creativo ed ideativo. (Piscicelli D. V., Zanarini E. (1996), *L'arte del comando. Prospettive di psicologia delle organizzazioni*, Roma: Carocci).

Pertanto, ai fini della nostra ricerca, i contesti scolastici possono definirsi caratterizzati da uno stile di leadership associato alle *Relazioni Umane*, anche se la concentrazione di funzioni amministrative, gestionali ed organizzative sembrano esprimere caratteristiche afferenti ad una leadership di tipo *burocratico*. Contesti di tipo scolastico che esprimono, al contrario, caratteristiche di innovazione sociale sembrerebbero afferire più ad uno stile di *Partecipazione*, che appare confacente ad un tipo di organizzazione dotata di una fondazione e di un grado di elaborazione pedagogico-educativa esplicita e condivisa.

*e passaggio d'informazioni, ma non tutti sono disposti a farlo perché richiede energie ed investimento personale).»*

*"Manca la comunicazione, e questo ti porta ad essere sempre di corsa per attingere le informazioni che ti servono o che non circolano come dovrebbero.»*

*«Quello che manca è il ritorno, talvolta, delle nostre riunioni... perché viene parlato e non scritto, non viene documentato su carta. Ciò che non va a buon fine spesso è inutile, se non lo scrivi un mese dopo è persa, e da quella sarebbe da imparare! [...] Nella nostra attività, manca l'assegnazione di ore progettuali: dovremmo averne di più, anche in funzione del Collegio Unitario! »*

*«Dato che noi non siamo molto considerate dagli altri ordini di scuola... o magari lo siamo solo se gli altri ordini hanno la possibilità di vedersi assegnati dei finanziamenti... [...] Bisognerebbe coltivare la collegialità all'interno del collegio unitario, portandolo a livello migliore...»*

*«Perché spesso succede che si va a simpatia... il progetto presentato dall'insegnante che mi sta simpatica: neanche la ascolto perché tanto è sì. Lo stesso presentato da un'altra, o che conosco poco, allora resto sulle difensive»*

*«Nessuno vuole fare i progetti! E perché nessuno vuole farli? Perché non vogliamo prendere i soldi, non tanto per noi, ma per comprare il materiale? La risposta che mi è stata data a inizio anno è: "Perché tanto non ci danno mai niente. Abbiamo già fatto tanti progetti. Alla fine sono arrivate quattro lire. Per chi farli? [...] Adesso abbiamo questo progetto che ho proposto all'inizio dell'anno dei laboratori per età dove potevamo avere finanziamenti ma non li abbiamo presentati come progetti... è stato detto che ne parleremo a metà anno scolastico. Il perché? Perché tanto... no? Adesso abbiamo anche i laboratori col Nido, fatti col Comune, e non sono messi come progetto! »*

*«E' in via sperimentale (un progetto tra le scuole dell'infanzia del territorio, ndr), nel senso che per adesso c'è la collaborazione tra le scuole dell'infanzia, che per adesso sembra già una gran cosa, un gran passo avanti... ma se si faceva collaborazione tra le scuole venti anni fa!!!»*

«E poi anche, ciascuno può trovare in un'area come quella dell'educazione ambientale qualcosa che gli corrisponde o che incontra i suoi interessi. La nostra libertà didattica è anche sospendere alcune attività per dedicarsi ad altre.»

«[...] (Si discute rispetto alla carenza di autostima professionale, ndr) Perché io mi vedo attraverso gli occhi degli altri. Perché sono andata a parlare con la Dirigente e quello di cui le ho parlato non le importava nulla? [...] La cosa fondamentale per me è non essere abbandonate e da sole: assolutamente. Perché questo peso diventa troppo grande per una persona sola che magari è in difficoltà e non lo riesce ad esternare. Allora bisognerebbe suddividere il compito e la problematica... allora tutta la situazione diventerebbe più leggera. E invece questo non viene mai fatto.»

«[...] (Si parla delle proposte progettuali, ndr) Prima ai colleghi come progetto, poi lo porti alle "sfere alte". Nessuno ti dice che non lo puoi proporre. La libertà è questo: libertà di parola e libertà di pensiero.»

«Esprimerle (le emozioni, ndr) è già un'altra cosa... dipende se lo fai di faccia... certo se magari sono arrabbiata per qualcosa, se è un collegio unitario non lo esprimo... perché le cose dell'infanzia sono cose dell'infanzia... certo dipende dal contesto intorno. [...] Dipende da chi hai davanti. Nel collegio unitario non riesco a esprimere le mie cose, non mi sento così coinvolta nell'Istituto Comprensivo.»

«Facevamo programmazione settimanale e verifica mensile dei risultati; che veniva corretta con la penna rossa! (sotto la direzione della Coordinatrice precedente, ndr). All'epoca non esistevano le ore sociali, si andava a casa dell'una o dell'altra collega per fare programmazione. [...] La coordinatrice controllava se quello che scrivevamo era giusto, se lo facevamo etc. Io avevo stanze strapiene di tutto quello che mi serviva; e negli altri posti neanche a pensarlo. [...] Una volta funzionava che la direttrice era la padrona della casa, e la maestra "preferita" stava al mattino, cioè quella che aveva fatto il concorso; al pomeriggio quelle che non avevano fatto il concorso: dopo di quello si passava al mattino.»

«Per me è stato facile, sono stata fortunata, ma per una maestra che ha sempre vissuto in altre scuole, capisco che non è facile [...] Una volta ci hanno fatto fare i centri estivi: io dico: mandatemi in un altro posto, voglio vedere altro... e sono arrivata lì e c'era questa piscinetta in giardino e i bambini non potevano bagnarsi ma solo far così con le mani... ma

*io dico: far così con le mani...!?! E c'era pure una bambinaia pronta con l'asciugamano se si bagnavano! Io ho detto alle altre: "Se per voi va bene, ma io questa cosa no!"»*

*«C'è stata un'esperienza: ci siamo riunite in gruppo di insegnanti, o anche insegnanti simpatizzanti, quelle che avevano qualcosa da dire, per avviare progetti ed attività e confrontarsi sulle idee... abbiamo chiesto una sede in cui trovarci e ce l'hanno data. Ci trovavamo a cadenza mensile per scambiarci esperienze, e il primo anno è andata bene. Poi è venuto il Direttore di Area, ha visto che ci scambiavamo libri e materiali, e sembrava ben disposto/a nei nostri confronti. Poi ci è arrivata una lettera con la richiesta di rendere ufficiale gli incontri, con un Coordinatore, per il riconoscimento delle ore etc., ma a noi non interessava, era una cosa spontanea. Così la cosa è finita lì. Peccato, e secondo me anche chi voleva renderlo ufficiale si è pentito di aver indirettamente scoraggiato l'esperienza.»*

*«Sento la mancanza di un resoconto di ciò che si dice e di cui si parla... Ad esempio nei colloqui individuali. Se non hai scritto quello che hai parlato cinque mesi fa, non lo sai più. E poi... la cosa più difficile è condividere con le colleghe le priorità: il nostro modo di vedere i bambini e le attività è diverso. [...] Noi abbiamo la libertà di realizzare quello che vogliamo: con un progetto possiamo andare avanti anche un mese, poi il bambino lo evolve secondo le sue caratteristiche, e se lo fa nella sua maniera...»*

*«Ci vorrebbe una figura di Coordinamento che dice come devono andare le cose... io sempre penso che debba parlare, intervenire. Sennò succede che tutto diventa contestabile, e molti guardano più agli altri che al proprio operato... oppure si fanno "errori di strategia": è arrivato il Sindaco con tutta la delegazione di fotografi, giornalisti etc. e quando ha chiesto alle insegnanti di cosa avrebbero bisogno, queste hanno risposto: delle TENDE. Le tende?1? Io lo ritengo importante, ma non fondamentale. Ci sono altre priorità.»*

*«Ho proprio bisogno talvolta di far capire, di trasmettere le basi e la filosofia della scuola, che va condivisa tra tutte. Questo capisco che non è facile, e ciò chiama in causa altri tipi di ruoli funzionali, di coordinamento.»*

*«Io ho già le idee chiarissime: domani vado dal Coordinatore e gli dico che dato che lei non vuole occuparsi delle piccole problematiche della scuola e queste tendono a diventare grandi, allora posso comportarmi come il vicecapo e affrontare queste situazioni? Io so che mi dirà che devo riflettere, mediare, e così e colà... allora io dovrò ripetere la domanda, e*



*alla terza volta vado via e faccio come mi pare. In pratica non posso fare ma di fatto lo faccio, perché godo di una certa autorevolezza.»*

*«Perché ciascuna di noi ha i propri interessi, la propria professionalità e chiodi fissi... a chi piace la natura, chi lavora sulle emozioni etc., ciascuno può essere più o meno d'accordo, ma su tutto questo noi DOBBIAMO avere un metodo comune, che ci piaccia o meno.»*

*«La difficoltà che più avverto è legata alla relazione con le famiglie perché il rapporto è sicuramente diverso che come se lavorassi in una scuola pubblica tradizionale... qui ci diamo del Tu e non del Lei, non c'è una separazione»*

*«Tra di noi non c'è un responsabile rispetto alla comunicazione e all'interfaccia coi genitori. Una di noi si è autoeletta ma ciascuna di noi si sente di poter intervenire e gestire la comunicazione coi propri genitori in autonomia, ognuna si prende tranquillamente il suo spazio, mentre colei che si è autoeletta fa da portavoce in situazioni specifiche.[...] Noi chiaramente non abbiamo documenti ufficiali o piani dell'offerta formativa, talvolta facciamo una brochure per illustrare le caratteristiche della scuola, ma non so dove sia o se ce ne sia rimasta una copia.»*

*«Qui siamo in pochi e ci si conosce tutti. Ma comunque penso che riuscirei a mantenere questa mia propensione in altri contesti, (rispetto al lavoro pedagogico, ndr) anche se magari sarebbe ridotta all'osso. Qui mi facilita che non c'è una grande formalità... non c'è la maestra che aspetta che i bambini entrino in classe e si mette alla cattedra. Cui scambiamo sorrisi e battute, e manca l'aspetto formale che richiedono i grandi numeri. Chiaramente, se avessi 28 bambini non riuscirei a farlo! Qui non mi viene richiesto di mantenere un certo atteggiamento e non subisco né obiezioni né osservazioni, non ho un Dirigente che mi richiama all'ordine.»*

*«Capita spesso che quando facciamo riunione tra di noi ciascuna riporta una situazione, difficoltà o problema e io so che se ho bisogno posso esprimermi perché loro sono in grado di sostenermi ed aiutarmi dandomi consigli, perché c'è una conoscenza oggettiva.[...] Ci accomuna la stessa visione del bambino. Siamo tutte concordi sulla pedagogia che portiamo avanti nella nostra attività; loro conoscono i miei bambini ed io i loro. Il numero ristretto di bambini ce lo consente [...] Ci confrontiamo su aspetti molto pratici, come ad esempio provare una strategia diversa e vedere l'effetto che fa...»*

*«Non è che ti dica tutto sì perché voglio dimostrare che tutto va bene. Effettivamente è così. E' che io non mi sento isolata o insoddisfatta. Non ho difficoltà. Non sono su un isolotto da sola senza agganci con la terraferma.»*

*«Credo di avere la fortuna di trovarmi in un ambiente che umanamente è costituito tutto da persone positive, che hanno tra i loro valori il rispetto dell'altro. Talvolta con qualcuno può essere più o meno difficile relazionarsi, perché siamo umani e ci possono essere degli episodi.... tuttavia penso sia importante avere a che fare con persone che lottano per ottenere considerazione e far ascoltare la propria voce. Siamo donne, per cui vedo un gruppo che ha le sue problematiche di gestione su certi aspetti, perché non sempre tutto può essere condiviso in modo ottimale, ma non nutriamo sentimenti di invidia o altro, e questo ci fa mantenere il rispetto e la considerazione per la collega.[...] Ci accomunano dei punti che condividiamo, altrimenti non sarebbe possibile andare avanti e finirebbero per nascere delle discordie. Anni addietro c'era con noi una ragazza con cui non dividevamo il punto di vista, non riuscivamo a instaurare dei punti di condivisione... la sua visione diversa le faceva gestire le attività in modo diverso... ed in effetti poi è finita che è andata via. Con il gruppo di lavoro che abbiamo adesso non ci sono problematiche di questo tipo.»*

*« Noi qui abbiamo un ruolo di educatrici, e come inquadramento contrattuale non siamo equiparate ad insegnanti pubbliche. Per cui di nostra parte non c'è un riconoscimento, oggettivamente e a livello contrattuale, simile a quello di una maestra tradizionale. Per cui non ho nemmeno conoscenza della situazione che riguarda le insegnanti come dipendenti pubbliche, non ci riguarda. Questo ci porta a delle situazioni per cui nel rapporto col CD (Consiglio Direttivo, ndr) ci troviamo in una posizione per cui sentiamo il diritto di essere riconosciute come insegnanti, ma magari non veniamo considerate allo stesso livello o pari. Hanno piena fiducia in noi e non entriamo in contrasto per le rispettive scelte, ma abbiamo e rivendichiamo un ruolo importante, e talvolta ci troviamo a dover negoziare le decisioni che ci riguardano. Nessuno interviene nella didattica, ma comunque dobbiamo render conto di quello che facciamo. Ad esempio, per quanto riguarda il numero dei bambini: loro ne vorrebbero poter accogliere di più, ma se sono di più il nostro lavoro ne risente. Bisogna scendere ad un compromesso. Magari ne accetti uno o due... ma poi basta. [...] La nostra opinione viene comunque considerata adeguatamente, ma scendendo ad un compromesso sappiamo che alla fine siamo più noi a scendervi. Perché siamo dipendenti.... per cui spesso cerchiamo di motivare le nostre posizioni e negoziare le decisioni per far sì che considerino adeguatamente la nostra posizione e il nostro ruolo.»*

« I genitori non hanno difficoltà a capire cos'è la scuola primaria, la scuola primaria ha un peso, l'asilo ne ha un'altro: si può giocare, prendere tutto sottoforma di gioco, se ho voglia faccio se voglio oppure non lo faccio, spesso per i genitori non cambia nulla.[...] Non ne faccio una colpa ai genitori ma loro percepiscono che alla scuola primaria ci sono delle regole, qui è diverso.»

«Potrei dirti: perché sono stato abituato al fatto che probabilmente è sempre stato così [...] spesso nei corsi di aggiornamento o negli incontri con i supervisori vengono lanciati questi messaggi: es. Un maestro ad esempio non è che dà del Tu ma del Lei».

Dalle evidenze raccolte sembrerebbe che gli insegnanti affidino la possibilità di esprimere una professionalità qualificata e competente alla presenza di una leadership capace di: *i*. Interpretare, condividere e/o negoziare e trasmettere un messaggio univoco sia all'interno che all'esterno della scuola, *ii*. Condurre e coordinare il gruppo sulla base del messaggio condiviso, che assume la forma di un *Ideale*<sup>149</sup> collettivo. E' evidente lo stretto intreccio con il binomio Identità- Qualità (cfr. paragrafo 1.9.1) e che la conduca sulla base di questo.

In due casi, emerge come, secondo gli insegnanti, la mancanza di una leadership che rivesta tali caratteristiche risulti positivamente correlato con la tendenza a dedicarsi collegialmente ad aspetti non prioritari (es. discussione collegiale su aspetti superficiali o "di contorno"). In uno di

---

<sup>149</sup>) Il leader auspicato è capace di dare al gruppo un nuovo sguardo su loro stessi e sul significato di quello che fanno, diffonde i valori e trasmette una visione orientando e conducendo le persone al raggiungimento degli obiettivi. Il modello di tipo "motivazionale", emergente dai lavori di E. Spranger (Rampoldi, M. (2013). *Eduard Spranger e la sua pedagogia: alcune riflessioni ed alcuni spunti per riproporre oggi la sua filosofia*, Monaco di Baviera: Grin) ha ispirato una moderna concezione della leadership come un'integrazione degli aspetti di *Concetto, Comunicazione, Condivisione e Coordinamento*. Il *Concetto* costituisce la capacità di formulare, sostenere e diffondere un'idea nel gruppo che arrivi a costituire un *Ideale*, ovvero qualcosa in cui credere. La sua definizione è necessaria ed indispensabile per il suo raggiungimento, e per stimolare la partecipazione e la mobilitazione collettiva dello sforzo in funzione del cambiamento necessario. dello sforzo collettivo. (Al suo interno, si ritiene necessario esplicitare degli obiettivi che siano raggiungibili e misurabili, tempificabili e concreti per supportare efficacemente l'impegno e la motivazione del gruppo). L'aspetto del "saper comunicare" significa ridurre il "gap" o la distanza tra ciò che io trasmetto e ciò che gli altri percepiscono, ed è necessaria nella organizzazione di tipo complesso dove viene richiesta la gestione di diversi comportamenti individuali e risulta necessario farli convergere verso una direzione univoca e condivisa, attraverso la condivisione di un linguaggio comune, la trasmissione di riconoscimento e gratificazione, e diffondendo un atteggiamento positivo e propositivo. Nella *Condivisione*, la leadership sostiene la considerazione e l'assegnazione di fiducia ai dipendenti, che determinano la desiderabilità e la motivazione di condurre una certa azione. Per mantenere la condivisione risulterebbe necessario valorizzare le potenzialità del gruppo e coinvolgerlo nelle decisioni, comunicando l'importanza del contributo individuale e collettivo. Risulta necessario non limitarsi alla componente motivazionale utilitaristica ma ad altre componenti che sappiano creare ispirazione e sostenere l'evoluzione. Il *Coordinamento* comporta la capacità di prendere decisioni e di assumersene la responsabilità, mettendo il gruppo nelle condizioni di lavorare al meglio.

Nonostante il modello preveda un'applicazione in ambiti per lo più aziendali, l'evoluzione contemporanea dei sistemi scolastici lo rende idoneo anche alle figure di coordinamento o dirigenziali che si trovano a gestire un sistema complesso che eroga servizi di tipo immateriale come quello educativo, ad alto contenuto etico ed umanistico. Appaiono particolarmente significativi per la leadership scolastica gli aspetti di sostegno e potenziamento della *motivazione*, la *condivisione* non come comunicazione di decisioni già prese ma come negoziazione di significati ed obiettivi, e naturalmente l'elaborazione e formulazione concettuale di un *concetto/ messaggio* che rappresenta l'obiettivo del gruppo docente e definisce l'*Identità* professionale e scolastica.

questi casi (che quindi costituiscono la metà su colore che dimostrano l'esistenza di una correlazione tra leadership e aspetti di collegialità), la professionalità non risulta ben definita e riconosciuta (*cf.* paragrafo 1.9.1), né appare coinvolta in processi di elaborazione e ripensamento della stessa.

L'esistenza di una leadership motivante e proattiva costituisce una dimensione di conversione essenziale di tipo istituzionale per lo sviluppo della professionalità docente. Le trascrizioni proposte segnalano alcuni aspetti circa la capacità della leadership di influenzare la professionalità docente, inducendola a produrre determinati atteggiamenti rispetto a: *i.* La circolazione delle informazioni e la comunicazione tra colleghi; *ii.* Il coinvolgimento dell'intera équipe nelle decisioni; *iii.* La documentazione delle attività; *iv.* La condivisione e la partecipazione collettiva; *v.* L'inclusività e il senso di appartenenza di tutti i livelli dell'organizzazione (es. in collegio d'Istituto); *vi.* Certezza delle procedure e dei risultati (es. di valutazione dei progetti); *vii.* La libertà d'espressione; *viii.* La propensione al cambiamento e all'innovazione delle pratiche; *ix.* La definizione di strategie e metodi comuni; *x.* L'integrazione tra aspetti formali ed informali nella professionalità.

Viceversa, la carenza di una leadership correttamente orientata implica sulla professionalità insegnante una tendenza ad accentuare: *i.* Atteggiamenti di opportunismo, prevalenza di logiche collegate ad aspetti di convenienza e vantaggio personale; *ii.* Tendenza ad orientare le decisioni su basi di discrezionalità e preferenza; *iii.* Mancata assunzione di responsabilità personale; *iv.* Resistenza al cambiamento e passività; *v.* Inerzia e/o mancata attivazione dell'azione;

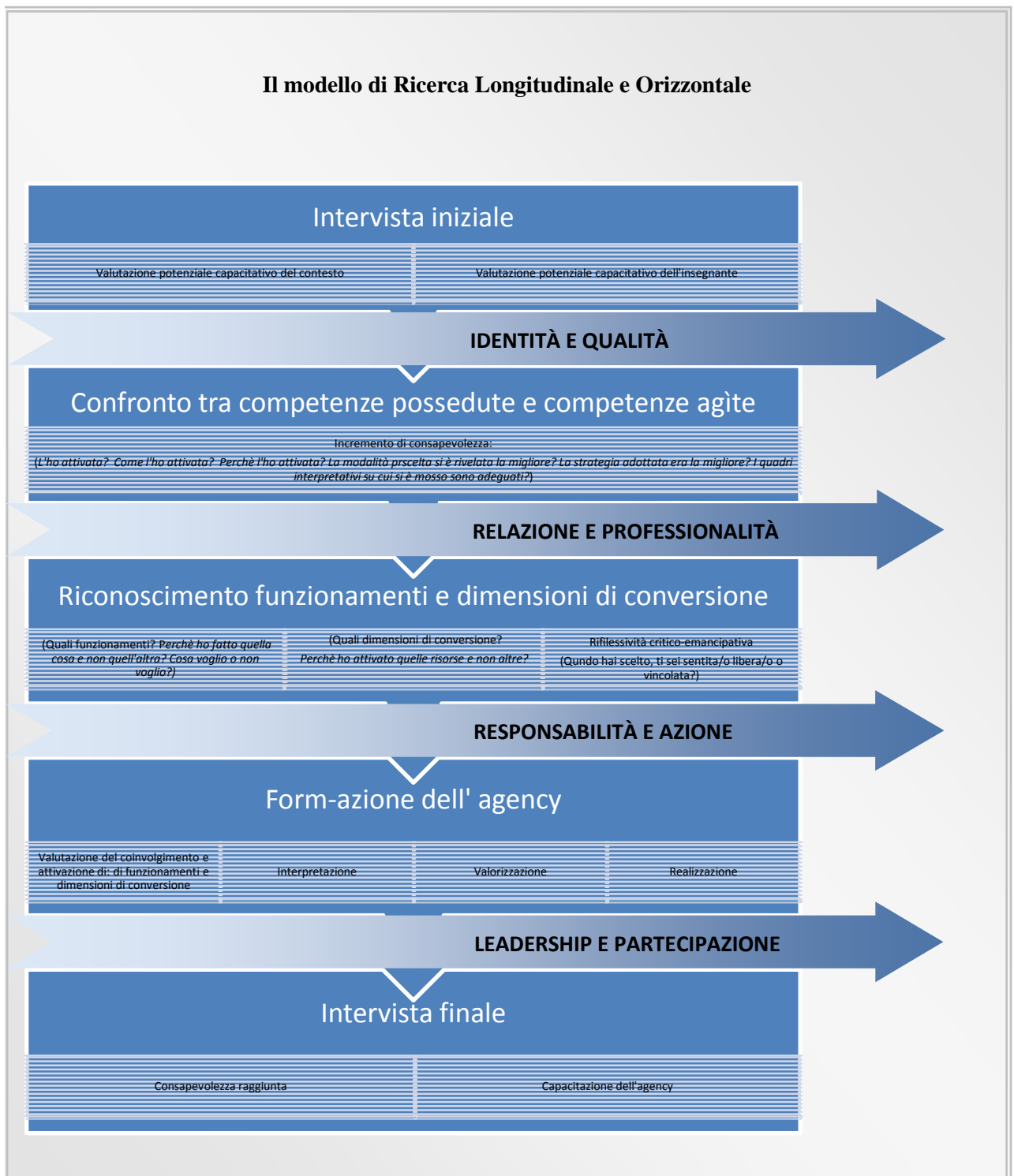
Inoltre, come già detto l'unico contesto che non esprime l'esigenza di avere una leadership formale a supporto dell'attività professionale risulta la scuola ad "innovazione sociale" (Scuoletta "Il Germoglio"), che definisce la propria autonomia e coerenza interna sulla base della condivisione di un orientamento pedagogico comune (montessoriano). Pertanto, l'esistenza di un riferimento comune di *scelta realizzativa* (orientamento pedagogico) costituisce una base motivazionale condivisa tra gli insegnanti (*cf.* paragrafo 1.7.1) capace di garantire gli stessi effetti di una leadership di qualità, poiché favorisce e stimola la negoziazione e definizione concettuale delle pratiche, la comunicazione, la condivisione, e l'auto-coordinamento in termini di orientamento delle azioni professionali.<sup>150</sup> Tuttavia, l'assenza di una leadership dichiarata (es. come di tipo formale- istituzionale) tenderebbe a provocare problemi di riconoscibilità delle professionalità scolastiche (es., tendenza a porre richieste indebite alle insegnanti) da parte degli interlocutori esterni.

---

<sup>(150)</sup> *Ibidem*, nota precedente.

E' quindi possibile affermare che la leadership non possa essere disgiunta dalla scelta realizzativa del leader di attivare dimensioni di condivisione e partecipazione che permettano di alimentare e sostenere costantemente la motivazione professionale. La leadership cioè dev'essere capace di sostenere la partecipazione degli insegnanti all'organizzazione scolastica, al progetto educativo e alla sua definizione, in modo da collegare le azioni professionali alla dimensione della scelta e della libertà realizzativa, nei termini di scelta ed autenticità personale. La partecipazione degli insegnanti costituisce di fatto un esercizio di influenza sugli altri, e costituisce un fattore di conversione capace di valorizzare la dimensione della scelta e quindi della professionalità. La partecipazione, inoltre, costituisce un atto di responsabilità collettiva (*cfr.* paragrafo 1.9.3) nel momento in cui partecipo a decisioni pubbliche e le influenzo. Pertanto, la formulazione e l'elaborazione di pratiche ed occasioni di partecipazione reale alle questioni emergenti permette sia di trasmettere il valore dell'inclusività, favorendo la maturazione di senso di appartenenza per la produzione di comportamenti cooperativi, che di diffondere una *cultura di attivazione dell'azione* e di sostegno collegiale della stessa.

Risulta possibile pertanto assegnare alla leadership, in quanto dimensione di conversione essenziale sulla professionalità insegnante, un ruolo di promozione e sviluppo di opportunità concrete di partecipazione, che stimola l'attivazione capacitativa dell'azione, al fine di sostenere la qualificazione e lo sviluppo professionale continuo.



**Fig. 80:** Modello di analisi della Ricerca longitudinale ed orizzontale.

## 1.10 Riflessioni

L'indagine qualitativa sulla professionalità prescolastica ha condotto ad approfondire alcune dimensioni che emergono come aspetti essenziali di capacitazione della professionalità.

I risultati di ricerca indicano una tendenza alla polarizzazione, sia in termini di competenza che di azione, della professionalità sull'ambito della relazione educativa con il bambino, a scapito di altri ambiti strategici quali quello organizzativo, gestionale e di partecipazione allargata e quello della relazionalità interprofessionale e tra adulti. Questi emergono dalla ricerca in tutta la loro criticità e assumono un valore cruciale per la riqualificazione della professionalità prescolastica in relazione all'evoluzione dei contesti educativi e sociali.

I risultati dell'indagine qualitativa consentono di individuare due piani di intervento sulla professionalità:

### 1.10.1 Formazione continua & Competenze

Il valore crescente assegnato agli ambiti *non formali* ed *informali* di sviluppo della professionalità risulterebbe collegato alla scarsa percezione dell'utilità di una formazione di tipo formale (*cfr.* paragrafo 1.9) e alla sua capacità di costruire competenze di risoluzione dei problemi (es., di tipo relazionale con gli stakeholders educativi, o organizzativo-gestionali entro il contesto scolastico).

Risulterebbe pertanto necessario pensare ad una *formazione continua* di tipo formale capace di costruire ed integrare competenze tecniche di risoluzione di aspetti pratici e tecnico-organizzativi, anziché limitarsi a trasferire contenuti didattico-educativi e metodologici. La nuova configurazione della professionalità prescolastica esige un corrispettivo adeguamento della sua percezione soprattutto a livello politico: oggi la professionalità prescolastica non appare più comprimibile entro i contesti ristretti della didattica scolastica, ma si espande oltre i confini tradizionali per intervenire su più piani e contribuire ai processi generativi e innovativi di tipo sociale. Il riconoscimento dell'evoluzione avvenuta entro il profilo professionale dell'insegnante prescolastico permetterebbe di situare il discorso della formazione continua su un piano di realtà, sia per situare l'analisi dei bisogni formativi che per progettare percorsi di integrazione delle

competenze e promozione della responsabilità nell'azione mirati al miglioramento e al cambiamento trasformativo.

L'analisi delle competenze professionali e i processi di capacitazione dell'azione realizzati dagli insegnanti contribuiscono ad evidenziare la necessità di integrare, prima di tutto, competenze tecniche di tipo sia *organizzativo* (es., gestione dello spazio-tempo) che di tipo *relazionale* interprofessionale (comunicativo, collaborativo, gestionale allargato) che risultano carenti nella professionalità prescolastica, eppure rivestono una funzione decisiva per affrontare i problemi di natura diversa da quella educativa.

La costruzione di piani di formazione efficaci esige un investimento massiccio in termini di "formazione dei formatori" (Margiotta, ): ammessa l'impraticabilità di approcci accademici di tipo trasmissivo, i nuovi responsabili della formazione professionale degli insegnanti dovrebbero possedere conoscenza specifiche dei contesti di pertinenza, accanto a competenze di ricerca e sperimentazione per l'inaugurazione di percorsi di sperimentazione di ricerca-azione.

### 1.10.2 Sviluppo professionale & Azione

Dalla formazione continua tesa al miglioramento e integrazione delle competenze tecniche si passa a considerare la dimensione di attivazione capacitativa dell'azione per la loro piena espressione. All'incremento di competenze (es., relazionali) si associa la capacitazione di un'azione che mira alla risoluzione dei problemi, attraverso (*cfr.* paragrafi 1.9.2, 1.9.3, 1.9.4):

- l'individuazione delle *priorità*,
- la capacitazione della *libertà* di scelta,
- la *responsabilizzazione* individuale e collettiva,
- la diffusione delle *informazioni* e la *comunicazione* per la *partecipazione* inclusiva.

Parlando ora in termini di sviluppo professionale, le interviste dimostrano che un lavoro di sperimentazione e produzione di azioni strategiche, coltivate e sviluppate su un piano concreto di praticabilità effettiva, introduce l'insegnante alla comprensione reale delle dimensioni di cui sopra. La scarsa fiducia assegnata alla formazione teorica di tipo formale, e alle competenze intese come requisiti standardizzati a cui adeguare la propria professionalità (Mayo, 2009), deriverebbero proprio da esperienze di formazione iniziale e sviluppo professionale che non toccano i nodi centrali dei problemi e quindi non contribuiscono a strutturare un'azione capace di intervenire efficacemente nei contesti educativi.



Quindi azioni di capacitazione sullo sviluppo professionale dovrebbero considerare alcuni principi-cardine e prevedere i seguenti aspetti:

- i. *La sperimentazione di Strategie di azione*, fondate sull'attivazione di competenze (di analisi nelle situazioni, ricognizione delle risorse, individuazione degli obiettivi e dei percorsi di attivazione) permetterebbe di "convincere" gli insegnanti circa la bontà della possibilità di perseguire gli obiettivi prescelti, e costituirebbe pertanto la prima fase di sviluppo delle capacità di conversione, e quindi di capacitazione dell'azione professionale.
- ii. *La valorizzazione della Legittimità del singolo*: affinché ogni insegnante intraprenda percorsi di attivazione capacitativa dell'azione è necessario sviluppare azioni di sostegno e supporto delle motivazioni personali per definire le dimensioni della scelta degli obiettivi e delle dimensioni di conversione su cui intervenire. Il principio portante la legittimazione dell'azione del singolo va ricercata nella convinzione che solo l'emancipazione dell'individuo nei termini della libertà di scelta possa capacitare lo sviluppo di un'azione autentica e coerente, in virtù del suo profondo radicamento nel sé e nella dimensione esistenziale. E tanto più l'azione individuale risulta autentica e coerente, tanto più dispone alla conversione capacitativa dei contesti collegiali e relazionali in forma partecipativa e cooperativa.
- iii. *La definizione dell'Identità*: ogni forma di sviluppo docente centrata sull'elaborazione di strategie di azione dovrebbe concentrarsi parallelamente sulla definizione dell'identità, sia delle professionalità prescolastiche, a livello individuale e di team, che dell'istituzione-organizzazione in cui lavorano ed entro cui elaborano e strutturano la propria azione. La definizione dell'identità si genera entro un contesto di partecipazione e negoziazione democratica di valori e significati, che supporta la costruzione di una cultura professionale condivisibile e trasferibile.
- iv. *Coltivare la generatività*: La scelta di esercitare responsabilità verso sé stessi ed il contesto appare strettamente correlata alla capacità di intravedere gli aspetti di generatività collegati alla propria azione. Un percorso di ricerca/ azione/ formazione centrato sul rapporto dialettico tra evidenze di funzionamento, riflessività ed etica professionale consentirebbe agli insegnanti di accedere in termini razionali e non solo didascalici al significato del rapporto tra responsabilità e azione. Permetterebbe di far intravedere agli insegnanti un orizzonte di benefici a lungo termine, di ricaduta individuale e collettiva. Il coinvolgimento e la partecipazione dell'intera comunità scolastica permetterebbe di collegare i differenti ruoli funzionali in termini di reciprocità e responsabilità sociale.
- v. *La capacitazione della Leadership*: lo sviluppo professionale insegnante e il suo coinvolgimento in percorsi di capacitazione dell'azione individuale e collegiale non può prescindere dal coinvolgimento della leadership sia per la definizione dell'Identità che per l'elaborazione di strategie di *Vision* e *Mission*. In tal modo la capacitazione diventa *di sistema*, concentra le energie collettive le converge verso obiettivi unitari e di ampia

ricaduta sociale. Lo sviluppo di una leadership capacitata e capacitante coincide dunque con uno *sviluppo generativo dei contesti*.

Accanto alle dimensioni della formazione e dello sviluppo generativo andrebbero considerate le misure più adeguate a garantire la loro praticabilità effettiva. Dimensioni di tipo welfaristico tradizionale (Margiotta, 2012; Costa, 2012) ed assicurativo- protezionistico (continuità scolastica; sicurezza dello stipendio; certezza delle risorse) andrebbero collegati a supporti di attivazione del *learnfare* (riconoscimento del nuovo profilo professionale emergente; disponibilità di piani di sviluppo capacitativo individuale e collettivo; dispositivi di riconoscimento e valorizzazione istituzionale). Una mobilitazione a livello istituzionale di supporto allo sviluppo permetterebbe di meglio situare il senso del *learnfare* come attivazione del diritto di apprendimento. La sua situabilità in termini di libertà di scelta, garanzia di accessibilità alle risorse, e tutela della raggiungibilità degli obiettivi apre una nuova prospettiva di sviluppo che fa leva prima di tutto sulla progettualità esistenziale in funzione dell'emancipazione e del cambiamento trasformativo, dall'ampissima ricaduta politica e sociale.

## CAPITOLO SESTO

### CONCLUSIONI

#### Per un nuovo paradigma dello sviluppo professionale

---

##### 1.1 Considerazioni sulla formazione

Il problema di ricerca si poneva l'obiettivo di arricchire e/o integrare l'approccio per competenze utilizzato per descrivere la professionalità prescolastica, soprattutto dal momento che queste mantengono, nelle politiche formative e professionali, una connotazione performativa e standardizzata.

Un profilo professionale prescolastico interpretato su competenze etero-determinate, definite esternamente, risulta incapace di rispondere alla complessità e alle esigenze dei contesti educativi contemporanei, che necessitano dell'integrazione di nuovi approcci capaci di qualificare l'agency e la sua dimensione realizzativa. Pertanto, l'ipotesi di ricerca ha considerato che la valorizzazione dell'agency e delle sue dimensioni di capacitazione potesse determinare una nuova qualificazione dello sviluppo professionale, contribuendo ad esplicitare la connessione tra i fattori capacitativi e l'agency, che ha portato a rivedere i modelli tradizionali per sole competenze e ripensare le politiche di sviluppo professionale e formazione continua integrandole con i nuovi approcci di agency.

Complessivamente, sia la ricerca quantitativa che quella qualitativa hanno individuato un profilo professionale per competenze polarizzato principalmente su quelle "tradizionali", legate alla relazione educativa con il bambino, che connotano tutt'oggi la professionalità prescolastica in senso distintivo (*cf.* capitolo 4, paragrafo 1.4.1 e 1.5; capitolo 5, paragrafo 1.9, v. tendenze *nette*). Infatti gli insegnanti tendono a esprimere criticità maggiori in aree di competenza che esulano dagli ambiti didattici ed educativi, nonostante risultino centrali, nei contesti educativi contemporanei, per la gestione razionale e sistematica del sistema complessivo.

La ricerca qualitativa ha permesso inoltre di descrivere la tendenza diffusa di considerare la valutazione della propria professionalità sulla base delle competenze come un'attività che non rende conto della professionalità reale, nè pare capace di descriverla compiutamente (*cfr.* capitolo 5, paragrafo 1.9, v. tendenze *rilevanti*), presentando di fatto un orizzonte di ulteriore sviluppo della ricerca.

Vediamo, nei seguenti paragrafi, i risultati più significativi e le considerazioni generali che ne possiamo trarre:

- *La parzialità di lettura dei descrittori di competenza.*

La ricerca qualitativa ha contribuito a rivelare come gli insegnanti dichiarino di possedere ed esercitare competenze che poi non risultano effettivamente espresse nella quotidianità, segnalando una certa tendenza a "staccarle" dal riferimento alla realtà concreta. La ricerca ha evidenziato come solo l'attività di eterovalutazione e riflessività sull'azione introdotta dal ricercatore abbia costretto gli insegnanti a confrontarsi con aspetti specifici della propria azione che, mettendo in discussione la capacità dell'insegnante di esprimere la competenza posseduta, contribuiscono ad evidenziare la necessità di meglio definire l'azione diretta all'obiettivo e la sua direzione.

Inoltre, la tendenza degli insegnanti ad attribuire un valore alle competenze senza soffermarsi a riflettere sulla reale capacità di esercitarle, porta a considerare l'esistenza della consuetudine per cui gli insegnanti si valutano sulla base di un giudizio di conformità o meno ad uno standard, confermando indirettamente la tendenza ad assegnare alle competenze un valore esterno alla professionalità.

- *La criticità delle competenze collegiali e relazionali.*

Le competenze professionali rilevate come maggiormente critiche nella professionalità prescolastica risultano collegate alla *relazione interprofessionale*, sia a livello di collegialità ristretta (di team docente), che di collegialità allargata (nel caso degli Istituti comprensivi statali, viene intesa come relazione tra le professionalità operanti all'interno dei differenti segmenti scolastici). Infatti, gli insegnanti indicano le *competenze cooperative* come quelle più desiderabili a integrazione della loro professionalità. Il livello di criticità, ma anche di desiderabilità, aumenta man mano che dalle competenze professionali "tradizionali", e passando per quelle di relazione con le famiglie, di collegialità ristretta e allargata, si arriva a quelle di *Networking*, intese come espansione della collegialità "in rete". Il dato secondo cui gli insegnanti possiedono ed esercitano significative competenze di *governance*, intese come

capacità di interloquire e progettare percorsi con gli stakeholders locali, riferisce paradossalmente della maggiore capacità degli insegnanti di relazionarsi a livello extraprofessionale, cioè con figure professionali differenti ed esterne, piuttosto che con quelle che esercitano la stessa professionalità.

- *Le competenze organizzative per lo sviluppo professionale in chiave strategica.*

Oltre alla necessità di esercitare e sviluppare competenze di relazionalità interprofessionale, gli insegnanti esprimono l'esigenza di acquisire maggiori *competenze organizzative* entro i contesti scolastici. Ad esempio, la tendenza a demandare al fattore "tempo" o a vincoli contestuali la ragione del mancato esercizio di competenze collegiali segnala l'esigenza degli insegnanti di strutturare meglio, dal punto di vista organizzativo, i loro contesti lavorativi, per includere dimensioni relazionali di ricaduta strategica sulla gestione complessiva. Pertanto, pare opportuno investire in termini di ripensamento e riformulazione dei profili di competenze professionali e dei piani di formazione degli insegnanti, prevedendo, accanto alla formazione di competenze educative e didattiche, altre di altre di tipo organizzativo, di ricaduta strategica sulla gestione dei contesti educativi.

- *La casualità ed episodicità delle esperienze di sviluppo professionale.*

Gli insegnanti definiscono l'ambito dell' "*esercizio della pratica professionale*" come quello che più di altri contribuisce allo sviluppo professionale, seguito dall'interazione con "*più docenti in compresenza*" (cfr. capitolo 4). Collegato alla scarsa rilevanza assegnata alla pratica didattica individuale, si deduce che l'esercizio della pratica professionale venga collegato ad un ambito di interazione con le diverse dimensioni che strutturano l'esperienza professionale (relazione con colleghi e famiglie; dimensioni progettuali, organizzative, strategiche). Dal momento che tali dimensioni sfuggono a logiche di razionalizzazione sistematica all'interno della prassi scolastica, questo risultato suggerisce come la formazione continua e lo sviluppo professionale appaiano affidati, nella loro dimensione evolutiva, al carattere casuale dell'esperienza e dei contesti in cui l'insegnante si trova ad essere inserito. Pertanto, la casualità ed eposidicità delle esperienze necessitano sia dell'integrazione di competenze organizzative in chiave strategica che del ricorso ad una compiuta capacità riflessiva, in grado di sistematizzare le esperienze in un quadro coerente di significati condivisi.

- *Accompagnare e sistematizzare lo sviluppo professionale tra formale e informale.*

Mentre nella ricerca quantitativa gli insegnanti dichiarano di attribuire maggiore rilevanza ai contesti d'apprendimento formali nella costruzione della propria professionalità, l'approfondimento qualitativo contribuisce a svelare la centralità dei contesti non formali ed informali quali dimensioni di conversione capacitanti lo sviluppo professionale. Questo risultato, collegato alla rilevanza assegnata agli ambiti di "*esercizio della pratica professionale*", sottolinea come la casualità dell'esperienza giudicata rilevante per lo sviluppo professionale si connoti di aspetti di occasionalità, legati soprattutto allo scambio informale e all'interazione con soggetti ed interlocutori differenti. Tale attribuzione di rilevanza può essere agevolmente associata all'assenza di proposte di formazione continua di tipo formale che risultino coerenti, personalizzate, e rispondenti alle reali necessità di integrazione delle competenze professionali che gli insegnanti manifestano.

### **1.1.1 Un cambiamento di paradigma: le competenze a servizio dell'agency**

Tali risultati ci portano a tratteggiare l'esistenza di una certa distanza tra la professionalità dichiarata in termini di competenze e la realizzazione effettiva nei contesti di pratica professionale. Questo segnala, da un lato, l'esigenza di capacitare l'azione per esprimere pienamente le competenze e significarle in senso realizzativo; dall'altro lato, indica l'integrazione necessaria, nella dotazione professionale, di competenze strategiche (es., relazionali, organizzative) da conseguire all'interno dei percorsi di formazione di tipo *formale*.

Innanzitutto, il curriculum in ingresso della formazione iniziale vede un peso preponderante di contenuti educativi e didattici, mentre andrebbe integrato di competenze di tipo strategico-organizzativo, e di relazione nei contesti professionali. Questo permetterebbe di creare una competenza di base per la costruzione di dimensioni e ambiti di collegialità sempre più allargata ed estensiva, che risultano essenziali e non più rimandabili in funzione della gestione della complessità dei contesti educativi contemporanei. Nel caso delle competenze di relazione interprofessionale, i risultati della ricerca collimano con i risultati del Report Eurydice del 2015, che individua nella collaborazione interprofessionale e nella costruzione di comunità di pratica il dispositivo privilegiato per il CPD (*Continuing Professional Development*), e con i dati TALIS (2008; 2013) sui docenti di scuola primaria e secondaria, che segnalano come la qualità dello sviluppo professionale dipenda da fattori cruciali quali il clima relazionale.

In termini di *formazione continua*, non appare più praticabile il ricorso a esperienze formative episodiche di aggiornamento e/o adeguamento delle competenze professionali, bensì

prevedere forme capaci di valorizzare l'autonomia di ricerca e sviluppo, che richiedono processi di sistematizzazione delle esperienze e forme di accompagnamento nello sviluppo. Le formule tradizionali risultano inadeguate a rispondere alle esigenze di gestione complessiva del sistema educativo, che richiede l'attivazione delle risorse personali conseguite nei percorsi di formazione. Innanzitutto, è necessario definire un percorso coerente, sistematico e personale di *formazione continua*, che sia in grado di esprimere un *continuum* con i percorsi di formazione iniziale e di introduzione alla professione. Un percorso in cui l'insegnante si fa autore delle proprie scelte realizzative e quindi formative, e si assume la responsabilità della sua attivazione in funzione del suo sviluppo.

L'attribuzione di significatività che gli insegnanti riconoscono ai contesti informali in funzione dello sviluppo professionale porta in rilievo la questione della qualificazione di *percorsi di formazione continua di tipo formale*. Si presuppone, infatti, che gli insegnanti ricerchino nei contesti informali quelle risorse e competenze che non trovano soddisfazione nei percorsi tradizionali. I percorsi formali devono essere in grado di fornire risposte formative adeguate, esaustive ed efficaci, realmente congruenti rispetto ai bisogni emergenti e alla condizione professionale, in modo da contrastare l'ambiguità dettata dall'occasionalità di cui i contesti informali, non adeguatamente sistematizzati, sono inevitabilmente portatori, per qualificarsi quale valida alternativa alla loro pervasività dilagante.

Queste considerazioni ci portano all'esigenza di compiere una riflessione ulteriore sulla formazione professionale degli insegnanti prescolastici in Italia.

Lo *sviluppo professionale*, inteso come complesso delle esperienze che contribuiscono alla crescita personale e professionale dell'individuo, necessita di solide basi iniziali di competenze strategiche. Queste si costruiscono nella formazione iniziale, e costituiscono il fondamento su cui poggiare una professionalità che acquista una prospettiva evolutiva e processuale man mano che si distanzia da essa e intercetta attività di formazione continua quali opportunità di capacitazione e di qualificazione dell'agency. La formazione continua rientra nel piano di sviluppo dell'agency nella misura in cui permette di fornire proposte di tipo formale in grado di dotare la professionalità di competenze strategiche, a supporto della definizione degli obiettivi personali e della direzionalità progettuale, che costituiscono il fondamento della capacitazione dell'agency. In altri termini, nel momento in cui le competenze strategico-organizzative e progettuali vengono scelte e coinvolte in un processo di capacitazione dell'azione, esse ricevono una legittimazione in termini di valore, poichè smettono di essere esternamente definite e standardizzate, ma contribuiscono alla realizzazione del piano di espansione delle libertà personali.

Possiamo quindi concludere, in relazione ai risultati di ricerca, con la raccomandazione di predisporre *percorsi di formazione iniziale di tipo formale* integrati con le "nuove" competenze, che risultano irrinunciabili nel profilo professionale prescolastico attuale, quali quelle strategico- organizzative e collegiali- relazionali. A seguire, *i percorsi di formazione continua di tipo formale* acquistano legittimità nel momento in cui sono capaci di mettersi a supporto della qualificazione dello sviluppo professionale e personale.

I *percorsi di formazione delle competenze*, pertanto, possono essere riconosciuti quali *dimensioni di conversione della professionalità*. Le competenze acquistano significato e valore, in termini di sviluppo, in relazione alla loro attivazione capacitativa per il raggiungimento degli obiettivi. Pertanto, prendendo in prestito la definizione che Nussbaum (2012) dà delle dimensioni di conversione, possiamo proporre un cambiamento concettuale rispetto al modo tradizionale di intendere le competenze, che acquistano il valore di strumenti, o meglio "cardini" su cui si inserisce il processo di attivazione capacitativa. Tale processo "sfrutta" le competenze acquisite quali dimensioni di conversione per il cambiamento trasformativo. Le competenze si situano, cioè, a servizio della scelta dell'individuo e della sua definizione progettuale, e acquistano legittimazione a livello individuale nella misura in cui combaciano con il personale progetto esistenziale e autorealizzativo.

Il riconoscimento della validità, in termini dialettici, del rapporto tra competenza- agency- funzionamento traccia dunque, a livello teorico, un marcato solco di differenziazione tra la prospettiva funzionalista delle competenze, esternamente ed esteriormente definite, e l'acquisizione delle stesse come diritto di funzionamento. L'approccio per competenze assume una nuova validità nel momento in cui, rifuggendo dall'accoglierle in termini di standard di prestazione a cui viene richiesto di conformarsi, si riconosce la loro validità intrinseca di strumenti di massimizzazione dell'efficacia della perseguibilità dei funzionamenti personalmente scelti. Le competenze vengono cioè scelte ed acquisite in virtù della loro capacità di meglio esprimere i talenti e le aspirazioni individuali, anziché determinare il quadro entro cui devono posizionarsi. Assunte e riposizionate entro un orizzonte di significatività personale, le competenze devono invece essere riconosciute e valorizzate nella loro capacità di contribuire alla definizione e al perseguimento del proprio progetto di vita, e quindi nella definizione del proprio personale progetto di formazione e sviluppo permanente.

Tali considerazioni permettono dunque di ri-situare la funzione tradizionalmente assegnata alle competenze in rapporto alla professionalità docente, riconoscendo la loro validità in funzione della capacità di sostenere l'agency e i processi di capacitazione professionale. Dal momento che esse acquistano valore quanto più corrispondono agli obiettivi definiti dalla



persona, le prospettive di formazione e sviluppo professionale vanno completamente ribaltate per accogliere la priorità assegnata alla capacità personale di dare forma consapevole e responsabile alla propria azione, che coincide con il significato dello sviluppo professionale. Tale prospettiva introduce l'esigenza di ripensamento e riformulazione di politiche formative a sostegno della professionalità in chiave capacitativa.

Dal momento che lo sviluppo professionale persegue l'obiettivo di capacitazione dell'agency, e coinvolge le competenze in relazione alla loro coerenza con gli obiettivi prescelti, risulta necessario introdurre un cambiamento di prospettiva anche nella formulazione dei percorsi di formazione continua, che vanno subordinati alla scelta personale di quali competenze conseguire, per poterle poi significare realmente, e non solo formalmente, nella pratica professionale.

Percorsi di sviluppo di tal genere esigono, necessariamente, un profondo ripensamento del sistema di erogazione dei percorsi, di riconoscimento e valutazione degli esiti formativi e professionali. La *mobilità professionale e formativa*, quale opportunità di acquisizione di nuove competenze e di attivazione diretta nei contesti professionali, andrebbe opportunamente incentivata con nuove forme di riconoscimento della professionalità e piani di carriera adeguati.

## 1.2 La centralità dell'agency

In relazione agli obiettivi della ricerca di indagare la correlazione tra capacitazione dell'agency e sviluppo professionale, si è inteso esplicitare quali fattori e variabili siano capaci più di altri di supportare processi di capacitazione dell'agency professionale.

I percorsi di sviluppo dell'agency attivati dagli insegnanti coinvolti nella ricerca qualitativa hanno dimostrato l'esistenza di una correlazione significativa tra agency e sviluppo professionale: coloro che esprimono capacità di "dare forma" consapevole ai propri obiettivi e attivarli nell'azione dimostrano esiti migliori in termini di sviluppo. I risultati di ricerca indicano come la capacitazione dell'azione, a prescindere dalla facoltà di scelta individuale, interessa complessivamente l'attivazione delle seguenti dimensioni (*cfr.* capitolo 5, paragrafo 1.10.2):

- l'individuazione delle *priorità* personali,
- la capacitazione della *libertà* di scelta,
- la *responsabilizzazione* individuale e collettiva,
- cura della *comunicazione* a supporto della *partecipazione*.

Pertanto, possiamo concludere che più gli insegnanti attivano tali processi di capacitazione dell'agency, maggiori sono i risultati in termini di sviluppo professionali (*cf.* capitolo 5: analisi longitudinale dei percorsi singoli; analisi orizzontale- comparativa per individuare dimensioni di conversione rilevanti).

Gli *ambiti di capacitazione dell'agency* individuati come rilevanti sullo sviluppo professionale vengono rintracciati nella correlazione tra:

- *Identità- Qualità*
- *Relazione- Professionalità*
- *Responsabilità- Azione*
- *Leadership- Partecipazione*

### 1.2.1 Dall'Identità... alla Vision

La definizione dell'*Identità professionale* degli insegnanti prescolastici costituisce un fattore cruciale e decisivo per la qualificazione tanto della professionalità che del sistema educativo. Essa deriva dall'individuazione dell'*Identità di contesto*, a cui contribuiscono i contesti educativi allargati extra-scolastici che intervengono nella definizione dell'offerta, ma in particolare dall'*Identità di sistema*, correlata alla capacità della leadership di interpretare le esigenze e sviluppare strategie e traiettorie empowerizzanti delle professionalità operanti nell'organizzazione. A presupposto dell'attivazione dei processi di empowerment si pone la definizione della *scelta realizzativa di sistema*, che si configura in termini di investimento e potenziamento delle libertà sostanziali degli insegnanti coinvolte di raggiungere gli obiettivi stabiliti. La configurazione ed elaborazione della scelta realizzativa di sistema, a supporto della progettualità direzionale, deriva dai processi di partecipazione e negoziazione democratica inter-professionale, che rimandano all'esistenza di competenze di relazionalità interprofessionale. Tali competenze, fornite in termini di dotazione individuale e collettiva dai percorsi di formazione delle competenze (*cf.* paragrafo 1.1.1), acquistano validità e significato all'interno dei processi decisionali collettivi, che sostanziano la collegialità interprofessionale. La partecipazione alla definizione della scelta realizzativa di sistema determina la *Vision* e la *Mission* (*cf.* capitolo 4, paragrafo 5.1) dell'organizzazione, e definisce le Identità professionali specifiche, in senso distintivo, di coloro che operano nel sistema, supportando lo sviluppo professionale individuale e collettivo.

I risultati della ricerca qualitativa portano a concludere che la definizione delle Identità (contestuali, sistemiche, professionali) sostanzia la qualità dell'organizzazione e la qualificazione del sistema educativo. La loro definizione deriva dalle dimensioni di conversione attivate o meno, e dalla qualità dei processi di capacitazione (es., collegiale) intervenuti nell'agency professionale. La capacitazione acquista così il valore di un processo che interessa tutti gli interlocutori coinvolti, dal momento che non esiste capacitazione individuale che non coinvolga anche la capacitazione collegiale come relazione interprofessionale. Il dato secondo cui solo una scuola delle quattro indagate non avverta l'esigenza di una leadership a supporto della professionalità trova la sua spiegazione nella capacità delle insegnanti di auto-definirsi autonomamente in termini di scelta realizzativa e di direzionalità da perseguire (*cf.* capitolo 5, paragrafo 1.9.4).

Pertanto, possiamo affermare l'esistenza di una circolarità tra i processi di definizione dell'Identità professionale, lo sviluppo di pratiche di relazione interprofessionale, e la capacitazione collegiale della professionalità, che deriva dalla capacitazione dell'agency individuale. La capacità di partecipare e negoziare una *scelta identitaria e realizzativa di sistema* dipenderebbe quindi in misura direttamente proporzionale *dalla qualità dei processi di capacitazione attivati* dagli insegnanti in prospettiva di ampliamento ed espansione delle libertà sostanziali, che la leadership è chiamata a sostenere e favorire in termini di empowerment.

### 1.2.2 La funzione di *empowerment* della leadership

La leadership dell'organizzazione non risulterebbe, dunque, più asservibile a logiche manageriali e funzionaliste che guardano alle pratiche passate in funzione dell'applicazione di metodi e strumenti per migliorare la produzione di risposte efficientistiche. La complessità dei contesti educativi richiama una leadership capace di interpretare il concetto di sviluppo professionale e supportarlo in termini di *empowerment*, dal momento che alle singole professionalità è demandata la responsabilità dell'attivazione capacitativa degli obiettivi e dell'azione diretta a raggiungerli. I processi di definizione e scelta dell'Identità, e quindi della *Vision* e *Mission*, incidono sulla Qualità nella misura in cui sono in grado di potenziare in termini di empowerment l'azione professionale. La leadership non interverrebbe nei processi di capacitazione, ascrivibili alle dimensioni dello sviluppo professionale, se non nella sua capacità di promuovere condizioni favorevoli, sostenere dimensioni di conversione capacitanti e

supportare processi di cambiamento e trasformazione, in senso empowerizzante sull'azione docente.

In relazione agli obiettivi di supporto allo sviluppo di capacità relazionali e collegiali interprofessionali, la leadership assume la funzione di: *i.* Perseguimento di risultati condivisi in funzione del miglioramento; *ii.* Sviluppo progettuale, organizzativo e gestionale di sistema; *iii.* valorizzazione dell'impegno e dei meriti; *iv.* Contributo effettivo al miglioramento e alla qualificazione delle professionalità e delle risorse professionali; *v.* Supporto ai processi di partecipazione e negoziazione democratica.

In relazione all'ultimo aspetto in particolare, è opportuno soffermarsi sulla relazione che intercorre tra sostegno alla partecipazione e creazione di senso d'*appartenenza*, che risulta collegato alla definizione dell'Identità di sistema, riproponendo una circolarità generativa sottoforma di spirale espansivo- ricorsiva di processi capacitativi. La definizione delle funzioni della leadership, entro una visione sistemico- organizzativa, permette di introdurre un ripensamento e riformulazione del sistema-scuola, che si arricchisce dei contributi delle diverse professionalità valorizzando nelle pratiche il valore della collegialità, e "coerentizzandola" con l'idea di sviluppo organizzativo (Costa, 2015).

Allo stesso tempo, la leadership deve essere capace di esprimere una cultura forte di tipo pedagogico, da comunicare all'esterno per dare visibilità ai processi di apprendimento e alle professionalità coinvolte, e promuovere la definizione di un nuovo patto sociale con la cittadinanza. Dal momento che, siamo convinti, sono *i processi che vanno a delineare la qualità finale*, la Pedagogia entra a pieno titolo a definire il proprio contributo attivo alla qualificazione delle riflessioni e dei modelli organizzativi adottati. Tale approccio consente di evitare di scadere nella divaricazione diffusa, a livello burocratica ed istituzionale, tra "ciò che bisogna fare" e "ciò che *non* viene fatto".

Pertanto, entro l'accezione di *capacitazione pedagogica della leadership*, questa viene chiamata ad assumere una funzione di:

- i.* Riferimento per la costruzione dell'ideale pedagogico di ricaduta sociale e collettiva;
- ii.* Coordinamento del gruppo professionale;
- iii.* Elaborazione e formulazione di un messaggio univoco e condiviso;
- iv.* Supporto alla comunicazione e ai processi di circolazione e scambio delle informazioni;
- v.* Sostegno ai processi di creazione di appartenenza e partecipazione collegiale.

### 1.2.3 Identità professionale: una scelta di funzionamento e responsabilizzazione

La responsabilità che l'insegnante è chiamato a esercitare costituisce uno specifico aspetto di capacitazione dell'agency professionale. La tendenza manifestata dagli insegnanti di demandare la mancata responsabilizzazione personale a vincoli in termini di condizioni esterne lascia intravedere la carente percezione della possibilità di modificare i propri *stati di funzionamento*. I percorsi di sviluppo dell'agency intrapresi dagli insegnanti hanno evidenziato come lo sviluppo della loro capacità di intravedere la concreta realizzabilità del risultato finale contribuisca a stimolare l'attivazione della responsabilizzazione nell'azione. Ovvero, la possibilità/ opportunità di generare azioni realmente efficaci, capaci di rimuovere le condizioni incapacitanti e sostenere i propri funzionamenti, stimolerebbe l'assunzione di responsabilità personale nei termini della form-azione dell'azione esercitata per raggiungerli.

In altri termini, non possiamo parlare di responsabilizzazione dell'azione e assunzione di responsabilità dell'insegnante senza garantirgli la percorribilità degli obiettivi che egli sceglie per il suo sviluppo. Solamente la possibilità concreta di perseguire realmente ciò che ritiene importante determina la sua disponibilità all'attivazione responsabile dell'azione. Pertanto, l'interdipendenza tra la scelta realizzativa di definizione dei funzionamenti e il contenuto di responsabilità nell'azione prodotta per raggiungerli si qualifica come un'interconnessione generativa di processi capacitativi.

Certamente, il discorso viene riportato sulle *dimensioni di conversione* di tipo sociale e istituzionale capaci di supportare la capacitazione, intesa come *responsabilizzazione* dell'azione. Un contesto incapace di garantire uguaglianza delle opportunità difficilmente sarà in grado di produrre responsabilità, portando piuttosto alla preferenza di soluzioni convenienti in termini di vantaggio personale. La ricerca ha dimostrato come gli insegnanti che riferivano la mancata responsabilizzazione ai vincoli di contesto (es., istituzionali ed organizzativi) dimostravano la tendenza a preferire soluzioni in termini di beneficio tangibile e/o immediato. Tuttavia, dal momento che i piani individuali di sviluppo dell'agency hanno previsto, per questi insegnanti, un cambiamento di prospettiva rispetto alla capacitazione delle opportunità presentate dai vincoli individuati, è possibile affermare che è l'attivazione delle dimensioni di conversione che qualifica la responsabilizzazione, e quindi l'agency.

I risultati di ricerca segnalano inoltre che la responsabilizzazione rappresenta essenzialmente un processo che deriva dalla sinergia di due fattori: da un lato, da percorsi di formazione iniziale di tipo metodologico- organizzativo, capaci di dotare la professionalità di

competenze riflessive e rielaborative di ordine superiore; dall'altro, dalla presenza di dimensioni di conversione (come condizioni, in senso seniano) di tipo di tipo organizzativo- gestionale, normativo- contrattuale ed istituzionale, atte a garantire sostegno all'azione in tutto il suo processo.

Ritorna pertanto il peso che la leadership organizzativa riveste nella predisposizione e apprestamento delle condizioni favorevoli ai processi di responsabilizzazione e capacitazione in relazione allo sviluppo professionale continuo. Si tratta quindi di spostare la prospettiva di capacitazione, sia della leadership (es., quella pedagogica) che di quella professionale (es., di responsabilizzazione nell'azione), da un'ottica di *contenuti* a una di *processo* di coinvolgimento e attivazione delle *opportunità fornite dalle dimensioni di conversione*.

### 1.3 Le ricadute e gli impatti della ricerca

Alla luce delle conclusioni di ricerca descritte, si giunge a formulare delle considerazioni generali rispetto alle ricadute e agli impatti che la connessione tra agency e sviluppo comporta sia in termini di politiche formative che di assetti socio-istituzionali.

Dagli ambiti di capacitazione dell'agency esplicitati nel paragrafo 1.2, possiamo qui far derivare le *dimensioni di capacitazione della professionalità* prescolastica, che sono state individuate nella:

- i. *Responsabilità* professionale,
- ii. *Identità* professionale,
- iii. *Relazione* inter-professionale,
- iv. Processi di *Partecipazione*.

Vediamo quali ricadute e impatti, in termini professionali, tali dimensioni sono capaci di prefigurare:

- Ricadute di *qualificazione professionale*

L'estrazione di un potenziale formativo dal paradigma capacitativo consentirebbe di aprire nuove prospettive di sviluppo professionale per gli insegnanti, di tipo individuale, ma, soprattutto, di tipo collettivo. Innanzitutto, percorsi di formazione iniziale sulle competenze relazionali e organizzative, associate a percorsi di introduzione alla professione centrati sul loro

esercizio nella pratica consentirebbe di aprire nuove prospettive di formazione continua e sviluppo professionale che percorrono traiettorie di capacitazione dell'agency.

Come descritto nel paragrafo 1.1.1, il continuum della formazione permanente, da quella iniziale, all'*induction* e fino a quella continua prevedono una direttrice inversamente proporzionale, che al un valore decrescente della prescrittività dei percorsi di formazione per competenze prestabilite si sostituisce il valore crescente assegnato all'autonomia di scelta realizzativa, in merito a quali competenze coinvolgere ne processo di capacitazione personale.

All'interno di questo processo di congiunzione tra competenze acquisite nei percorsi di formazione, e sviluppo come espansione e allargamento della professionalità, si ripropone il concetto di *sviluppo della collegialità*. Nel momento in cui alla dirigenza scolastica vengono ricondotte alcune funzioni decisionali esercitate dagli organi collegiali (Legge 13 luglio 2015, n. 107, detta "La Buona Scuola"), gli insegnanti non possono rinunciare ad affermare la loro autorevolezza e professionalità, che va esercitata tramite l'espressione migliori competenze collegiali e deliberative.

L'insistenza sulla qualificazione del *continuum* formativo esprime la visione della costruzione non solo di una collegialità capace di mettere in pratica il significato della partecipazione e negoziazione democratica, in funzione della deliberazione collettiva, ma anche di estenderle fuori dai contesti di interazione ristretta. Si auspica la creazione di *nuove forme di comunità di pratica* (Wenger, 2007) e *nuove reti di sviluppo professionale* (forme di collaborazione interprofessionale in modalità *Networking*; creazione di *database open-source* di documentazione aggiornata e sistematica delle esperienze professionali più significative, non solo delle unità didattico- educative, ma anche delle forme organizzative, gestionali e strategiche sviluppate dalle diverse scuole per rispondere ai problemi; forme di interazione tramite *forum* o gruppi di discussione in modalità *on-line* su tematiche comuni ed emergenti), in grado di rafforzare l'identità collettiva della classe docente e la sua voce negoziale all'interno dei tavoli decisionali.

Tuttavia, il discorso della qualificazione della professionalità tramite il valore crescente che va man mano assegnato all'agency nella definizione dello sviluppo, richiede il riconoscimento e la valorizzazione di un momento decisivo della vita professionale di un insegnante, rimasto finora sotteso e/o misconosciuto nella sua portata capacitativa. Il momento *dell'introduzione alla professione* o *induction*, intesa qui come anello di congiunzione tra prevalenza di percorsi formativi per competenze e prevalenza dei processi di scelta e attivazione personale, costituisce il momento più proficuo della vita professionale di un docente per la costruzione di una *cultura della comunità di pratica*. Nel momento in cui il "novizio" acquista le competenze necessarie

all'esercizio della sua funzione e all'interazione professionale, trasferisce anche quelle di cui è portatore, che derivano dalla sua socializzazione nei contesti precedenti. La ricerca ha segnalato come le competenze di *Governance* e *Networking* risultino esercitate più dagli insegnanti cosiddetti "precarì" che da quelli "in ruolo", dal momento che si confrontano con realtà e richieste di volta in volta differenti e le utilizzano quale risorsa di scambio e confronto in rete (cfr. capitolo 4, paragrafo 4.5). Alla luce del paradigma capacitativo, il novizio costituisce una risorsa di espansione delle opportunità di capacitazione collettiva, non solo per l'acquisizione di competenze "nuove", ma anche come occasione per la definitiva qualificazione di quelle collegiali, e delle rispettive professionalità. Pertanto, si demanda ai decisori politici la responsabilità di definire una nuova *politica di introduzione capacitativa alla professione*, stabilendo le competenze e i processi di sviluppo dell'agency coinvolti, i criteri di costruzione delle comunità di pratica e nuovi sistemi di valutazione, supportando adeguatamente le responsabilità del corpo docente con nuove misure di sostegno e riconoscimento delle professionalità.

- *Ricadute istituzionali*

Riuscire a volgere i cambiamenti organizzativi scolastici in nuova leva per lo sviluppo professionale del personale docente potrebbe consentire ai dirigenti scolastici di individuare (internamente al proprio istituto, come anche nel più ampio territorio di appartenenza) nuove opportunità di formazione, aggiornamento e perfezionamento del personale, e di implementare percorsi formativi virtuosi e vantaggiosi, anche in termini di risparmio di tempo e di risorse.

- *Ricadute in termini di sistema formativo integrato*

L'apertura di una nuova prospettiva di sviluppo professionale in senso capacitativo presuppone la valorizzazione di tutti i contesti sociali allargati, famigliari ed extrafamigliari che concorrono all'identificazione del sistema formativo integrato. Attraverso l'interazione con le dimensioni extrascolastiche e lo sviluppo di pratiche di *Governance*, il docente sviluppa nuove opportunità e risorse di capacitazione in termini di formazione permanente, tanto individuale che sociale.

Dal momento che gli insegnanti coinvolti nella ricerca dichiarano complessivamente livelli significativi di esercizio delle competenze di *Governance*, che influiscono sullo sviluppo della professionalità contemporanea, la questione si sposta dall'incremento di opportunità dei contesti d'apprendimento allargati (Raffaghelli, 2012), intesi quali dimensioni di conversione



capacitative, a quelle della qualificazione delle risorse informali di sviluppo della professionalità. Come segnalato nel paragrafo 1.1, molto spesso il ricorso a esperienze di tipo non formale o informale deriva dall'insoddisfazione delle proposte formali, che appaiono incapaci di fornire risposte esaustive in termini di efficacia e di gestione della complessità crescente, a cui le professionalità vengono richiamate. Oltre alla qualificazione delle proposte formali già esaminata, risulta importante sistematizzare quelle informali, sia per organizzare delle esperienze strutturate che per conferire loro il giusto riconoscimento. Pertanto, si auspica da un lato, la creazione di occasioni di partecipazione e collaborazione delle professionalità educative all'interno della realtà locale, valorizzando le competenze comunicative, riflessivo-rielaborative e strategiche a vantaggio della deliberazione sociale e collettiva. Dall'altro lato, risulta necessario stabilire un sistema di riconoscimento e validazione delle competenze acquisite e delle esperienze realizzate, che rientrino a definire la professionalità educativa in senso peculiare, integrandola della funzione di *facilitazione dei processi decisionali di ricaduta sociale*.

- Ricadute in termini di *policy sulla professionalità*:

> La definizione di un *nuovo profilo professionale*:

La nuova centralità assegnata alla capacitazione professionale permette di formulare una proposta di revisione del profilo dell'insegnante prescolastico. Tuttavia, va considerato che, come emerge dalle *policies* europee (cfr. capitolo 1), assistiamo tutt'oggi alla mancata definizione di un profilo univoco di professionalità prescolastica, e anche lì dove esso è presente, appare definito sulla base di descrittori di competenza di tipo, per lo più, didattico-educativo. Si tratterebbe di definire a livello centrale un profilo di professionalità prescolastica capace di descrivere e riportare al suo interno le dimensioni di capacitazione individuate, coniugandole in senso dialettico con l'acquisizione e l'espressione pratico-operativa delle competenze professionali. Questo consentirebbe, parallelamente, di svincolare il concetto di competenza dalla sua natura eterodeterminata e performativa, ricollocandola in un orizzonte di senso per l'insegnante, e rivolgendola ad un suo ripensamento e riformulazione più nei termini di "padronanza", intendendo con essa la titolarità d'esercizio acquisita dall'insegnante ai termini di un processo di apprendimento di tipo abilitante. La definizione di un profilo per "padronanze" e "agency" prevede dunque una formulazione non solo per descrittori in senso tradizionale e dichiarativo (quale quello per competenze), ma anche tramite l'esplicitazione dei

processi di agency che un insegnante deve saper attivare, in prospettiva d'interazione con i contesti sociali allargati.

La definizione di questo profilo professionale andrebbe tuttavia definito a livello nazionale, anzichè europeo, in rispetto delle peculiarità socio-culturali dei contesti educativi che contribuiscono a definire la professionalità prescolastica. Questo non riduce la portata di un intento di generalizzazione e valorizzazione delle peculiarità professionali in senso trasversale, a garanzia di omogeneità dell'offerta e della sua qualità. E soprattutto, un profilo ispirato al paradigma capacitativo permette di rilanciare un concetto di *ri-personalizzazione umanizzante* dell'azione docente sulla definizione della professionalità stessa, contribuendo ad influenzare anche le professionalità degli altri gradi scolastici e i rispettivi processi di definizione.

- Ricadute in termini di *policy formative*:

Come illustrato nel paragrafo 1.1.1, le competenze oggetto di formazione acquistano valore nel momento in cui rispondono (e, corrispondono) agli obiettivi definiti dall'individuo e favoriscono la sua definizione progettuale. All'aumentare della capacitazione delle possibilità di scelta, diminuisce, in senso inversamente proporzionale, la prescrittività dei percorsi di formazione per competenze. Pertanto, possiamo affermare che l'efficacia delle competenze sullo sviluppo individuale dipende dalla qualità del processo di modulazione- combinazione con gli obiettivi di crescita personale in termini capacitativi. La capacità personale di esercitare la libertà sostanziale, come scelta di ciò a cui si dà valore, e la possibilità-capacità del suo perseguimento, determinano la qualificazione e la legittimazione dei processi di acquisizione delle competenze. Sono pertanto le scelte personali delle traiettorie di sviluppo verso cui canalizzare le proprie energie che giustificano la scelta delle competenze oggetto di formazione.

Chiaramente, l'aspetto di auto-determinazione delle competenze cresce man mano che, dai percorsi di formazione iniziale e di introduzione alla professione, si arriva a quelli di formazione continua, che interessano l'intero arco della carriera professionale di un docente. Nei percorsi iniziali, è opportuno che il livello politico si esprima sull'indicazione delle competenze professionali indispensabili a dotare una professionalità in evoluzione costante, integrando quelle di tipo didattico-educativo con altre relazionali e strategico-organizzative. Ma la formulazione della formazione deve sottostare a un obiettivo di empowerment, di sviluppo di autonomia decisionale e responsabilizzazione della scelta, in termini cioè di potenziamento e rafforzamento delle dotazioni e delle risorse a supporto dell'azione docente.

> La definizione di *nuove politiche di formazione iniziale*:

La nuova prospettiva di attivazione capacitativa dello sviluppo professionale permette di ipotizzare la costruzione di *politiche formative* che coniughino la formazione per modelli di competenze a percorsi di supporto della capacitazione dell'agency. In particolare, i percorsi di formazione iniziale dovrebbero prevedere processi di acquisizione di competenze accanto ad attività di sviluppo dell'agency nei contesti educativi, che costituiscano la base per incontri di riflessione e rielaborazione delle pratiche, che andranno poi riproposte nell'esercizio diretto. Oltre che costituire un percorso coerente ai bisogni di costruzione e formazione delle nuove professionalità, tali esperienze costituiscono la base per la capacitazione di competenze di relazione inter-professionale. La figura responsabile dello sviluppo di forme di ripensamento delle pratiche andrebbe individuata in formatori esperti in processi e metodologie di ricerca pedagogica e formativa. Le professionalità che per caratteristiche di formazione risulterebbero le più qualificate a formare degli insegnanti sono coloro che hanno svolto percorsi di ricerca accademica sulle tematiche socio-educative, conseguendo un titolo di Dottore di Ricerca. Tali profili risultano i più qualificati per introdurre gli insegnanti a forme, metodi ed atteggiamenti mentali di ricerca e sperimentazione, che appaiono oggi decisivi sia per un corretto esercizio delle competenze educative che per la costruzione di una professionalità agentiva in termini di *learnfare*, come attivazione del diritto di apprendimento individuale.

> La definizione di *nuove politiche di formazione continua*:

Il capitolo dedicato alla trattazione delle politiche professionali prescolastiche ha evidenziato la persistenza di modelli di reclutamento degli educatori e degli insegnanti definiti su base locale e particolare, mancando di una definizione di sistema a livello nazionale (*cfr.* capitolo 2). La persistenza, all'interno dei servizi educativi prescolastici, di professionalità con formazioni differenti e titoli differenti complica i processi di condivisione di valori e significati, e quindi di appartenenza e partecipazione, ostacolando i processi progettuali, collaborativi ed organizzativi.<sup>1</sup> Ad ovviare tali inconvenienti contribuiscono i percorsi di formazione continua, a integrazione di competenze metodologiche, organizzative e relazionali interprofessionali, che favoriscono la strutturazione e il consolidamento di un piano comune su cui innestare il confronto intersoggettivo e le pratiche di condivisione, andando a compensare le carenze

---

<sup>(1)</sup> La ricerca ha dimostrato che la presenza di una formazione coerente tra il personale insegnante, come nella Scuoletta il Germoglio dove le insegnanti hanno una formazione di base di tipo montessoriano, facilita lo scambio e il dialogo professionale. Queste insegnanti hanno formazioni iniziali differenti, eppure hanno trovato nelle esperienze di formazione continua, di valore soprattutto metodologico, una risorsa in grado di creare una struttura di base comune su cui innestare il confronto professionale e stimolare esperienze di sviluppo anche differenti.

derivate da percorsi formativi iniziali diversificati. La costituzione di presupposti comuni, supporta, parallelamente, i processi collegiali che contribuiscono alla definizione dell'univocità dell'orientamento e degli atteggiamenti professionali, che determinano l'espressione della *vision* e *mission*.

Tuttavia, si ritiene che il concetto di formazione continua vada più correttamente riproposto e configurato all'interno del concetto di sviluppo professionale. La connessione tra sviluppo professionale docente e capacitazione individuale e sociale porterebbe ad innovare la concezione della formazione continua degli insegnanti, allargandone confini e prospettive, grazie della consapevolezza riflessiva, trasformativa, e i concetti di *empowering* professionale, valorizzando i vissuti culturali e professionali pregressi e aumentando il livello di agency personale. Vediamo di seguito quanto previsto in termini di ricadute sullo sviluppo professionale.

#### **1.4 Una nuova definizione dello sviluppo professionale**

La difficoltà, entro i contesti della scuola italiana, di costruire percorsi qualificati e sistemici deriva dalla diffusa resistenza a riconoscere e definire puntualmente i processi di sviluppo coinvolti nella professionalità insegnante. Spesso il concetto di sviluppo professionale è stato interpretato in relazione alla tendenza politica di trasferire competenze non coerenti, di tipo quasi "manageriale", alle professionalità insegnanti, con l'esito di vanificare qualsiasi tentativo di promuovere professionalità e processi di formazione coerenti.

Sembra pertanto opportuno precisare che il concetto di sviluppo professionale, nonché le direttrici finora tratteggiate, non coinvolgono i contesti d'apprendimento allargati, le risorse informali o le competenze strategico-organizzative per stimolare il cambiamento della professionalità, bensì per aumentare, all'interno di quella esistente, i livelli di autonomia e responsabilità decisionale e realizzativa, capaci di assicurare il perseguimento ed il conseguimento di qualsiasi obiettivo personale ritenuto degno di essere perseguito. Pertanto, lo sviluppo professionale in chiave capacitativa va comunque ricondotto ad un significato di valorizzazione del ruolo e della funzione docente, il cui sviluppo viene inteso come incremento della libertà di formulare le proprie scelte ed articolare i propri percorsi di miglioramento e trasformazione. La questione si pone cioè nei termini di come svincolare l'insegnante dalla sola centralità del lavoro in classe, dal momento che si riconosce all'interazione con i contesti e le

opportunità allargate, in termini di sviluppo professionale, la capacità di incrementare la sua professionalità in senso estensivo.

A questo contribuisce, decisamente, la definizione di un nuovo profilo nazionale della professionalità prescolastica, come descritto nel punto precedente. Ma risulta necessario, accanto a questo, prevedere e formulare nuove prospettive di carriera docente.

Finora i piani di avanzamento di carriera risultavano formulati sia sulla base della qualità della funzione didattico- educativa, che di quella espressa in altre attività funzionali alla gestione del sistema scolastico complessivo. Al primo si contrapponeva l'inconsistenza di criteri di valutazione della professionalità su una base di competenze, che finivano con il far ricadere l'"abilità" professionale su requisiti di "anzianità", oppure si è preferito collegarla ai titoli acquisiti in servizio (es., pubblicazioni, titoli accademici o di aggiornamento professionale). Il secondo criterio di avanzamento di carriera ha percorso una prospettiva di sviluppo professionale di tipo "aggiuntivo", sommando alle funzioni professionali specifiche quelle di supporto alla progettazione e organizzazione del sistema- scuola (es., figure di sistema, funzioni- obiettivo e funzioni strumentali, funzioni di coordinamento pedagogico e progettuale). Queste soluzioni hanno contribuito a creare una realtà che disconosce (e dunque, scoraggia) la collaborazione interprofessionale quale requisito di crescita professionale, e ricolloca la dimensione della professionalità su requisiti eterodeterminati, ovvero su *indicatori* di prestazione di tipo efficientistico ed incrementale (più titoli, nel primo caso; più progetti ed iniziative, nel secondo caso) anzichè sulla valutazione ed esplicitazione dei criteri di qualità a cui i *processi* devono sottostare. In altri termini, si è preferito accentuare il valore degli *indicatori* della "buona scuola" piuttosto che il valore del *fare* "buona scuola".

Le prospettive di capacitazione dello sviluppo professionale coinvolge le dimensioni di consapevolezza, riflessività e scelta realizzativa per la libertà di perseguire l'attivazione personale e responsabile di contesti di miglioramento non solo individuale, ma soprattutto collettivo. Questo approccio prevede piani di carriera collegati allo sviluppo professionale secondo le seguenti direttrici:

- La *formazione*, come adeguamento metodologico e organizzativo- strategico, determina importanti ricadute a livello istituzionale in relazione alla capacità di ri-organizzare l'offerta di formazione in servizio, che può svilupparsi all'interno dell'Istituto scolastico, tramite la costruzione di comunità di pratica, il riconoscimento di professionalità specializzate, o partecipando ad attività gestite da organizzazioni professionali accreditate. La formazione in servizio, inoltre, andrebbe sostenuta ed incoraggiata tramite l'introduzione di nuove

professionalità, a metà strada tra il *coaching* e il *tutor*, che possano accompagnare e sistematizzare le esperienze di sviluppo degli insegnanti.

- Le attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo vanno ricollegate sia con i contesti d'apprendimento allargati quali risorse informali per la crescita professionale, che con gli ambiti tradizionalmente depositari di livelli di elaborazione culturale quali le università e gli istituti di ricerca, che contribuirebbero alla loro sistematizzazione e validazione, e con i dipartimenti territoriali, responsabili della valutazione in termini di congruenza e fattibilità.

Questo consentirebbe di valorizzare la nuova professionalità acquisita, e collegarla a incrementi periodici di professionalità in relazione ai processi attivati, per la cui valutazione si utilizza la documentazione del lavoro svolto e delle attività di ricerca e sviluppo realizzate.

- L'assegnazione di funzioni aggiuntive alla professionalità docente andrebbe maggiormente collegata alla formulazione e progettazione collegiale delle necessità di individuazione a supporto dello sviluppo di sistema. Queste attività andrebbero ad integrare il profilo professionale dei docenti assegnatari, rappresentando nuove opportunità di attivazione delle dimensioni di conversione e dei processi di agency. Alcuni di queste funzioni svolte come incarichi aggiuntivi dovrebbero costituire un credito per passare, a richiesta, ad altre funzioni strategiche connesse alla qualificazione del sistema scolastico e istituzionale complessivo (es., supervisore dei percorsi di formazione iniziale a livello accademico, coordinatore di dipartimenti o reti territoriali, ruoli funzionali presso gli uffici scolastici regionali).

- Le attività di pratica professionale coinvolgono le competenze maturate nella formazione mettendole in opera nei contesti collegiali. L'assunzione di *responsabilità collegiali*, e non più strumentali in senso supportivo alla funzione direttiva, quali il coordinamento di gruppi, organi di programmazione, commissioni, permetterebbe di collegare l'avanzamento di carriera all'assunzione di responsabilità collegiali. Questo favorirebbe la corrispettiva associazione mentale tra il concetto di successo personale in termini di avanzamento di carriera, alla dimensione della capacitazione collegiale, riabilitando e qualificando il senso della collegialità come prerequisito essenziale e costitutivo dello sviluppo individuale.

Tutte le funzioni e le attività svolte dai docenti andrebbero valutate in termini di processi attivati, che costituirebbero dei requisiti professionali raggiunti ad integrazione del profilo professionale di ciascun insegnante. Al fine di sostenere una professionalità collegiale, inoltre, si ritiene opportuno inserire un criterio di validazione e riconoscimento dei processi attivati che

assume un valore "*base*" se attivato individualmente, ed un valore "*plus*" se coinvolge la dimensione collegiale nella sua attivazione.

Inoltre, le attività e gli incarichi svolti dovrebbero prevedere una forma di flessibilizzazione contrattuale di collocazione giuridica e retributiva che prevede forme diverse di servizio a tempo *parziale* per coloro che esercitano la libera professione o assumono incarichi e contratti di lavoro aggiuntivi, purchè correlati ad un arricchimento e sviluppo della professionalità; forme di servizio a tempo "aggiuntivo" per coloro che assumono incarichi aggiuntivi all'interno dell'Istituto scolastico con compiti di supporto tecnico-organizzativo, progettuale e di supporto direzionale.

A completamento della valorizzazione e riconoscimento giuridico- normativo e istituzionale delle attività di sviluppo professionale, vanno incentivate le forme di *mobilità professionale* a tempo determinato, miranti a garantire la percorribilità di differenti percorsi di attivazione capacitativa, correlati a sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite tramite la destinazione a differenti profili tecnico-funzionali una volta rientrati in servizio.

Tali prospettive di ripensamento e qualificazione delle attività di sviluppo professionale permettono di valorizzare la centralità del lavoro collegiale e cooperativo (Ellerani, 2013), dove le competenze di attivazione dei processi di capacitazione si rimettono a disposizione di tutti i professionisti, con ricadute immediate e tangibili sulla qualità del sistema educativo nel suo complesso. In questa prospettiva i processi di attivazione capacitativa acquistano nuova legittimazione e riconoscimento in termini di sviluppo individuale, in virtù della loro capacità di enfatizzare la preminenza assegnata allo sviluppo dell'individuo in chiave umanistica ed emancipativa.

Inoltre, il tema delle capacità combinate finora sviluppato, apre una nuova prospettiva di giustificazione teorica nell'ambito del costruttivismo socio-culturale: le teorie contestualiste riceverebbero ulteriore conferma e valorizzazione dalle prospettive del capability approach, che lungi dall'incidere sulla sola dimensione dello sviluppo individuale, rintraccia nelle condizioni di contesto e nel loro potenziamento un ulteriore elemento di qualificazione dei processi di capacitazione.

**Allegato 1:**

***Documentazione aggiuntiva a libero accesso***  
**Raccolta ragionata di riferimenti per il sostegno allo sviluppo professionale docente**

A titolo di ringraziamento per la collaborazione fornitaci, Le proponiamo una raccolta ragionata di documenti disponibili on-line e riferimenti sitografici sulle prospettive educative e lo sviluppo professionale docente, raccolti a livello nazionale ed internazionale. I riferimenti vengono gentilmente messi a disposizione dalla Dott.ssa Chiara Urbani (chiara.urban@unive.it).

<b>Report di ricerca nazionali ed internazionali sull'educazione prescolastica:</b>
<a href="http://www.endofap.it/tx/9fc6f54455SISTEMI_SCOLASTICI_UE_.pdf">http://www.endofap.it/tx/9fc6f54455SISTEMI_SCOLASTICI_UE_.pdf</a>
Una panoramica sui sistemi d'educazione e istruzione dei principali Paesi europei.
<a href="http://www.oecd.org/edu/Italy_EAG2013%20Country%20Note%20%28ITA%29.pdf">http://www.oecd.org/edu/Italy_EAG2013%20Country%20Note%20%28ITA%29.pdf</a>
Un estratto dalla Ricerca OCSE sull'istruzione: una fotografia della situazione italiana.
<a href="http://www.infanziaineuropa.eu/index.phtml?id=175">http://www.infanziaineuropa.eu/index.phtml?id=175</a>
Un rapporto europeo sulla situazione dell'educazione prescolastica in Europa.
<a href="http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_ita.pdf">http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_ita.pdf</a>
Interessante Report di ricerca dell'Istituto Innocenti di Firenze - UNICEF sui sistemi educativi prescolastici.
<a href="http://www.istat.it/it/archivio/96663">http://www.istat.it/it/archivio/96663</a>
Dati ISTAT sull'offerta di servizi socio-educativi per la prima infanzia in Italia.
<a href="http://irer.org/ricerche/sociale/minori/document.2005-07-22.0352727508">http://irer.org/ricerche/sociale/minori/document.2005-07-22.0352727508</a>
Ricerca della Regione Lombardia sui servizi educativi prescolastici di carattere innovativo e alternativo/integrativo
<a href="http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/bildung_i.pdf">http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/bildung_i.pdf</a>
Ricerca svizzera di indagine sulle motivazioni, la qualità e l'efficacia dell'educazione prescolastica.
<a href="http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf">http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf</a>
Rapporto della commissione Europea di ricognizione dei servizi ECEC in Europa in prospettiva di rimozione



delle disuguaglianze e dello svantaggio socio-culturale.
<b>Report di ricerca nazionali ed internazionali sulla professionalità degli insegnanti dell'educazione prescolastica:</b>
<a href="http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/LLP%20Mobilita%20x%20web.pdf">http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/LLP%20Mobilita%20x%20web.pdf</a>
Ricerca su mobilità e formazione professionale docente in Europa.
<a href="http://www.provincia.milano.it/.../sp_educatori_prima_infanzia.pdf">www.provincia.milano.it/.../sp_educatori_prima_infanzia.pdf</a>
Ricerca realizzata dalla Provincia di Milano sulla professionalità dell'educatore della prima infanzia in prospettiva di definizione di un profilo professionale unico.
<a href="http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151IT_HI.pdf">http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151IT_HI.pdf</a>
Ricerca della Commissione Europea sugli insegnanti e i Dirigenti scolastici di 32 Paesi europei ed extraeuropei.
<a href="http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReFinalReport2011.pdf">http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReFinalReport2011.pdf</a>
Interessante Ricerca commissionata dall'Unione Europea di ricognizione delle competenze richieste al personale impiegato nell'educazione prescolastica (ECEC). Il documento è disponibile in inglese.
<a href="http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis">http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis</a>
Interessante "Ricerca- fotografia" commissionata dall'OCSE sui processi di insegnamento/ apprendimento e le caratteristiche dell'attività professionale degli insegnanti nei Paesi Europei.
<a href="http://www.nest-project.eu/upload/insegnante_scuola_infanzia_atlante.pdf">http://www.nest-project.eu/upload/insegnante_scuola_infanzia_atlante.pdf</a>
Ricerca realizzata dall'Università di Torino per la definizione del profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia.
<a href="http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_023_0708/glossario.pdf">www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_023_0708/glossario.pdf</a>
Politiche formative europee e raccomandazioni comunitarie sull'investimento nei confronti dello sviluppo professionale docente in funzione di promozione di obiettivi di cooperazione internazionale.
<a href="http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/modelli_valutazione_insegnanti_x_publicare.pdf">http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/modelli_valutazione_insegnanti_x_publicare.pdf</a>
Modelli di valutazione della qualità dell'insegnamento in Europa.
<a href="http://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=2cf04271-fff7-4793-88a9-d13a05484089&amp;groupId=10137">http://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=2cf04271-fff7-4793-88a9-d13a05484089&amp;groupId=10137</a>
Report nazionale di analisi degli effetti delle politiche retributive sul personale docente

<b>Link di approfondimento e ricerche di temi di interesse personale:</b>
<p><a href="http://www.indire.it/">http://www.indire.it/</a></p> <p>Istituto nazionale di Innovazione, documentazione e Ricerca Educativa. Offre link per l'approfondimento e la ricerca di temi di interesse personale.</p>
<p><a href="http://www.invalsi.it">http://www.invalsi.it</a></p> <p>Istituto nazionale per la Valutazione del sistema educativo d'istruzione e formazione.</p>
<p><a href="http://www.erasmusplus.it/">http://www.erasmusplus.it/</a></p> <p>Programmi Europei di finanziamento per la mobilità e lo sviluppo/ formazione di studenti e personale scolastico.</p>
<p><a href="http://www.programmallp.it/">http://www.programmallp.it/</a></p> <p>Programma europeo per l'apprendimento permanente, opportunità di formazione e mobilità internazionale</p>
<p><a href="http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/IstituzioniScolasticheItaEst">http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/IstituzioniScolasticheItaEst</a></p> <p>Il Ministero degli Affari Esteri e le Scuole italiane all'Estero.</p>
<p><a href="http://www.eecera.org/">http://www.eecera.org/</a></p> <p>L'Associazione europea di Ricerca sull'educazione infantile.</p>
<p><a href="http://www.vbjk.be/en">http://www.vbjk.be/en</a></p> <p>Centro di Ricerca belga per l'innovazione e la qualificazione dell'educazione infantile. Disponibile in inglese.</p>
<p><a href="http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3265">http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3265</a></p> <p>Portale internazionale di educazione con sotto- sezioni dedicate alle opportunità e politiche di sviluppo professionale insegnante. Disponibile in inglese e altre lingue comunitarie.</p>

## Allegato 2:

### *Proposta di analisi statistica* **Questionario di autovalutazione delle Competenze professionali presentata al CAEd/ Ufjf (Brazil)**

#### **Proposta de análise estatística** **Questionários de auto-avaliação de Competências** **Pesquisa de Doutorado em: O desenvolvimento profissional docente dentro do contexto pré-escolástico: dispositivos de ativação capacitativa em perspectiva de *learnfare***

Chiara Urbani,  
Universidade Ca' Foscari, Veneza  
chiara.urban@unive.it

O Questionário está disponível *on-line* sobre a plataforma UNIVIRTUAL da Università Ca' Foscari no link: <http://www.univirtual.eu/limesurvey/index.php?sid=77938&lang=it>

#### **1. Premissas fundamentais para a proposta de análise estatística**

##### **1.1. População "estatística":**

• **Público-alvo:** O questionário é destinado a professores da escola da infância (3-6). No entanto, sua compilação também é possível por educadores da creche (0-3), porque a perspectiva pedagógica europeia de integração entre os dois serviços em um único currículo pré-escolar privilegiou essa opção de "abertura". Para os efeitos da minha pesquisa, no entanto, devem-se considerar SOMENTE os respondentes que declaram ser educadores de infância.

- **Critérios para seleção da amostra:** O instrumento não foi construído com critérios estatísticos nem para fins estatísticos: não houve uma definição da população N *a posteriori* da qual extrair uma amostra representativa de n a qual seja aplicada o instrumento. Este corresponde a um painel, uma amostra estatística permanentemente selecionada com base em critérios de representatividade e para conduzir um inquérito por amostragem, que se prevê contatar sucessivamente na continuidade da pesquisa.
- **Números da amostra:** existem atualmente cerca de 45 questionários preenchidos. Cerca de cinco são aqueles com parcialmente concluídos que não devam ser considerada no trabalho estatístico. Espera-se para chegar ao final, cerca de uma centena de questionários completados. O número mínimo suficiente é de apenas 60 questionários.

##### **1.2. Início e final do questionário:**

O questionário começou a ser aplicado em 12 de junho de 2014. Nas duas últimas semanas de maio, 2014, quatro professores da escola da infância fizeram um pré-teste do instrumento com base nas quais foram feitas algumas modificações, sobretudo na forma, com o fim de facilitar a explicação das orientações.

O questionário está para ser oferecido a grupos profissionais de professores em *redes sociais* e *fórum* para aumentar a amostra.

O fechamento da plataforma dos questionários está previsto para o final de novembro 2014 (já em meados de janeiro 2015 vai começar a segunda fase de pesquisa com entrevistas iniciais e pesquisa-ação).

## 2. O Questionário:

### 2.1 Estrutura do Questionário

Os questionários indagam sobre a autoavaliação / autopercepção dos professores de escola de infância. A estrutura consiste de:

- **Apresentação do Questionário:** uma breve descrição dos objetivos da pesquisa, uma descrição do instrumento e indicações gerais para o preenchimento
- **Dados sociodemográficos:** pedido de dados sociodemográficos e pessoais (10 perguntas) (1...10)<sup>1</sup>
- **1º nível de autoavaliação:**  
1º item sobre os Níveis de desenvolvimento das competências (escala Likert de 1 a 5) (22 competências) (16...37)
- **2º nível de autoavaliação:**  
A) 2º item sobre Competências ideais (peso percentual %) (22 Competencias) (38...59)  
AII) 3º item sobre Áreas de Competência ideais (escala Likert de Não relevante à Fundamental irrenunciável) (6 Areas)(60...65)  
/ B) 4º item Competências possuídas (peso percentual %) (22 Competencias combinadas cum tipos de Aprendizagem) (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)  
combinada com  
5º item sobre Tipos de aprendizagem (três opções de resposta: f / nf / inf) (22 Tipos de Aprendizagem combinados cum Competencias) (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)  
BII) 6º item sobre Áreas de Competência possuídas (escala Likert de Não relevante à Fundamental / irrenunciável) (6 Areas) (110...115)
- **3º nível de avaliação:**  
7º item sobre Contextos de Desenvolvimento de Competências (escala Likert de 1 a 6) (24 Contextos diferentes) (116...139)
- **4º nível de autoavaliação:**  
8º item de questões abertas

Os professores utilizarão a descrição das Competências e Áreas de Competência prevista no primeiro item (Níveis de Desenvolvimento) para responder às seguintes perguntas. A descrição das Competências deriva de um **Modelo de Competências** especificamente construído para o Questionário e para os outros instrumentos de pesquisa.

(<sup>1</sup>) I riferimenti numerici riportati con colorazione si riferiscono al numero di colonna corrispondente alla matrice dei dati su foglio *Excel*. Tale indicazione facilita il riconoscimento dei dati tramite l'associazione per colore dei livelli di auto-valutazione e quindi degli item del Questionario, consentendo di selezionarli rapidamente per "tema" e quindi per riferimento numerico, allo scopo di effettuare le correlazioni richieste.

## 2.2 Objetivos e construção do Questionário

O instrumento não foi construído com critérios estatísticos. O seu objetivo é investigar as competências autoavaliadas por professores e conectá-las aos contextos de sua formação, para buscar estabelecer uma correlação com a *agency* profissional (que serão investigadas em fases posteriores). Primeiramente, coloca-se uma questão sobre as Competências ideais (para estimular a imaginação sobre a composição de um perfil ideal), depois sobre as Competências já possuídas (para se concentrar a seguir sobre suas próprias competências). Em seguida, investigam-se os tipos de Aprendizagem que têm gerado e os Contextos de seu desenvolvimento para se conectar com as Competências indicadas e com os dados sociodemográficos (dimensões de conversão existentes) para buscar estabelecer as componentes que possam capacitar a *agency* dos professores.

## 2.3 Outros Instrumentos de pesquisa

A pesquisa empírica envolve três professores voluntários de escola de infância entre os respondentes do questionário (estadual / municipal / privada) que realizarão todos os três e sucessivos passos:

- **Entrevista inicial** semiestruturada para preenchimento dos questionários em forma dialógica e reflexiva para repassar e tornar explícitas as competências para os professores envolvidos na pesquisa-ação.
- **Investigação/Ação** em classe de ação conjunta, participativa e reflexiva entre pesquisador e professor
- **Entrevista final**: explicitação por meio de dispositivos reflexivo-transformativos da ligação entre competências explicitadas no início e ações profissionais advindas da experiência e da prática

## 2.4 Autoavaliação do Questionário

O nível de avaliação em Níveis de Desenvolvimento é pouco funcional para fins de minha pesquisa.

O questionário não me permite obter significância estatística das respostas.

O questionário me dá informações amplas e detalhadas sobre possíveis contextos de desenvolvimento dos respondentes em função da preparação das fases sucessivas da pesquisa.

## 3. Proposta de análise estatística

### 3.1 Proposta dos produtos desejados:

- Ü Análise descritiva
- Ü Análises inferenciais possíveis: análise fatorial. Por exemplo: cruzar os dados das Competências já possuídas com aqueles dos Contextos de seu Desenvolvimento.
- Ü Elaboração dos dados (tabelas e representações gráficas)
- Ü Outros resultados possíveis extraídos do Instrumento

### 3.2 Interrogações sobre os dados do Questionário:

- a) **Análise descritiva I:**
1. **Um Gráfico único** dos todos níveis de desenvolvimento das competências dos maiores aos mais baixos
  2. **Um Gráfico único** das competências já possuídas das mais altas às mais baixas
  3. **Um Gráfico único** das competências ideais das mais altas às mais baixas
  4. **Um Gráfico único** dos Contextos de desenvolvimento das mais altas às

mais baixas

- b) **Análise descritiva II:** 1. Representação de Contextos de desenvolvimento a partir daqueles com maior valor a aqueles com valor mais baixo
- c) **Análise fatorial I:**
1. "Cruzar" Níveis de Desenvolvimento das Competências com as Competências possuídas  
(16...37) X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)
  2. Cruzar as Áreas de Competências ideais com as Competências ideais  
(60...65) X (38...59)
  3. Cruzar as Áreas de Competências já possuídas com as próprias Competências possuídas  
(110...115) X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)
  4. Cruzar as Competências ideais com as Competências já possuídas (para identificar áreas críticas e áreas de congruência)  
(38...59) X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)
- d) **Análise fatorial II:** "Cruzar":  
Contextos de desenvolvimento com as Competências já possuídas  
(116...139) X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)
- Em particular, deve ser destacado:
1. Competências já possuídas em " Competência reflexiva sobre a interação"  
e  
Contextos de desenvolvimento " Relacoes com os pais"  
75 X (124...126)
  2. Competências já possuídas em " Competências cooperativas "  
e  
Contextos de desenvolvimento em " Collaboracao com os colegas"  
83 X (119...123)
  3. Competências já possuídas em "Governance- Competencias de cordenação "  
e  
Contextos de desenvolvimento "Relações com os parceiros"  
104 X (131...133)
- e) **Análise fatorial III:** Cruzar:
1. Competências já possuídas (em %) e Tipos de aprendizagem (f/ nf/ inf)  
(66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)  
X  
(70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)
  2. Níveis de Desenvolvimento das Competências com as Contextos de desenvolvimento  
(16...37) X (116...139)
  3. Contextos de desenvolvimento com os Tipos de aprendizagem (f/ nf/ inf)

(116...139) X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)

4. Competências ideais (em %) e Contextos de desenvolvimento

(38...59) X (116...139)

f) Dados socio- demográficos e escolares I:

Cruzar	1. Status profissional com:	- competências já possuídas - competências ideais - contextos de desenvolvimento - tipos de aprendizagem
	05 X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)	
	05 X (38...59)	
	05 X (116...139)	
	05 X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)	
	2. Título de acesso com os elementos supracitados	
	06 X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)	
	06 X (38...59)	
	06 X (116...139)	
	06 X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)	
	3. Anos de serviço	
	09 X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)	
	09 X (38...59)	
	09 X (116...139)	
	09 X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)	
	4. Contexto local	
	12 X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)	
	12 X (38...59)	
	12 X (116...139)	
	12 X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)	
	5. Idade	
	03 X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)	
	03 X (38...59)	
	03 X (116...139)	
	03 X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)	
	6. Tipo de escola	
	10 X (66...69, 74...77, 82...85, 90...93, 98...100, 104...106)	
	10 X (38...59)	
	10 X (116...139)	
	10 X (70...73, 78...81, 86...89, 94...97, 101...103, 107...109)	

Correlacao dados socio- demograficos:

- correlação status profissional e idade: 05 X 03
- correlação status profissional e titulo de acesso: 05 X 06
- correlação anno de servico e status profissional: 09 X 05
- correlação tipo de escola e titulo de acesso: 10 X 06
- correlação titulo de acesso e idade: 06 X 03

d) Dados sociodemográficos e escolares II:

- Cruzar:
1. Título de acesso com:
    - prática didática
    - formação
    - confronto com os pais
    - confronto com os colegas
    - relações com os parceiros
    - auto- desenvolvimento profissionais
  2. Status profissional com os mesmos sei elementos supracitados
  3. Contexto local
  4. Idade sociodemográfica e escolar
  5. Tipo de escola

*(ps: tudo pode-se inferir a partir dos cruzamentos acima)*



**Allegato 3:**

***Tabelle di illustrazione degli strumenti prodotti a supporto della ricerca qualitativa***

<p><b>La relazione educativa con il BAMBINO:</b></p>	<p><b>Competenze:</b></p>	<p><b>Capacitazione:</b></p>	<p><b>Indicatori di Agency</b></p>	<p><b>Funzionamenti professionali:</b></p>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale::</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare una visione OLISTICA dell'educazione/formazione (*) a livello individuale</li> <li>- Valorizzare la DIVERSITA' (apprendimento individuale:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere loro opportunità di apprendimento</li> <li>- elaborare strategie e contesti di apprendimento (*)</li> </ul> </li> <li>Per:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendimento individuale significativo (**)</li> <li>- apprendimento collettivo attraverso co-costruzione degli apprendimenti</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conoscere elementi di progettazione didattica, analisi della situazione e ricognizione delle risorse</b></li> <li>- Conoscere gli aspetti integrati dello sviluppo del bambino</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Saper progettare interventi adeguati</b></li> <li>- Conoscere il valore della DIVERSITA' interindividuale e interculturale</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</b></li> <li>- Riconoscere le diverse opportunità/risorse per l'apprendimento</li> <li>- Elaborare strategie di apprendimento</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizzare attività di CO-COSTRUZIONE di apprendimenti</li> <li>- <b>Progettare interventi individualizzati di apprendimento co-costruttivo</b></li> <li>- <b>Valutare progressi e apprendimenti</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di progettare e realizzare interventi educativi in relazione alle caratteristiche infantili</li> <li>- Essere capaci di integrare punti di vista diversi per la CO-COSTRUZIONE degli apprendimenti</li> <li>- Essere capaci di sviluppare e comprendere valori condivisi/universali come bene comune a supporto del lavoro collettivo (es. valore umanistico: trans-culturale)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricognizione e valutazione iniziale delle caratteristiche infantili</li> <li>- Controllo sui processi educativi del bambino</li> <li>- Autonomia decisionale sui VALORI</li> <li>- Controllo sui processi di CO-COSTRUZIONE dei significati</li> <li>- Creatività e autonomia di dominio specifico (es. libertà didattica, di intervento...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Progettare interventi coerenti ed adeguati</b></li> <li>- <b>Favorire la crescita e lo sviluppo infantile</b></li> <li>- <b>Promuovere potenzialità, disposizioni e attitudini personali</b></li> <li>- <b>Creare e supportare contesti di benessere e clima relazionale positivo</b></li> <li>- <b>Valutare processi e traguardi</b></li> <li>- <b>Assumere piena responsabilità formativa ed educativa</b></li> </ul>

**Tab. 1:** 1° livello di modellizzazione: primo passaggio di costruzione del modello concettuale ed operativo per la costruzione degli strumenti di ricerca: la tabella illustra la sola Area di competenza di Gestione dei processi relazionali con il bambino, che viene qui esplicitata tramite l'enucleazione dei concetti e delle pratiche riferite alle dimensioni di *competenze, capacitazione, agency e funzionamento*.

<b>Gestione dei PROCESSI EDUCATIVI (relazione educativa col BAMBINO):</b>	<b>Competenze:</b>	<b>Indicatori di Agency:</b>	<b>Capacitazione:</b>	<b>Funzionamenti professionali:</b>
<p><b>Criteri-guida di empowerment professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adottare una visione OLISTICA (integrata/multidimensionale) dell'educazione del bambino (*)</li> <li>- Valorizzare la DIVERSITA' come fonte di arricchimento e di qualificazione degli apprendimenti</li> <li>- Realizzare apprendimenti significativi di CO-COSTRUZIONE dei significati</li> <li>- Scegliere e potenziare risorse e opportunità disponibili</li> </ul>	<p><b>Conoscenze TEORICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere elementi di progettazione e programmazione didattica analisi della situazione e ricognizione delle risorse</li> <li>- Conoscere gli aspetti integrati dello sviluppo del bambino</li> </ul> <p><b>Conoscenze PRATICHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper progettare ed adattare interventi adeguati</li> <li>- Conoscere la situazione e le caratteristiche del bambino</li> <li>- Conoscere gli aspetti di DIVERSITA' interindividuale e interculturale</li> </ul> <p><b>Abilità COGNITIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</li> <li>- Riconoscere le diverse opportunità/risorse per l'apprendimento</li> <li>- Selezionare le risorse educative e didattiche più adatte ed efficaci</li> <li>- Mantenere il controllo dei comportamenti</li> </ul> <p><b>Abilità OPERATIVE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizzare attività di CO-COSTRUZIONE di apprendimenti</li> <li>- Elaborare strategie di apprendimento</li> <li>- Progettare interventi di co-costruzione degli apprendimenti</li> <li>- Progettare percorsi individualizzati</li> <li>- Valutare progressi e apprendimenti in modo integrato (omnilaterale)</li> <li>- Realizzare interventi stimolanti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controllo sui processi educativi del bambino</li> <li>- Autonomia di dominio specifico (es. libertà didattica, di intervento...)</li> <li>- Accesso alle informazioni</li> <li>- Autonomia decisionale sui VALORI</li> <li>- Controllo sulle decisioni: ricognizione e valutazione iniziale</li> <li>- Azione di miglioramento e qualificazione del rapporto insegnamento-apprendimento</li> <li>- Controllo sui processi di CO-COSTRUZIONE dei significati</li> <li>- Azione rivolta al cambiamento organizzativo e didattico</li> <li>- Creatività</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere capaci di progettare e realizzare interventi educativi in relazione alle caratteristiche infantili</li> <li>- Esser capace di esercitare padronanza del contesto di riferimento</li> <li>- Esser capaci di esercitare autonomia ed indipendenza di giudizio</li> <li>- Essere capaci di promuovere valori condivisi/universali come bene comune (es. valore umanistico: transculturale)</li> <li>- Esser capaci di sviluppare e migliorare i processi</li> <li>- Essere capaci di integrare punti di vista diversi per la CO-COSTRUZIONE degli apprendimenti</li> <li>- Esser capaci di portare INNOVAZIONE nei processi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Progettare interventi coerenti ed adeguati</b></li> <li>- <b>Favorire la crescita e lo sviluppo infantile</b></li> <li>- <b>Promuovere potenzialità, disposizioni e attitudini personali</b></li> <li>- <b>Creare e supportare contesti di benessere e clima relazionale positivo</b></li> <li>- <b>Valutare processi e traguardi</b></li> <li>- <b>Assumere piena responsabilità formativa ed educativa</b></li> </ul>

**Tab. 2:** 1° livello di modellizzazione: secondo passaggio di enucleazione dei collegamenti concettuali tra i riferimenti e specificazione degli indicatori dell'Area di Competenza della relazione con il bambino (Gestione dei processi relazionali).

Area di Competenza:		
1. Gestione dei processi educativi (relazione educativa con il bambino)		
<p><b>1.A Competenza progettuale</b></p> <p>Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle <u>esperienze</u></p>	<p><b>1A.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere elementi di programmazione e progettazione didattica per esperienze.</li> <li>- Conoscere le teorie dell'apprendimento (es. Teoria dell'apprendimento situato: Winn, 1993)</li> </ul> <p><b>1A.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le FASI del lavoro (modalità di ricognizione delle risorse, valutazione iniziale, intermedia e finale e di adattamento degli interventi)</li> </ul> <p><b>1A.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</li> <li>- Riconoscere le diverse risorse ed opportunità per l'apprendimento</li> <li>- Selezionare le risorse didattiche ed educative per realizzare esperienze significative</li> </ul> <p><b>1A.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rilevare e valutare i bisogni educativi e formativi dei bambini</li> <li>- Stabilire finalità ed obiettivi per la pianificazione progettuale</li> <li>- Progettare interventi di co- costruzione degli apprendimenti</li> <li>- Selezionare e formulare strategie per l'insegnamento-apprendimento</li> <li>- Utilizzare ed applicare differenti strumenti di valutazione</li> <li>- Coinvolgere nella progettazione i diversi interlocutori educativi</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Riprodurre procedure di progettazione codificate</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Progettare percorsi didattici ed educativi coerenti, definendo metodi, tempi, contenuti.</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Progettare e pianificare interventi di insegnamento-apprendimento efficaci, stabilendo collegialmente finalità, obiettivi ed esiti attesi, gestendo le risorse disponibili, strutturando i contenuti dell'attività, impiegando metodologie appropriate e definendo criteri di valutazione.</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Progettare processi educativo/ formativi di personalizzazione degli apprendimenti, basati su un approccio integrato, coinvolgendo e condividendo strategie con il team docente</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b> Progettare e sviluppare collegialmente processi educativi e formativi di tipo inclusivo con il coinvolgimento di agenzie educative primarie (famiglie) definendo nuovi approcci e strategie innovative e valutandone l'impatto</p>
<p><b>1.B Competenza di integrazione delle dimensioni</b></p> <p>Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una <u>visione olistica</u> (pluridimensionale) dell'apprendimento infantile</p>	<p><b>1B.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le dimensioni di sviluppo del bambino (cognitiva, emotiva, affettiva, sociale etc.)</li> <li>- Conoscere le teorie delle intelligenze multiple (Gardner, 1987; Sternberg, 1988), sull'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), sugli stili cognitivi e di apprendimento (Keefe, 1979).</li> </ul> <p><b>1B.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le caratteristiche delle dimensioni di sviluppo (caratteristiche) e la situazione (condizioni)</li> </ul> <p><b>1B.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e comprendere bisogni/esigenze, potenzialità e</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Predisporre un ambiente di apprendimento coerente in relazione alle <u>caratteristiche infantili</u></p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Prevedere e scegliere i contesti di apprendimento più favorevoli ai <u>bisogni diversificati</u> e realizzare attività specifiche</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Valutare collegialmente i <u>bisogni educativi</u> e</p>

	<p>disposizioni personali</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Applicare criteri di analisi sulle componenti individuali per identificare le peculiarità, elementi di forza e di debolezza</li> <li>- Concepire l'interdipendenza delle componenti che strutturano la personalità infantile</li> <li>- Formulare mentalmente l'integrazione di tali componenti per formulare approcci educativi personalizzati</li> </ul> <p><b>1B.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare adeguate modalità di valutazione</li> <li>- Formulare strategie per la personalizzazione individuale degli apprendimenti</li> <li>- Costruire ambienti di apprendimento favorevoli ed adeguati (<i>setting</i> formativi) (Barker, 1968)</li> <li>- Realizzare interventi di stimolazione alla co-costruzione ed integrazione delle componenti per l'arricchimento individuale e collettivo</li> <li>-Controllare l'andamento e valutare gli esiti educativi</li> </ul>	<p>prevedere l'efficacia degli interventi; selezionare e realizzare obiettivi di apprendimento coerenti ed integrati, individuare ed organizzare le risorse didattiche e contestuali più significative ed efficaci in relazione ai processi di insegnamento-apprendimento</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b></p> <p>Praticare collegialmente l'<u>integrazione</u> entro i processi educativo/formativi gli elementi di diversificazione delle dimensioni di sviluppo per realizzare apprendimenti personalizzati ed autentici</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b></p> <p>Inventare approcci di rilevazione delle dimensioni di sviluppo e valutare i bisogni educativi <u>personalizzati</u>; progettare collegialmente i traguardi di sviluppo e gli obiettivi di apprendimento più adatti e coerenti, prevedendo modalità condivise ed originali.</p>
<p><b>1.C Competenze di attivazione</b></p> <p>Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti</p>	<p><b>1C.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali teorie dell'apprendimento e gli approcci costruttivisti e socio- costruttivisti (Vygostkij, 1934; Bruner, 1960; Maturana &amp; Varela, 1999)</li> </ul> <p><b>1C.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le modalità di organizzazione di un <i>setting</i> educativo</li> <li>-Conoscere le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento</li> <li>-Conoscere le modalità di gestione dei gruppi di apprendimento</li> </ul> <p><b>1C.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare ed identificare le caratteristiche dei gruppi e dell'ambiente di apprendimento</li> <li>- Scegliere ed elaborare strategie/ metodologie di co-costruzione degli apprendimenti</li> </ul> <p><b>1C4. Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparare ed organizzare l'ambiente di apprendimento</li> <li>- Applicare strategie per favorire la comunicazione e negoziazione dei significati</li> <li>-Gestire le interazioni comunicative e favorire la partecipazione e collaborazione interindividuale</li> <li>-Supportare adeguatamente i processi di gruppo</li> <li>- Sviluppare e realizzare interventi didattici finalizzati alla co- costruzione degli apprendimenti</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Riconoscere, riprodurre e gestire percorsi di apprendimento di gruppo</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Selezionare ed applicare strategie proficue adeguandole alla situazione e al contesto</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Comprendere e <u>qualificare i contributi</u> dei bambini orientandoli al confronto e condivisione delle esperienze in modo da favorire la costruzione di apprendimenti collettivi</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Stimolare e motivare alla condivisione ed <u>esplicitazione dei significati</u>, utilizzando <i>feedback</i> per il cambiamento di atteggiamenti e comportamenti e la costruzione collaborativa di nuovi apprendimenti</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b> Governare i processi di co- costruzione degli apprendimenti valorizzando le caratteristiche individuali di originalità e creatività personale, promuovendo lo sviluppo individuale</p>

<p><b>1.D Competenze di valutazione</b></p> <p>Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile</p>	<p><b>1D.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere i principali strumenti di valutazione, le teorie della valutazione e gli aspetti oggetto della valutazione</li> </ul> <p><b>1D.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le principali tecniche di valutazione quantitative e qualitative</li> <li>-Conoscere le modalità di applicazione delle procedure valutative</li> </ul> <p><b>1D.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leggere ed interpretare caratteristiche e situazioni iniziali</li> <li>- Analizzare lo scarto tra i diversi momenti della valutazione</li> <li>- Giudicare e comprendere la qualità dei risultati</li> <li>-Identificare e valorizzare i punti di forza</li> <li>-Identificare e considerare carenze e debolezze</li> </ul> <p><b>1D.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valutare i processi di insegnamento e apprendimento</li> <li>- Controllare e monitorare il raggiungimento dei risultati (es. a livello intermedio)</li> <li>-Valutare l'evoluzione dei processi e adeguare gli obiettivi iniziali</li> <li>- Utilizzare e adattare tecniche e metodologie di valutazione</li> <li>-Registrare e documentare le valutazioni (osservazioni sistematiche e valutazioni sommative)</li> </ul>	<p><b>Livelli:</b></p> <p><b>I. Esordiente (imitazione consapevole):</b> Utilizzare strumenti e supporti codificati di valutazione nelle attività didattiche e documentarle</p> <p><b>II. Praticante (adattamento al contesto):</b> Applicare adeguatamente procedure di valutazione di tipo quantitativo e qualitativo adattate al contesto</p> <p><b>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo):</b> Valutare in modo sistematico e con regolarità i progressi nell'insegnamento-apprendimento tenendo documentazione delle fasi iniziali, intermedie e finali, condividendo i risultati con il gruppo docente</p> <p><b>IV. Rilevante (specificità personale):</b> Valutare i processi di insegnamento-apprendimento in relazione ai risultati ed applicare differenti tecniche e metodologie per contestualizzare e personalizzare la valutazione, definendone esplicitamente i criteri in sede collegiale</p> <p><b>V. Eccellente (innovazione creativa)</b> Monitorare e discutere costantemente i processi a livello collegiale, inventare appropriati strumenti e metodologie valutative e servirsiene per adattare la programmazione e progettazione educativa.</p>
--	--	--

**Tab. 3:** 2° livello di modellizzazione: si riprende, in questo livello di modellizzazione, i soli riferimenti della Competenza e le sue articolazioni interne di riferimenti concettuali e di pratica. Questi vengono descritti in termini di abilità e conoscenze e declinati sui livelli di sviluppo dinamico delle competenze (Tessaro, 2012).

Area di Competenza:						
1. Gestione dei processi educativi (relazione educativa con il bambino)						
1.A Competenza progettuale	Articolazione della competenza:	Processi di attivazione dell' agency:	Ambiti/ dimensioni di Capacitazione:	Evidenze descrittive:	Evidenze sintetiche:	Funzionamenti:
Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle <u>esperienze</u>	<b>1A.1 Conoscenze teoriche:</b> - Conoscere elementi di programmazione e progettazione didattica per esperienze. - Conoscere le teorie dell'apprendimento (es. Teoria dell'apprendimento situato: Winn, 1993) <b>1A.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere le FASI del lavoro (modalità di ricognizione delle risorse, valutazione iniziale, intermedia e finale e di adattamento degli interventi) <b>1A.3 Abilità cognitive:</b> - Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili - Riconoscere le diverse risorse ed opportunità per l'apprendimento - Selezionare le risorse didattiche ed educative per realizzare esperienze significative <b>1A.4 Abilità operative:</b> - Rilevare e valutare i bisogni educativi e formativi dei bambini - Stabilire finalità ed obiettivi per la pianificazione progettuale - Selezionare e formulare strategie per l'insegnamento-apprendimento - Utilizzare ed applicare differenti strumenti di valutazione - Coinvolgere nella progettazione i diversi interlocutori educativi	- Individuazione della situazione problematica (analisi della situazione, ricognizione limiti e risorse)	Essere <i>capaci</i> di: - Individuare le cause dei problemi - Calcolare un rapporto costi-benefici (individuare i vantaggi)	- Interrogarsi sui presupposti, le condizioni, le variabili che possono favorire o meno una determinata situazione	- <b>Interrogarsi sulla natura dei problemi</b>	<i>Progettare</i> interventi coerenti ed adeguati (diretti agli obiettivi)
		- Organizzazione e controllo dei processi (didattici)	- Esercitare controllo sui processi - Mantenere l'orientamento ai risultati	- Controllare l'andamento dell'attività e monitorare le fasi - Controllare i risultati e confrontarli con le ipotesi iniziali	- <b>Mantenere attenzione e cura dei processi</b>	
		- Adozione di processi e strategie di valutazione	- Includere dimensioni partecipative di valutazione collegiale	- Attivare procedure di valutazione e controllo dei risultati con gli altri insegnanti di classe	- <b>Sviluppare attenzione alla progressività dello sviluppo</b>	
		- Cura della coerenza nella progettazione	- Progettare interventi tra loro integrati, di progressione graduale dello sviluppo infantile	- Esprimere una progettazione a lungo termine di raggiungimento di risultati di sviluppo	- <b>Curare la continuità e la progressione entro l'azione</b>	
		- Autonomia di dominio specifico (esercitare autorevolezza)	- Esercitare padronanza e controllo sui processi didattici - Esercitare autonomia ed indipendenza di giudizio - Fondare le proprie scelte progettuali su basi argomentabili (teoriche, razionali, riflessive)	- Intervenire in modo adeguato motivando e condividendo le ragioni delle proprie scelte - utilizzare strumenti dialogici e di comunicazione empatica con bambini e adulti - Saper giustificare gli interventi e argomentare le scelte educative	- <b>Condividere con gli altri su basi razionali</b>  - <b>Includere gli altri nelle decisioni</b>	
		- Autonomia decisionale (esercitare decisionalità)	- Saper utilizzare le informazioni disponibili - Applicare criteri di rigore metodologico nelle scelte e decisioni	- Dimostrare sicurezza e autonomia - Condividere con gli altri le ragioni delle proprie scelte in modo inclusivo	- <b>Saper sfruttare le opportunità (informazioni, risorse)</b>	

1.B Competenza di integrazione delle dimensioni	Articolazione della competenza:	Processi di attivazione dell' agency:	Ambiti/ dimensioni di Capacitazione:	Evidenze descrittive:	Evidenze sintetiche:	Funzionamenti:
<p>Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una <u>visione olistica*</u> (pluridimensionale) dell'apprendimento infantile</p> <p><i>* approccio di tipo teorico-filosofico allo studio dei sistemi secondo cui il suo "funzionamento" non può essere spiegato solo con le caratteristiche delle parti che lo compongono, ma deve necessariamente considerare una qualità di "valore aggiunto" portata dall'integrazione delle stesse</i></p>	<p><b>1B.1 Conoscenze teoriche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le dimensioni di sviluppo del bambino (cognitiva, emotiva, affettiva, sociale etc.)</li> <li>- Conoscere le teorie delle intelligenze multiple (Gardner, 1987; Sternberg, 1988), sull'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), sugli stili cognitivi e di apprendimento (Keefe, 1979).</li> </ul> <p><b>1B.2 Conoscenze pratiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere le caratteristiche delle dimensioni di sviluppo (caratteristiche) e la situazione (condizioni)</li> </ul> <p><b>1B.3 Abilità cognitive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretare e comprendere bisogni/esigenze, potenzialità e disposizioni personali</li> <li>- Applicare criteri di analisi sulle componenti individuali per identificare le peculiarità, elementi di forza e di debolezza</li> <li>- Concepire l'interdipendenza delle componenti che strutturano la personalità infantile</li> <li>- Formulare mentalmente l'integrazione di tali componenti per formulare approcci educativi personalizzati</li> </ul> <p><b>1B.4 Abilità operative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare adeguate modalità di valutazione</li> <li>- Formulare strategie per la personalizzazione individuale degli apprendimenti</li> <li>- Costruire ambienti di apprendimento favorevoli ed adeguati (<i>setting</i> formativi) (Barker, 1968)</li> <li>- Realizzare interventi di stimolazione alla co-costruzione ed integrazione delle componenti per l'arricchimento individuale e collettivo</li> <li>-Controllare l'andamento e valutare gli esiti educativi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esercitare responsabilità e coerenza</li> </ul>	<p>Essere capaci di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adattamento alla specificità</li> <li>- Mantenimento di attenzione e cura</li> <li>- Sviluppo di processi e relazioni giustificabili e condivisibili (razionali)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rispettare le specificità della condizione infantile in quanto a ritmi e tempi</li> <li>- Privilegiare l'esperienza diretta prima di altre attività</li> <li>- Stimolare l'attivazione di dimensioni diverse (emotiva, affettiva, socio-relazionale, cognitiva...) di un'attività</li> </ul>	<p><b>- Identificare e mantenere l'orientamento agli obiettivi</b></p>	<p><i>Adattare la progettazioni e alla realtà infantile</i></p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attivare processi e relazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esercitare libertà e autonomia di attivare concretamente processi e relazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accedere a condizioni, risorse e opportunità</li> <li>- Predisporre e organizzare strumenti e risorse</li> <li>- Privilegiare modalità di scoperta ed esplorazione</li> </ul>	<p><b>- Privilegiare processi euristici e dinamici</b></p> <p><b>- Accedere a condizioni e risorse</b></p>	



1.C Competenza di attivazione	Articolazione della competenza:	Processi di attivazione dell' agency:	Ambiti/ dimensioni di Capacitazione:	Evidenze descrittive:	Evidenze sintetiche:	Funzionamenti:
<p>Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti</p>	<p><b>1C.1 Conoscenze teoriche:</b>                      - Conoscere le principali teorie dell'apprendimento e gli approcci costruttivisti e socio-costruttivisti (Vygostkij, 1934; Bruner, 1960; Maturana &amp; Varela, 1999)</p> <p><b>1C.2 Conoscenze pratiche:</b>                      - Conoscere le modalità di organizzazione di un <i>setting</i> educativo                      -Conoscere le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento                      -Conoscere le modalità di gestione dei gruppi di apprendimento</p> <p><b>1C.3 Abilità cognitive:</b>                      - Interpretare ed identificare le caratteristiche dei gruppi e dell'ambiente di apprendimento                      - Scegliere ed elaborare strategie/metodologie di co-costruzione degli apprendimenti</p> <p><b>1C.4. Abilità operative:</b>                      - Preparare ed organizzare l'ambiente di apprendimento                      - Applicare strategie per favorire la comunicazione e negoziazione dei significati                      -Gestire le interazioni comunicative e favorire la partecipazione e collaborazione interindividuale                      -Supportare adeguatamente i processi di gruppo                      - Sviluppare e realizzare interventi didattici finalizzati alla co-costruzione degli apprendimenti</p>	<p>- Esercitare controllo sulle decisioni</p>	<p>Essere capaci di:</p> <p>- Promuovere, favorire procedure e processi decisionali positivi</p>	<p>-Stabilire procedure chiare, semplici, trasparenti                      - Mantenere costante l'attenzione e l'interesse sulla coerenza delle procedure</p>	<p><b>- Adottare strategie e modalità positive e generative</b></p>	<p><b>Assumere piena responsabilità formativa ed educativa</b></p>
		<p>-Curare l'accesso e la diffusione delle informazioni</p>	<p>- Diffondere e favorire la circolazione delle informazioni                      - Aver cura delle relazioni</p>	<p>- Selezionare le fonti in base alla loro attendibilità                      - Esprimere messaggi chiari e privi di ambiguità                      - Usare procedure razionali di codifica e interpretazione dei messaggi</p>	<p><b>- Adottare e mantenere relazioni collegiali proficue</b></p>	
		<p>- Assumere Responsabilità rispetto alle scelte educative</p>	<p>- Promuovere e condividere valori di ricaduta collettiva</p>	<p>-Trasmettere valori con l'azione concreta                      - Adottare modalità dialogiche di confronto, condivisione e partecipazione                      - Informare sull'andamento</p>	<p><b>- Saper motivare su basi di valore</b></p>	
		<p>-Sviluppare un'azione rivolta al cambiamento e all'innovazione della pratica</p>	<p>- Introdurre elementi di miglioramento e/o sperimentazione delle pratiche</p>	<p>- Esprimere apertura e curiosità                      - Ricercare spiegazioni                      - Dimostrare intraprendenza                      - Sperimentare soluzioni inedite</p>	<p><b>- Introdurre e/o sperimentare novità</b></p>	<p><b>Stimolare cambiamento e innovazione nelle pratiche</b></p>
		<p>- Coinvolgere e motivare gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni</p>	<p>- Attivare risorse relazionali, collegiali, collettive (sia tra adulti che bambini)</p>	<p>- Effettuare una ricognizione delle risorse (umane) e delle loro caratteristiche                      - utilizzare metodologie e modalità collettive                      - Realizzare attività di costruzione dei significati</p>	<p><b>- Costruire collettivamente</b></p>	

<b>1.D Competenza di valutazione</b>	<b>Articolazione della competenza:</b>	<b>Processi di attivazione dell' agency:</b>	<b>Ambiti/ dimensioni di Capacitazione:</b>	<b>Evidenze descrittive:</b>	<b>Evidenze sintetiche:</b>	<b>Funzionamenti:</b>
<p>Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile</p>	<p><b>1D.1 Conoscenze teoriche:</b> - Conoscere i principali strumenti di valutazione, le teorie della valutazione e gli aspetti oggetto della valutazione <b>1D.2 Conoscenze pratiche:</b> - Conoscere le principali tecniche di valutazione quantitative e qualitative -Conoscere le modalità di applicazione delle procedure valutative <b>1D.3 Abilità cognitive:</b> - Leggere ed interpretare caratteristiche e situazioni iniziali - Analizzare lo scarto tra i diversi momenti della valutazione - Giudicare e comprendere la qualità dei risultati -Identificare e valorizzare i punti di forza -Identificare e considerare carenze e debolezze <b>1D.4 Abilità operative:</b> - Valutare i processi di insegnamento e apprendimento - Controllare e monitorare il raggiungimento dei risultati (es. a livello intermedio) -Valutare l'evoluzione dei processi e adeguare gli obiettivi iniziali - Utilizzare e adattare tecniche e metodologie di valutazione -Registrare e documentare le valutazioni (osservazioni sistematiche e valutazioni sommativ)</p>	<p>- Adottare un approccio valutativo</p>	<p>Essere capaci di:  - Promuovere, favorire processi di attenzione, cura, controllo dello sviluppo infantile</p>	<p>-Stabilire procedure chiare, semplici, trasparenti di valutazione - Mantenere costante l'attenzione</p>	<p><b>- Adottare un sistema di valutazione</b></p>	<p><b>Assumere piena responsabilità formativa ed educativa</b></p>
		<p>-Condividere i metodi di valutazione</p>	<p>- Coinvolgere gli altri nelle scelte metodologiche</p>	<p>- Comunicare e confrontarsi su metodologie e strumenti adottati - Raccontare e descrivere processi e risultati - Chiedere pareri, esprimere opinioni</p>	<p><b>-Confrontarsi sulle metodologie</b></p>	
		<p>- Condividere la valutazione</p>	<p>- Migliorare la valutazione tramite la partecipazione collegiale</p>	<p>-Realizzare valutazioni periodiche e collettive - Adottare modalità positive e razionali per confrontare le valutazioni - Utilizzare le valutazioni altrui per migliorare le proprie</p>	<p><b>- Costruire valutazioni collegiali</b></p>	
		<p>- Introdurre nuove pratiche di valutazione</p>	<p>- Introdurre elementi di miglioramento e/o sperimentazione della valutazione</p>	<p>- Dimostrare un atteggiamento di ricerca e sperimentazione di modalità e strategie valutative - Saper motivare le scelte valutative - Condividere nuovi strumenti e metodologie -Diffondere metodi e risultati</p>	<p><b>- Integrare diverse dimensioni nella valutazione</b>  <b>- Inventare soluzioni inedite e/o creative</b></p>	

**Tab. 4:** 2° livello di modellizzazione: enucleazione dell'articolazione interna delle competenze e collegamento con i processi di capacitazione ed i funzionamenti ad esse riferiti, riprendendo i riferimenti espressi nel 1° livello di modellizzazione e esprimendoli in termini di evidenze.

## **Patto formativo tra ricercatore e insegnante**

### **Attività di ricerca osservativo- partecipata**

#### **“La capacitazione dell’agency professionale: un percorso di autoformazione”**

La presente attività di ricerca rappresenta uno studio rivolto alla tesi di dottorato della Dott.ssa Chiara Urbani. La ricerca intende osservare nei contesti di pratica scolastica le evidenze di competenza e di capacitazione degli insegnanti prescolastici. Il progetto di ricerca indaga la dimensione della capacitazione dell’agency nello sviluppo professionale dell’insegnante prescolastico.

Per l’insegnante l’attività costituisce occasione di realizzare un percorso di autoformazione. Tale percorso ha l’obiettivo di aumentare la consapevolezza delle dinamiche e dei processi che interagiscono nella sua azione professionale: tramite l’osservazione e l’individuazione di elementi di complessità/ problematicità/ criticità/ debolezza, il ricercatore propone all’insegnante di effettuare un’attività che mira a collegare tali aspetti non tanto a riferimenti di competenza professionale bensì ai funzionamenti professionali (definiti anche come “stati” di benessere professionale) (Urbani, 2014). La costruzione di collegamenti tra l’azione degli insegnanti e l’obiettivo posto alla loro azione, espresso in termini di funzionamento, permette di chiarire i fattori/ dimensioni/ risorse e opportunità che condizionano l’azione professionale. L’attività prevede che l’insegnante utilizzi la nuova consapevolezza raggiunta per affrontare le criticità emerse e migliorare la propria professionalità.

#### **Intento del ricercatore :**

L’intento del ricercatore non è indagare sulla qualità dell’azione di un’insegnante. L’intento del ricercatore è raccogliere delle evidenze sull’azione e sulla possibilità di migliorarla attraverso un percorso di autoformazione centrato sulla valorizzazione dell’azione anziché sulle competenze. Si garantisce pertanto che l’interesse non è la valutazione della persona ma delle evidenze rispetto agli oggetti dei processi: tipo di azione iniziale (criticità emergenti), percorso (consapevolezza e attivazione personale), tipo di azione finale (capacitazione dell’azione).

#### **Attività, strumenti e tempi dell’attività\*:**

1. **Prima fase:** attività di osservazione partecipata in classe, compilazione reciproca di una *griglia osservativa* e discussione dopo l’attività: si prevede un incontro a settimana per quattro ore, per un mese.
2. **Seconda fase:** attività di riflessione su *lista di funzionamenti* professionali e collegamento con le evidenze di azione: si prevede un incontro a settimana per due ore, per un mese.
3. **Terza fase:** attività in classe dell’insegnante con eventuale partecipazione del ricercatore e compilazione del *diario di bordo* per monitorare l’andamento della capacitazione dell’azione: si prevedono due incontri in un mese.

\* prima dell'inizio dell'attività si realizzerà un'intervista iniziale con compilazione del *questionario di autovalutazione* delle competenze; alla fine dell'attività si realizzerà un'intervista finale di discussione sull'attività svolta.

**Obiettivi reciproci insegnante/ ricercatore:**

- perseguire gli obiettivi di autoformazione concordati;
- discutere e concordare assieme le diverse fasi dell'attività;
- utilizzare gli strumenti e confrontarsi su di essi;
- mantenere cura, attenzione e partecipazione reciproca;
- valutare assieme l'andamento dell'attività;
- impegnarsi a mantenere un clima positivo;
- garantire la trasparenza, l'accesso alle informazioni e la comunicazione reciproca;
- rispettare quanto sottoscritto nel presente patto formativo.

Luogo:..... data:.....

Firma del ricercatore:.....Firma dell'insegnante.....

**Informazioni su privacy e trattamento dei dati:**

**Privacy:**

Il ricercatore si impegna a:

- Garantire l'anonimato dell'insegnante coinvolto nella ricerca, ma consentire l'eventuale rintracciabilità in casi straordinari di esigenze scientifiche legate al controllo dei risultati;
- mantenere l'assoluta riservatezza sui contenuti dell'attività di ricerca che non siano strettamente correlati alle esigenze di ricerca;
- chiedere all'insegnante il permesso di utilizzare alcuni supporti (es. registratore): infatti nei colloqui individuali, o nella discussione sui diari di bordo e sui contenuti dell'azione, alcune frasi pronunciate dall'insegnante potrebbero rivelarsi rilevanti in termini di riflessione per il ricercatore, manifestando così l'esigenza di riascoltare le conversazioni successivamente per meglio formulare il suo pensiero, e/o per continuare la riflessione in maniera congiunta la volta successiva. Inoltre, per le frasi considerate più significative, si potrebbe chiedere all'insegnante il permesso di trascriverle nella propria tesi di dottorato;
- Il ricercatore garantisce l'assoluta riservatezza delle registrazioni prodotte: in nessun caso potranno essere né trasmesse né in alcun modo oggetto di discussione con altri, ma verranno trattate solo a fini scientifici;

**Restituzione:**

Il ricercatore si impegna a:

- Fornire al termine dell'attività di autoformazione un documento che certifichi la partecipazione

*Allegato 3*

dell'insegnante all'attività di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

- Accogliere e discutere eventuali proposte/ esigenze specifiche.

Luogo:..... data:.....

Firma del ricercatore:.....

Firma dell'insegnante:.....

**Tab.7:** *Patto formativo* tra ricercatore ed insegnante e informativa sulla Privacy.

## Anagrafica e Intervista iniziale

Indicazioni: inserire una "X" nella casella prescelta; scrivere in corrispondenza dei puntini.

1. Et : .....
  2. Sesso:  F  
 M
  3. Profilo:  Insegnante di ruolo  
 Insegnante non di ruolo  
 Altro.....
  4. Titolo di accesso alla professione ( al momento della prima presa di servizio, sia a t.d che t.i.<sup>1</sup>):  
 Diploma di Laurea quinquennale (o a ciclo unico, o vecchio ordinamento)  
 Diploma di Laurea triennale  
 Diploma di scuola secondaria superiore quinquennale ( o a ciclo unico: es. istituto magistrale)  
 Diploma di scuola secondaria triennale(es. scuola magistrale)  
 Altro (*indicare*).....
- Indicare il tipo di titolo di studio:  
 .....  
 .....
5. Il titolo conseguito   coerente al profilo professionale di insegnante di scuola dell'infanzia?  SÌ
  6. sta conseguendo altri titoli/ sta frequentando altri corsi?
  7. Anni di servizio nella professione (a partire dal momento della prima presa di servizio, sia t.d che t.i.):  
 da uno a cinque  
 da cinque a dieci  
 da dieci a venti  
 pi  di venti
  8. Tipo di scuola in cui si presta servizio:  
 Scuola dell'infanzia pubblica statale  
 Scuola dell'infanzia pubblica comunale  
 Scuola dell'infanzia privata (es. cooperativa, confessionale etc.)  
 Altro  
*(indicare)*.....  
 .....
  9. Contesto locale in cui si presta servizio :  
 Centro citt  (area urbana: oltre 30.000 abitanti)  
 Periferia/sobborghi periferici (area suburbana di cui sopra)  
 Cittadina (centro abitato: tra i 10.000 e i 30.000 abitanti)  
 Paese (centro abitato di modeste dimensioni: da 2.000 a 10.000 abitanti)  
 Piccolo paese (centro abitato di piccole dimensioni: sotto i 2.000 abitanti)

<sup>1</sup>) sia a tempo determinato che indeterminato.

Altro (*indicare*).....

10. Provincia: (*indicare*).....

11. Nella sua scuola esiste una postazione informatica con connessione ad internet a cui potrebbe accedere per compilare il presente questionario?  Sì  No

**Intervista semi-strutturata:**

1. Quali competenze pensa che la sua formazione iniziale (titolo di studio) le abbia procurato?

.....  
.....  
.....

2. Quali competenze pensa che la sua formazione (esperienza, attività di lavoro precedenti, attività non lavorative...) le abbia procurato?

.....  
.....  
.....

3. Quali sono i fattori principali di “ostacolo” che Lei avverte nella sua professione?

.....  
.....  
.....

4. In che modo pensa che tali ostacoli influiscano sulla sua azione professionale?

.....  
.....  
.....

5. Quale pensa che sarebbe la miglior soluzione per rimuoverli?

.....  
.....  
.....

5. Cosa pensa che potrebbe migliorare nella sua azione professionale per renderla più efficace?

.....  
.....  
.....

**Tab. 8:** Strumento di ricerca della prima fase: *Intervista iniziale* (con parte dell'anagrafica tratta dal Questionario di auto- valutazione delle Competenze).

## Griglia di osservazione delle pratiche professionali

Scuola:.....

Data:.....

Insegnante: .....

Descrizione dell'attività:.....

Obiettivo dell'attività:.....

Obiettivo che si pone l'insegnante:.....

Eventuali evidenze di rilievo:

.....  
 .....  
 .....  
 .....

	Processi di attivazione dell' agency:	Ambiti/ dimensioni di capacitazione	Domande stimolo:  "Nella mia attività, sono stato capace di..."	Descrizione delle evidenze di azione  su:  Livelli di competenza*
<b>1.A Competenza progettuale</b>  Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento didattico-educativo	<b>Individuazione della situazione problematica (analisi della situazione, ricognizione limiti e risorse)</b>	- Individuare le cause dei problemi  -Calcolare un rapporto costi-benefici (individuare i vantaggi)	- Ho individuato i problemi rilevanti?  -Ho individuato i pro e i contro quando ho progettato l'attività?	1 2 3 4 5  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  1= Competenza Esordiente 2= Competenza Praticante 3= Competenza Standard 4= Competenza Rilevante 5= Competenza Eccellente



	<p><b>Progettazione organizzativa dell'attività (processi didattici)</b></p>	<p>- Progettare ed organizzare l'attività tenendo conto dei processi coinvolti</p> <p>- Mantenere l'orientamento ai risultati</p>	<p>- Conosco quali sono le fasi e i processi coinvolti nell'attività?</p> <p>- Sono riuscito a progettare l'attività "tenendoli a mente"?</p> <p>Sono riuscito a progettare l'attività in modo da raggiungere il mio obiettivo?</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	<p><b>Progettazione dei processi e strategie di valutazione</b></p>	<p>- Includere dimensioni partecipative di valutazione (es. collegiale)</p>	<p>- Ho progettato come valutare l'attività?</p> <p>- Mi sono confrontato coi colleghi nel progettare l'attività?</p> <p>-Ho deciso con loro come valutarla?</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	<p><b>Cura della coerenza nella progettazione</b></p>	<p>-Progettare interventi tra loro integrati, di progressione graduale dello sviluppo infantile</p>	<p>- Sono riuscita/o a progettare un'attività adatta ai bambini? E adatta alle loro caratteristiche?</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	<p><b>Progettazione e Autonomia di dominio specifico (esercitare autorevolezza)</b></p>	<p>-Esercitare padronanza e controllo sulla progettazione</p> <p>-Esercitare autonomia ed indipendenza di giudizio</p> <p>- Fondare le proprie scelte progettuali su basi argomentabili (teoriche, razionali, riflessive)</p>	<p>- Sono riuscito/a a progettare cosa voglio di meglio per il bambino?</p> <p>- Penso di aver deciso "in libertà" e secondo i miei principi?</p> <p>- So dire perché ho progettato l'attività in quel modo?</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	<b>Progettazione e Autonomia decisionale (esercitare decisionalità)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper utilizzare le risorse disponibili</li> <li>- Applicare criteri di scelta coerenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ho preso le decisioni migliori per i bambini?</li> <li>-C'erano risorse che non ho attivato e potevo attivare?</li> </ul>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p><b>1.B Competenza di integrazione delle dimensioni</b></p> <p>Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una <u>visione olistica*</u> (pluridimensionale) dell'infanzia</p>	<b>Esercitare responsabilità e coerenza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adattamento alla specificità</li> <li>- Mantenimento di attenzione e cura</li> <li>- Sviluppo di processi e relazioni giustificabili e condivisibili (razionali)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ho saputo adattarmi al bambino?</li> <li>- Sono stato/a coerente nella mia attività?</li> <li>- Ho avuto attenzione per la specificità e le esigenze dei bambini?</li> </ul>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	<b>Attivare processi e relazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esercitare libertà e autonomia di attivare concretamente processi e relazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ho agito secondo quello -che penso sia giusto?</li> <li>- E mi sono impegnato/a per fare ciò che per me era importante in quel momento?</li> </ul>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p><b>1.C Competenza di attivazione</b></p> <p>Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti</p>	<b>Esercitare controllo sulle decisioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuovere, favorire procedure e processi decisionali positivi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi sono sentito/a capace di decidere?</li> <li>-Ho deciso secondo i miei principi?</li> <li>-Condivido i miei principi con gli altri?</li> </ul>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	<b>Curare l'accesso e la diffusione delle informazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diffondere e favorire la circolazione delle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ho fatto in modo che tutti sappiano ciò che io penso che sia importante?</li> <li>- Ho comunicato agli</li> </ul>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

		informazioni - Aver cura delle relazioni	altri i miei principi, criteri, il mio pensiero? ho informato gli altri di ciò che penso sia importante sapere?	
	<b>Assumere Responsabilità rispetto alle scelte educative</b>	- Promuovere e condividere valori di ricaduta collettiva	- Nell'azione ho seguito e comunicato un valore che per me è importante?	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Sviluppare un'azione rivolta al cambiamento e all'innovazione della pratica</b>	- Introdurre elementi di miglioramento e/o sperimentazione delle pratiche	- Ho agito in modo da migliorare l'attività? Ho agito in modo di migliorare la mia azione? Ho introdotto qualcosa di nuovo nell'attività?	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Coinvolgere e motivare gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni</b>	- Attivare risorse relazionali, collegiali, collettive (sia tra adulti che bambini)	- C'è qualcosa che mi piacerebbe fare di nuovo? Ne ho parlato coi colleghi? li ho coinvolti?	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>1.D Competenza di valutazione</b>  Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile	<b>Adottare un approccio valutativo</b>	- Promuovere, favorire processi di attenzione, cura, controllo dello sviluppo infantile	- Ho avuto attenzione singolarmente per ogni bambino?	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Condividere i metodi di valutazione</b>	- Coinvolgere gli altri nelle scelte metodologiche	- Ho deciso con gli altri come valutare? e che cosa fare per valutare?	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Condividere la</b>	- Migliorare la	- Ho detto agli altri	

	<b>valutazione</b>	valutazione tramite la partecipazione collegiale	come ho valutato mia attività? Ho fatto sì che contribuissero alla mia valutazione?	<b>1 2 3 4 5</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Introdurre nuove pratiche di valutazione</b>	- Introdurre elementi di miglioramento e/o sperimentazione della valutazione	- Ho valutato in modo diverso da quello degli altri? Ho migliorato la mia valutazione?	<b>1 2 3 4 5</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>* approccio di tipo teorico-filosofico allo studio dei sistemi secondo cui il “funzionamento” di un sistema non può essere spiegato solo facendo riferimento alle caratteristiche delle parti che lo compongono, ma deve necessariamente considerare una qualità di “valore aggiunto” portata dall’integrazione delle stesse.</p>				

**Tab. 9:** Strumento di ricerca della prima fase: *Griglia di Osservazione delle pratiche professionali.*

## Lista di funzionamenti e individuazione delle dimensioni di conversione

Scuola:.....

Data:.....

Insegnante: .....

Attività:.....

.....

.....

<b>I Funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)</b>	<b>I Funzionamenti professionali (Urbani, 2014)</b>
1. Vivere una vita di durata normale senza morire prematuramente;	1. <i>Avere un contesto di vita personale che mi garantisca la possibilità di svilupparmi professionalmente;</i>
2. Vivere in salute, compresa la salute riproduttiva, ben nutriti e con un domicilio adeguato;	2. <i>Avere condizioni di tutela in ambito personale (es. salute) tali da non ostacolare la mia azione professionale;</i>
3. Potersi spostare liberamente da un luogo all'altro, essere sicuri della propria integrità fisica contro la violenza, inclusa quella sessuale e domestica; essere liberi nella ricerca del proprio appagamento sessuale e nelle questioni riproduttive;	3. <i>Avere condizioni di mobilità professionale, potermi spostare liberamente per poter coltivare il mio sviluppo professionale;</i>
4. Essere in grado di usare i propri sensi, l'immaginazione, il pensiero, la ragione, ed essere in grado di usare queste facoltà nel modo che è tipicamente umano, con la capacità di coltivarli e di accedere all'educazione minima in campo scientifico; essere in grado di esprimere i propri talenti creativi (letterari, religiosi, musicali etc.); essere in grado di esprimere liberamente la propria parola; essere in grado di avere esperienze piacevoli e di evitare il dolore;	4. <i>Essere in grado di usare i propri sensi, l'immaginazione, il pensiero, la ragione, ed essere in grado di usare facoltà creative ed immaginative all'interno della professione; essere in grado di esprimersi liberamente all'interno della professione; essere in grado di avere esperienze piacevoli in campo professionale.</i>

<p>5. Avere legami e passioni verso oggetti e persone al di fuori di sé; poter amare ed esprimere l'intero arco delle emozioni che riguardano le persone amate;</p>	<p>5. <i>Provare sentimenti e poter esprimere liberamente le proprie emozioni nei confronti delle persone e/o cose del proprio ambiente professionale;</i></p>
<p>6. Avere capacità di ragionamento pratico per quanto concerne il bene e ciò che conta nella propria vita;</p>	<p>6. <i>Avere capacità di ragionamento pratico e di scelta nella propria azione professionale;</i></p>
<p>7. Essere in grado di vivere in relazione con gli altri, capaci di un senso di giustizia e di amicizia verso gli altri; avere le basi sociali del rispetto di sé, essere trattati come creature degne il cui valore è uguale a quello degli altri;</p>	<p>7. <i>Avere relazioni e legami positivi e duraturi con (colleghi, personale, famiglie, comunità locale) improntate su un senso di amicizia e di giustizia; essere trattati come persone degne, il cui valore è uguale a quello degli altri.</i></p>
<p>8. Vivere in contatto e in relazione con le altre specie di animali, piante e il mondo della natura;</p>	<p>8. <i>Avere condizioni di salubrità, benessere e contatto con la natura entro l'ambiente professionale</i></p>
<p>9. Riuscire a giocare, ridere e trovare appagamento nelle attività ricreative;</p>	<p>9. <i>Essere in grado di divertirsi e provare piacere nell'attività professionale</i></p>
<p>10. Avere il controllo sull'ambiente circostante: sia politico, attraverso la partecipazione nelle scelte politiche che governano la propria vita, sia materiale, attraverso il possesso (della terra e dei beni mobili) e attraverso il lavoro, con il diritto a cercare un impiego su una base di equità con le altre persone; lavorare come un essere umano, esercitando le capacità deliberative e instaurando relazioni significative di mutuo riconoscimento con gli altri;*</p>	<p>10. <i>Avere il controllo politico sulla propria professione attraverso la partecipazione alle scelte politiche che influenzano l'attività professionale; avere il controllo "materiale" sulla propria professione attraverso, ad es., condizioni retributive e di carriera adeguate; avere il controllo sulla propria posizione di lavoro in condizioni di equità rispetto agli altri. Lavorare nel rispetto della condizione umana (propria e altrui), esercitare capacità di decisione e di scelta; instaurare relazioni di riconoscimento reciproco con gli altri.</i></p>

\* Mocellin, S. (2006), Martha Nussbaum: il diritto ad una "vita buona", in : Mocellin, S., *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*, Padova: Cleup.

**Tab. 10:** Strumento di ricerca della seconda fase: Lista di funzionamenti professionali per il riconoscimento e il ripensamento dell'azione.

**Dimensioni di conversione:**

1. Dimensione delle **risorse**: Formazione continua  
Mobilità internazionale e professionale  
Network virtuali  
Supporti esperti (consulenza psicologica; supporti tecnico-organizzativi; supporto medico-sanitario e socio-assistenziale)
2. Dimensione **normativo- istituzionale**: Garanzie istituzionali, normative, contrattuali  
Disposizioni contrattuali  
Piani di carriera  
Regolamentazione e precisazione deontologica  
Codice deontologico professionale unico  
Indicazioni nazionali per l'educazione prescolastica
3. Dimensione **organizzativo-processuale** : Comunità di pratica professionale  
Collegialità  
Contesti relazionali intrascolastici ed extrascolastici
4. Dimensione delle **risorse latenti** : Contesti informali di apprendimento  
Network (insegnanti, realtà locali/territoriali, virtuali)  
Contesti informali (parentali, intergenerazionali)  
Contesti sociali di *governance* territoriale

**Tab. 11:** Strumento di ricerca della seconda fase: Il quadro delle dimensioni di conversione per il riconoscimento delle componenti capacitative dell'azione.

**Intervista finale:**

**1. Cosa pensi di aver cambiato di te in questo percorso?**

.....  
.....  
.....

**2. Qual è stata la cosa principale che pensi di aver acquisito tramite l'attività?**

.....  
.....  
.....

**3. Come giudichi adesso l'esercizio delle tue competenze (es. relazionali? ( E' cambiato? Perché?))**

.....  
.....  
.....

**4. Quando hai scelto, ti sei sentita vincolata da qualcosa?**

.....  
.....  
.....

**5. Su quali aspetti esterni hai agito per migliorare la tua azione?**

.....  
.....  
.....

**6. Consideri la tua azione in modo diverso adesso?**

.....  
.....  
.....

**7. Ti consideri in modo diverso adesso?**

.....  
.....  
.....



**8. Cos'è per te la libertà e come la colleghi al tuo percorso?**

.....  
.....  
.....

**9. Se dovessi prevedere una tua evoluzione nel futuro, quale sarebbe?**

.....  
.....  
.....

**Tab. 12:** Strumento di ricerca della terza fase: l'intervista da sottoporre agli insegnanti al termine dell'attività di sviluppo e formazione individuale.

## Bibliografia

- Aa. Vv. (2005). *Linee guida per il riconoscimento delle qualifiche e dei diplomi nell'Unione europea, Provincia autonoma di Bolzano e Regione autonoma Trentino e Alto-Adige*. Ufficio per l'integrazione europea- Antenna Europe Direct e Diritto allo studio, Università e Ricerca Scientifica, Informazione Universitaria Alto Adige.
- Aa. Vv. (2009). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi della prima infanzia*, Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche. Genova: Regione Liguria.
- Aa. Vv. (2013). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013, Todos sobre Educacao*. Brasilia: Editoria Moderna LTDA.
- Aa. Vv. (2014). *Relatório: Educação Para Todos No Brasil, 2000-2015. Versão Preliminar: Junho 2014*.
- ABBURRÀ, L., BORRIONE, P., COGNO, R., & LANDINI, S. (A cura di). (2009). *Progetto di fattibilità per un Rapporto sull'innovazione sociale in Provincia di Cuneo*, Torino: IRES Piemonte.
- AKERHIELM, K. (1995). Does class size matter?, *Economics of Education Review*, v.14, n. 3, 229-241.
- ALBERICI, A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In: Demetrio, D., Alberici, A. *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini Associati.
- ALESSANDRINI, G. (2011). Benessere Persona e Benessere Organizzativo: un binomio possibile? In: De Angelis, M. G. (A cura di). *La cultura del lavoro come leva strategica del successo di imprese*. Milano: Franco Angeli.
- ALESSANDRINI, G., MARGIOTTA, U., COSTA, M., DE NATALE, M. L., SANTARONE, D., FIORUCCI, M., ELLERANI, P., GARGIULO A., LABRIOLA, A., MOSCHINI, L., & ABBATE, F. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nubssaum*. Milano: Franco Angeli.
- ALKIRE, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- ALKIRE, S., & IBRAHIM, S. (2007). Agency and empowerment: a proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35 (4), 379-403.
- ALSOP, R., BERTELSEN, M. F., & HOLLAND, J. (2006). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.
- AMBROSIANI, M., & ABBATECOLA, E. (A cura di). (2004). *Immigrazione e metropoli. Un confronto europeo*. Milano: Franco Angeli.
- ANDERSON, K. J., & MINKE, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- ANDERSSON, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old swedish schoolchildren. *Child development*, 63(1), 20-36.

- ANP- Associazione Nazionale dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della scuola (2009). *La professione docente, valore e rappresentanza*. Nomisma libri per l'economia, Roma: AGRA.
- ATTARD TONNA, M. (2007). Teacher education in a globalised age. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5 (1) <<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=88>> .
- BALDACCI, M. (2014, maggio). La capacitazione in prospettiva pedagogica: Ontologie pedagogiche. Paper non pubblicato presentato al Convegno di chiusura del PRIN 2011-2013. *Qualità della ricerca e Documentazione scientifica in Pedagogia*. Le Ontologie pedagogiche, Università di Padova, Palazzo del Bo', 8- 9- 10 maggio 2014.
- BALDACCI, M., FRABBONI, F., & MARGIOTTA, U. (2012). *Longlife/ Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Milano: Bruno Mondadori.
- BALDUZZI, L. (2011). L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1).
- BARABASI, A. L. (2004). *Link. La scienza delle reti*. Roma: Einaudi.
- BARBER, M., & MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- BARNETT, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: research and policy implications. In: BARROS, R. P., CARVALHO, M., FRANCO, S., MENDONCA, R., & ROSALÉM, A. (2011). *Uma avaliação do impacto de qualidade da creche no desenvolvimento infantil*. Pesquisa e Planejamento econômico, v.41, n.2, 2008.
- BARRETO, A. M. R. F. (2008). Situação atual da educação infantil no Brasil. In: Aa. Vv., *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de educação infantil*, Volume II, Brasília: Ministério do Educação e da Desporto.
- BARTLETT, A. (2004). *Entry Points for Empowerment*. CARE Bangladesh.
- BATINI, F., & CAPECCHI, G. (2005). (A cura di). *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*. Trento: Erikson.
- BAUER, A. (2011). *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida* 131 F. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BECCHI, E., BONDIOLI, A., & FERRARI, M. (2002). Elementi per una valutazione del progetto pedagogico del nido. In: Bondioli, A. (A cura di), *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano S. Paolo: Junior.
- BECKER, G. S. (1993; 1964). *Human Capital*. Columbia University Press, New York, 1964; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993.
- BENNETT, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Innocenti Working Paper No. 2008-01. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- BERLIN, I. (1958; 1969). *Two Concepts of Liberty*. In: Four Essays on Liberty. Oxford: Oxford University Press.
- BERLINSKY, S., GALIANI, S., & GERTLER, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, vol.93, 219-234.

- BERLINSKY, S., GALIANI, S., & MANACORDA, M. (2008). Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, vol.92, 1416-1440.
- BETTI, E. (1987). *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*. Roma: Città Nuova.
- BIANCONCINI DE ALMEIDA, M. E., IANNONE, L. R., MOREIRA, M., & DA GRAÇA MOREIRO DA SILVA, L. (2012). Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 04, São Paulo: Fundação Victor Civita, 279-354.
- BOERI, T. (2002). Il mercato del lavoro: Riforme per le nuove generazioni. In: Calabrò, A.  *Mercati Libertà e regole per la democrazia economica*. Milano: Il Sole 24Ore.
- BONDIOLI, A. (2002). Dagli indicatori alle condizioni del Progetto educativo: un percorso pedagogico-in-politico di definizione e assicurazione della qualità degli asili nido della Regione Emilia-Romagna. In: Bondioli, A. (A cura di). *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano S. Paolo: Junior.
- BONDIOLI, A. (2003). Contenuti della qualità del nido e dei servizi integrativi. In: Fortunati, A. (A cura di). *Pratiche di qualità, identità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi*. Azzano S. Paolo: Junior.
- BONDIOLI, A., & SAVIO, D. (2012). Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*. n. 8, giugno 2012, 25-39.
- BOURDIEU, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
- BOWMAN, B. T., DONOVAN, M. S., & BURNS, M. S. (A cura di). (2001). *Eager to Learn: Educating our preschoolers*. National Research Council, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, Washington, D.C.: National Academy Press.
- BOYD, D., LANKFORD, H., ROCKOFF, J. E., LOEB, S., & WYCKOFF, J., (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27, n.4, 793-818.
- BOYD, D., PAM, G., LANKFORD, H., LOEB, S., & WYCKOFF, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, v. 1, n.2, 176-216.
- BRAIBANTI, P., & ZUNINO, A. (A cura di). (2005). *Lo sguardo d'Igea*. Milano: Franco Angeli.
- BRASIL, Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Disponibile in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponibile in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.
- BRASIL, Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponibile in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.
- BRASIL, Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Disponibile in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)>.

- BRASIL, Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*.  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm)>.
- BRASIL, Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Disponível in:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm)>.
- BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível in:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação*. Brasília: Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2009). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, 41-42. Disponível in:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>.
- BRASIL; Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível in:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L11.738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm)>.
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*.
- BRUNS, B., EVANS, D., & LUQUE, J. (2012). *World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, World Bank Report. Washington D. C.: The World Bank.
- CAENA, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- CALONGHI, L. (1997). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- CAMPOS, M. M., ESPOSITO, Y., BHERING, E., GIMENES, N., ABUCHAIM, B., FERNANDES, B. S., & RIBEIRO, B. (2012). A gestão da Educação Infantil no Brasil, Fundação Carlos Chagas (FCC). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 01, São Paulo: Fundação Victor Civita, 30-102.
- CAPILUPPI, A., LAGO, P. P., & MORISIO, M. (2003). *How the Open Source projects evolve? First drafts of models analyzing changelogs*. Proceedings of the 4th International Conference on eXtreme Programming and Agile Processes in Software Engineering, May 2003.
- CARDARELLO, R. (2009). *Tendenze della ricerca educativa internazionale: metodi e temi*. III Seminario della Società italiana di ricerca didattica. 24, 25, 26 giugno 2009. Disponível in: [www.sird.it](http://www.sird.it).
- CARDARELLO, R. (2010). La ricerca didattica e la promozione del sapere scientifico. In: Menabue, L., & Santoro, G. (2010). *New Trends in Science and Technology Education: selected papers*, Bologna: CLEUB, 30-48

- CATARSI, E. (2010). *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- CAUDLE, L., & MORAN, M. J. (2012). Changes in understandings of threeteachers' beliefs and practice across time: moving from teacher preparation to in-service teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(1), 38-53.
- CAVALLI, A., & ARGENTIN, G. (A cura di). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna: Il Mulino, 389.
- CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training (2009-2010). Disponibile in: [http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Fen%2Fpublications%2F15540.aspx&ei=XXQjUveIFIXTsgbjpoCYCg&usq=AFQjCNE\\_5qC2rzchEckJQIPmkQcc8bdaxg&sig2=IUql8RIdJ8SfH381tFR1NA&bvm=bv.51495398,d.Yms&cad=rja](http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Fen%2Fpublications%2F15540.aspx&ei=XXQjUveIFIXTsgbjpoCYCg&usq=AFQjCNE_5qC2rzchEckJQIPmkQcc8bdaxg&sig2=IUql8RIdJ8SfH381tFR1NA&bvm=bv.51495398,d.Yms&cad=rja).
- CHAMBERS, R. (1993). *Challenging the Professions: Frontiers for Rural Development*. London: Intermediate Technology Publications.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J. N., HILGER, N., SAEZ, E., SCHANZEBACH, D. W., & YAGAN, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR. *Quarterly Journal of Economics*, 126(4).
- CHIOSSO, G. (A cura di). *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, Brescia: La Scuola, 181-220.
- CIDI- Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (2011). *Gli insegnanti protagonisti del cambiamento, una ricerca per costruire una politica scolastica in grado di riconoscere e valorizzare la professionalità insegnante come motore del rilancio della scuola della Costituzione e per la crescita del Paese*. Dipartimento Scuola del Partito Democratico, luglio 2011. Disponibile in: [www.partitodemocratico.it/scuola](http://www.partitodemocratico.it/scuola).
- CLAUSS, S., & NAUCK, B. (2008). The Situation of Immigrant Children in Germany. In: Hernandez, D. (A cura di). *Children in Immigrant Families in Rich Countries*, UNICEF Report card n.8, 2008.
- CLEVELAND, G., & KRASHINSKY, M. (2004). Financing Early Learning and Child Care in Canada. *Canadian Council on Social Development*, Winnipeg, 12-14 November 2004. Disponibile in: [www.ccsd.ca/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf](http://www.ccsd.ca/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf).
- CNEL- CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO, Commissione istruttoria Politiche Sociali e della Pubblica Amministrazione (V) (2014). *Relazione annuale al Parlamento e al Governo sui livelli e la qualità dei servizi erogati dalle pubbliche amministrazioni centrali e locali alle imprese e ai cittadini*, 20 dicembre 2014.
- COATES, S., & BROMBERG, P. M. (1973). Factorial structure of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence between the ages of 4 and 6 1/2. *Journal of consulting and clinical psychology*, 40(3), 365.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- COMMISSIONE EUROPEA (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.

- COMMISSIONE EUROPEA (2009), Rapporto Eurydice, Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). Comunicazione della Commissione Europa 2020: *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010. disponibile in: [http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro\\_ue/europa2020\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf).
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). Comunicazione della Commissione: *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. COM (2011) 66 definitivo, Bruxelles, 17.2.2011.
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). Comunicazione della Commissione: *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. COM (2011) 66 definitivo, Bruxelles, 17.2.2011.
- COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (2007). Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti, (COM (2007) 392 def.
- COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione Europa 2020 (2010). Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010. Disponibile in: [http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro\\_ue/europa2020\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf).
- COMMISSIONE EUROPEA, CRESSON, E. (A cura di). (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*. Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA, Direzione generale Istruzione e Cultura (2010). *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*. SEC (2010) 538 definitivo.
- COMMISSIONE EUROPEA, UNITÀ EUROPEA E-TWINNING (2011). eTwinning Report. *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*. Disponibile in: [http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning\\_report\\_2010/IT\\_eTwinning\\_Report\\_2011.pdf](http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning_report_2010/IT_eTwinning_Report_2011.pdf).
- COMMISSIONE EUROPEA/ EACEA/ EURYDICE (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Rapporto Eurydice. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura.
- COMMISSIONE EUROPEA/ EACEA/ EURYDICE (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. Edizione 2013. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- COMMISSIONE EUROPEA/ EACEA/ EURYDICE/ EUROSTAT (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- COMMISSIONE EUROPEA/ EURYDICE (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA/ OCSE- EURYDICE (2008). *L'educazione prescolare: una panoramica europea*. Paris: OECD Publishing.

- COMMISSIONE EUROPEA/ OCSE- EURYDICE (2012). *Le cifre chiave dell'Istruzione in Europa*. Paris: OECD Publishing.
- COMMISSIONE EUROPEA/ OCSE- EURYDICE (2013). *Le cifre chiave degli insegnanti e dei capi d'Istituto in Europa*. Paris: OECD Publishing.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles, 17.2.2011, COM (2011) 66 definitivo.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Consiglio e al Parlamento Europeo (2006). *Efficienza ed Equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*. COM (2006) 481 definitivo, 8 settembre 2006.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Consiglio e al Parlamento europeo (2007). *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*. COM (2007) 392 def.
- CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO (2009). Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).
- CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO EUROPEO del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* («ET 2020») (2009/C 119/02).
- CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA- CONSIGLIO EUROPEO di Barcellona 15 e 16 marzo 2002 - SN 100/1/02 REV 1. [www.consilium.europa.eu/.../european.../conclusioni-della-presidenza](http://www.consilium.europa.eu/.../european.../conclusioni-della-presidenza).
- CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO EUROPEO. Lisbona 23/24 marzo 2000. Disponibile in: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).
- CONFEDERAZIONE SVIZZERA/ DEFR/ SEFRI (2013). *Rapporto sull'indagine conoscitiva concernente la Convenzione tra la Confederazione e i Cantoni sulla cooperazione nel settore universitario*. Convenzione sulla cooperazione/ ConSU, 12 marzo 2013. Disponibile in: <<http://www.cohep.ch/it/alte-scuole-pedagogiche/curricoli-di-studio/livello-prescolastico-e-elementare>>.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) (2010). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Brasília, 2010. Disponibile in: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>.
- CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 1. (2008). Brasília, DF: MEC. Disponibile in: <<http://www.mec.gov.br>>.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2009). *Conclusioni del Consiglio sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto*. Bruxelles, 6 novembre 2009 (16.11).
- CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA del 2000 con il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, l'Unione Europea.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA (2007). *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica: Orientamenti operativi*. Disponibile in: <[http://www.siti.chiesacattolica.it/.../Orientamenti%20Operativi\\_gENITORI.pdf](http://www.siti.chiesacattolica.it/.../Orientamenti%20Operativi_gENITORI.pdf)>
- CONTINI, M., & MANINI, M. (A cura di). (2007). *La cura in Educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.



- CoRe (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. Final Report. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.
- COSTA, M. (2008). *Politiche e professionalità per il Lifelong Learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- COSTA, M. (2011a). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, IX (3), 42-58.
- COSTA, M. (2011b). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- COSTA, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*. IX (2), 83-107.
- COSTA, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione & Insegnamento*, XI (1).
- COSTA, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & Insegnamento*, XII, 41-54.
- COSTA, M. (2015). Sviluppo organizzativo e il ruolo della leadership agentiva del dirigente. Atti del Convegno SIREF, *I futuri della scuola e la ricerca pedagogica*, X edizione, 7-8-9 settembre 2015.
- CROSSLEY, M. & WATSON, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London: Routledge.
- CUDDAPAH, L. J., & CLAYTON, D. C. (2011). Using Wenger's Communities of Practice to Explore a New Teacher Cohort. *Journal of Teacher Education*, American Association of Colleges for Teacher Education, SAGE, Baltimora, 62. disponibile in: <http://jte.sagepub.com/content/62/1/62>.
- CUHNA, F., & HECKMAN, J. J. (2007). The technology of skill formation. IZA discussion papers n. 2550. In: Fernandes, R., Fernandes De Souza, A. P., Botelho, F., & Scrozafave, L. G. *Políticas públicas educacionais e Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Pública de Ensino*. Sao Paulo: FUNPEC, 2014.
- CURI, A., & MENHEZ -FILHO, N. A. (2006). Os efeitos da pré-escola sobre salários, escolaridade e proficiência. Inper Working Papers, n.57. In: Fernandes, R., Fernandes De Souza, A. P., Botelho, F., & Scrozafave, L. G. *Políticas públicas educacionais e Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Pública de Ensino*. Sao Paulo: FUNPEC, 2014.
- D'UGO, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: Franco Angeli.
- DALLI, C. (2006). Redefining professionalism in early childhood practice: a ground-up approach. *View from teachers in care and education setting*. *Early Childhood Folio*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 6-10, 2006.
- DALY, M., & RAKE, K. (2003). *Gender and the Welfare State*. Cambridge: Polity Press.
- DAVIS FERREIRA, C. L., NUNES, M. M. R., ALBIERI DE ALMEIDA, P., FERREIRA DA SILVA, A. P., & CEDRO DE SOUZA, P. (2011). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, Fundação Carlos Chagas (FCC). *Formação continuada, Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.2, São Paulo: Fundação Victor Civita, 81-166.

- DAVIS, CLAUDIA L. F., NUNES MARINA, M. R., & ALMEIDA PATRÍCIA, C. A. (2011). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório final. São Paulo: FVC; FCC.
- DDL- DISEGNO DI LEGGE 20 maggio 2015, n.1934. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni vigenti*. Roma: Senato della Repubblica Italiana.
- DE FRANCHIS, V., SCOPESE, A. M., & VITERBORI, P. (2010). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi per la prima infanzia*. Genova: Università degli studi di Genova, Regione Liguria.
- DE SOUZA, F., & PINTO, X. (2014). O Impacto de Educação Infantil no Desempenho dos Alunos do ensino fundamental. In: Fernandes, R., Fernandes De Souza, A. P., Botelho, F., & Scrozafave, L. G. *Políticas públicas educacionais e Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Pública de Ensino*. Sao Paulo: FUNPEC, 2014.
- DEWEY, J., (1938; 1999). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi. Ed. or: Logic, the Theory of Inquiry, New York: Holt and Co, 1993.
- DI NUOSCIO, E. (1996). *Le ragioni degli individui. L'individualismo metodologico di Raymond Boudon*. Catanzaro: Rubbettino.
- DOBKIN, C., & FERREIRA, F. (2010). Do school entry laws affect educational attainment and labor market outcomes? *Economics of education Review*, v.29, n.1, 40.
- DPR- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 20 marzo 2009, n. 8. *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (09G0099) (GU n. 162 del 15-7-2009 )*
- DYNARSKI, S., HYMAN, J. M., & SCHAZENBACH, D. W. (2011). *Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion*. NBER Working Papers, n.17533.
- ECI- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT (2011). *Special Needs Education*. Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm) ECI Policy Paper 5
- EISENSHMIDT, E. (2006). Novice teachers as members of professional learning communities. In: *Education-line: European Conference on Educational Research*. University of Geneva, 13-15 September 2006. Leeds: University of Leeds, 2006, 1- 11.
- ELLERANI, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- ELLERANI, P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- ELLERANI, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI (4).
- ESPING- ANDERSEN, G., & MESTRES, J. (2003). What Might Create more Equal Opportunity? Money, Cultural Capital, and Government. *Stato e Mercato*, n.67.

- ESPING-ANDERSEN, G. (2009). *The Incomplete Revolution. Adapting Welfare States to Women's New Roles*, Oxford: Polity Press.
- ESPING-ANDERSEN, G., & MESTRES, J. (2003). *Ineguaglianza delle opportunità ed eredità sociale*. Stato e mercato, 23(1), 123-152.
- EUROPEAN COMMISSION/ EACEA/ EURYDICE, (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION/ EACEA/ EURYDICE/ EUROSTAT (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FABBRI, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2008, 45-55.
- FALCINELLI, F., & CRISPOLDI, S. (A cura di). (2003). *La professionalità dell'educatore dei servizi per la prima infanzia. Una ricerca nella regione Umbria su ruolo, competenze e formazione*. Regione Umbria, Assessorato all'Istruzione e alla Cultura, Università di Perugia.
- FASANO, A. (2011). Le politiche di conciliazione in Svezia, Olanda, Francia, Germania. In: Paci, M., & Pugliese, E. (A cura di). *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- FEINSTEIN, L., ROBERTSON, D., & SYMONS, J. (1999). Pre-school Education and Attainment in the National Child Development Study and British Cohort Study. *Education Economics*, 7(3), 209-234.
- FERNANDES, R., FERNANDES DE SOUZA, A. P., BOTELHO, F., & SCROZAFAVE, L. G. (2014). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR. In: *Políticas públicas educacionais e Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Pública de Ensino*, Sao Paulo: FUNPEC.
- FONTANIVE, N. S., & KLEINE, R. (2010). O efeito da capacitação docente no desempenho dos alunos: uma contribuição para a formulação de novas políticas públicas de melhoria da qualidade da educação básica. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.3, n.3, 34-123.
- FRAISSE, L., ANDREOTTI, A., & SABATINELLI, S. (2004). *Does the diversification of childcare services increase social cohesion*. Welfare Mix and social cohesion report. Disponibile in: [http://www.emes.net/fileadmin/emes/PDF\\_files/Child\\_care\\_Transversal\\_Jun\\_04.pdf](http://www.emes.net/fileadmin/emes/PDF_files/Child_care_Transversal_Jun_04.pdf).
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- GALARDINI, A. L. (2003). I genitori nel nido: coinvolgimento e collaborazione. In: Galardini, A. L. (A cura di). *Crescere al nido*, Roma: Carocci, 155-173.
- GATTI, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, 1355-1379.
- GATTI, B. A. (2012). Reconhecimento Social e As Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, 88-111.
- GATTI, B. A. (2014). Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 373-384.

- GATTI, B. A., BARRETTO, E. S., & ANDRÉ, M. E. D. (2011). *Políticas docentes no Brasil. Un Estado do Arte*. Brasília: UNESCO.
- GERSTEN, R., KEATING, T., & BECKER, W. C. (1988). The continued impact of the direct instruction model: longitudinal studies of follow through students. *Education and Treatment of Children*, 11 (3), 18-327.
- GIORGI, A. (2011). *Phenomenology and Psychological research*. Pittsburgh: Duquense University Press.
- GLEWWE, P. W., HANUSHEK, E. A., HUMPAGE, S. D., & RAVINA, R. (2011). School resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010. *NBER Working Papers*, n. 17554, National Bureau of Economic Research.
- GRUPPO DI LAVORO PER LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE/ DM 30/07/2008. *Percorsi di Formazione degli Insegnanti della Scuola Dell'infanzia, Primaria, Secondaria di Primo Grado e di Secondo Grado*. Disponibile in: <http://www.diesse.org/commissione>.
- GUNNARSSON, L., KORPI, B. M., & NORDENSTAM, U. (1999). *Early childhood education and care policy in Sweden: background report prepared for the OECD thematic review*. Ministry of Education and Science in Sweden [Utbildningsdep], Regeringskansliet.
- HABERMAS, J., (1981; 1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- HAGGER, H. & MCINTYRE, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- HAMRE, B. K., & PIANTA, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- HANUSEK, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality, *Journal of Political Economy*, vol.100, n.1, 84-117.
- HANUSHEK, E. A., & RIVKIN, S. G. (2006). The teacher quality. In: Hanushek, E. A., & Welch, F. *Handbook of the Economist of Education*, v.2, Elsevier.
- HANUSHEK, E. A., KAIN, J. F., & RIVKIN, S. G. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* Cambridge, NBER Working paper series, n. 7.082. Disponibile in: <<http://www.nber.org/papers/w7082>>.
- HARGREAVES, A. (1995). Introduction, In: Clark, C. M. (Ed.). *Thoughtful teaching*. Wellington: Cassel.
- HARMS, T., & CLIFFORD, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HASKINS, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. In: *Child development*, 689-703.
- HATCH, J. A., & WISNIEWSKI, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. In: *Life history and narrative*, 113-135.
- HECKMAN, J. J. (2006). Skills Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, *Science*, vol. 312, n. 5782, 1900-1902.

- HINCHEY, P. & CADIERO-KAPLAN, K. (2005). The Future of Teacher Education and Teaching: Another Piece of the Privatization puzzle. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (2) < <http://www.jceps.com>> (consultato in ottobre 2009).
- HJORT, K. (2009). Competence development in the Public Sector: Development, or Dismantling of Professionalism? In: Illeris, K. (Ed.). *International Perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities*, NY: Routledge.
- INFANTINO, A. (A cura di). (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Collana Ricerche, Università Milano-Bicocca, Milano: Junior.
- IPRASE (2011a). *I profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti: Dai profili professionali ad un sistema di formazione e di certificazione per la qualificazione e la differenziazione delle professionalità nella Provincia Autonoma di Trento*, Trento: IPRASE.
- IPRASE, (2011b). *Definizione dinamica dei profili professionali del personale insegnante, nei diversi ruoli esercitati, e del personale dirigente del sistema scolastico e formativo del Trentino, documento di lavoro interno – estratto relativo al personale insegnante*. Trento: IPRASE.
- IRER- ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA DELLA LOMBARDIA (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- IRER- ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA DELLA LOMBARDIA. (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Consiglio Regionale della Lombardia, Milano.
- ISSA- INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION (2002). *ISSA Teacher Standards Observation Form*. Hungary: International Step by Step Association.
- ISSA- INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION (2010). *Competent Educators of the 21st Century. Principles for Quality Pedagogy*. Latvia: ISSA Publishing.
- ISSA- INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION (2010). Study on the Implementation of the ISSA Pedagogical Standards and Their Impact on ECDE Policies and Practices in the Region of ISSA's Network and Beyond (2001-2008). *ISSA's Definition of Quality Pedagogy*. Hungary: International Step by Step Association.
- ISTAT (2010). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*. Statistiche in breve, Anno scolastico 2008/2009.
- ISTAT (2013). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2011/2012*. Roma: Statistiche Report Istat.
- JACKSON, C. (1994). Rescuing Gender from the Poverty Trap. *World Development*, 24 (3), 489-504.
- JEANTHEAU, J. P., & MURAT, F. (1998). *Observation à l'entrée en CP des élèves du «panel 1997»*. Note d'information de la DPD, n° 40, 1998, 1-6.
- JONASSEN, D. H. (1994). Thinking technology, toward a constructivistic design model. *Educational technology*, XXXIV, April, 34-37.
- JORDAN, H. R., MENDRO, R. L., & WEERASINGHE, D. (1997). Teacher effects on Longitudinal Student Achievement. *A Preliminary Report on Research on Teacher Effectiveness*, Indianapolis: CREATE Meeting.

- KAGA, Y., BENNETT, J., & MOSS, P. (2010). *Caring and Learning Together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- KELCHTERMANS, G., & BALLEET, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.
- KELLS, H. R. (1999). Self-Regulation in Higher Education. A Multi-National Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control. *Higher Education Policy Series 15*, ERIC-IES.
- KITCHENHAM, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, University of Northern British Columbia Press, April 2008, 6, 104-123.
- KNUDESEN, J., HECKMAN, J. J., CAMERON, J. L., & SHONKOFF, J. P. (2006). Economic, neurobiological and behavioral perspectives on building America's future workforce. *PNAS*, v.103, n. 27, 10155- 10162.
- KOCHANSKA, G., & MURRAY, K. T. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71(2), 417-431.
- KOLB, A. D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- KVALE, S. (1996). *InterViews. An Introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: Sage.
- LAZZARI, A. (2012). Reconceptualising professionalism in Early Childhood Education: insight from a study carried out in Bologna, *Early Years*, 32 (3), 252-265.
- LEGGE 53/03, la c.d. Legge Moratti (art. 2, 1° comma, lett. c) e successivi Decreti legislativi 76/05 e 226/05).
- LEVIN, J. (2001). For whom the reductionist count: A quantile regression analysis of class size and peer effects on scholastic achievement. *Empirical Economics*, v. 26, 221-246.
- LEWIS, J. (2009). *Work-Family Balance*. Gender and Family, Northampton, MA: Edward Elgar.
- LOCHNER, L. (2011). *Non-production Benefits of Estimations: Crime, Health, and Good Citizenship*, National Bureau of Economic Research.
- LOIODICE, I. (2003). Introduzione. In: Ligustro, A., & Manna, A. (A cura di). *Le libertà delle donne in Europa e nel Mediterraneo*. Bari: Laterza.
- MAC INTYRE, A. (1988). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Milano: Feltrinelli. Ed. or. After Virtue. A Study in Moral Theory, London: Duckworth, 1981.
- MAGNUSON, K. A., RUHM, C., & WALDFOGEL, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education review*, 26(1), 33-51.
- MANINI, M. (2011). *La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia. La metodologia della ricerca*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6 (1), 1-25.
- MANTOVANI, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

- MANTOVANI, S. (A cura di). (2012). *Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia. Modelli educativi e questioni di metodo*. Milano: Università Milano-Bicocca.
- MANTOVANI, S., & ZANINELLI, F. L. (2008). *Insegnanti e genitori nei contesti educativi: pratiche dialogiche e di confronto interculturale*, contributo per Conferenza Nazionale AIP (18/19 settembre 2008). disponibile su: <http://www.aipass.org/18settembre.html>.
- MANTOVANI, S., ANDREOLI, S., & CAMBI, I. (1999). *Bambini e adulti insieme*. Bergamo: Junior.
- MANTOVANI, S., SAITTA, L., & BOVE, C. (2003). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.
- MARCON, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358.
- MARCON, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- MARGIOTTA, U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- MARGIOTTA, U. (2003). Prefazione. In: Pavan, A. *Formazione continua: dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando, 9-13.
- MARGIOTTA, U. (2005). Educazione e formazione nella società della conoscenza. In: *TD Tecnologie Didattiche*, vol. 3-2005, 3-11.
- MARGIOTTA, U. (2010a). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MARGIOTTA, U. (2010b). How develop intercultural curriculum in learning process. Some issues and considerations. *Formazione & Insegnamento*, VIII (3), 107-119.
- MARGIOTTA, U. (2012a). *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare*. In: Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. *Longlife/ Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- MARGIOTTA, U. (2012b). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*. In: Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- MARGIOTTA, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: Alessandrini, G., Margiotta, U., Costa, M., De Natale, M. L., Santarone, D., Fiorucci, M., Ellerani, P., Gargiulo A., Labriola, A., Moschini, L., Abbate, F., *La "pedagogia" di Martha Nubssaum*, Milano: FrancoAngeli, vol. 11, 39-63.
- MARGIOTTA, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carrocci.
- MARGIOTTA, U. (A cura di). (2010c). *Abilitare la professione docente: esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MAYO, P. (2013). "Competences" for a critical formations. An educationists' perspective. *Civitas educationis*, II (1), 11-20.
- MC CLELLAND, M. M., ACOCK, A. C., & MORRISON, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.

- MEZIROW, J. (1991; 2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- MIELE, F. (2011). *La cura e l'educazione dei bambini in età prescolare nel territorio del Comune di Verona*. Verona: Associazione Le Fate Onlus.
- MILANI, L. (2002). Dimensioni della competenza pedagogica. La questione della professionalità. In: Chiosso, G. (A cura di). *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*. Brescia: La Scuola, 181-220.
- MINCER, J. (1981). *Human capital and Economic Growth*. National Bureau of Economic Research, n.803.
- MINELLO, R. (2011). *Tendenze della ricerca educativa e formativa. La prospettiva italiana nel contesto internazionale*, Formazione & Insegnamento, vol.3, 25-57.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, 2009. <<http://www.mec.inep>>.
- MINISTÉRIO DA FAZENDA (2013). *Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios: PNAD 2012*, Brasília: Secretaria de Política Econômica.
- MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2011). *Status and pedagogical task of preschool to be strengthened*. Government Offices of Sweden, U11.009.
- MIUR- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma, 4 settembre 2012.
- MIUR- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2014). *Guida alla Lettura del Rapporto Internazionale OCSE TALIS 2013, Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD (2014). Focus sull'Italia*. Roma: gruppo di lavoro nazionale sull'indagine Talis.
- MIUR- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 4 settembre 2012.
- MIUR- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*. Trad it. da: Portugal 2007. Portuguese Presidency of the Council of the European Union Conference: *Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, Sala Nónio 27-28 September 2007. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2/ 2008. Firenze: Le Monnier.
- MIZELL, H. (2010). *Why professional development matters*, Learning Forward, USA: Valerie von Frank, 7.
- MOCELLIN, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*. Padova: Cleup.
- MORTARI, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.



- MURRAY, R., MULGAN, J., & CAULIER-GRICE, J. (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*. London: The Young Foundation. Trad. it. (A cura di) Giordano, A., & Arvidsson, A. (2011). *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing.
- NALDINI, M., & SARACENO, C. (2011). *Conciliare famiglia e lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- NATOLI, S. (2004). *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*. Milano: Feltrinelli.
- NEILL, A. S. (1971). *Talking of Sumemrhill*. London: Gollancz.
- NICOLELLA, C. A., KASSOUF, A. L., & BELLUZZO, JUNIOR W. (2014). Programas de qualificação do corpo docente e sua relação com o desempenho dos estudantes. In: Fernandes, R., Fernandes De Souza, A. P., Botelho, F., & Scrozafave, L. G. *Políticas públicas educacionais e Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Pública de Ensino*, Sao Paulo: FUNPEC, 2014.
- NUSSBAUM, M. C. (2001). Tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna: Il Mulino. Ed. or. *Woman and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino. Ed. or. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino, 2012. Ed. or. *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- NUSSBAUM, M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino: Bologna, 2013. Ed or: Cap. I: *Disabled Lives: Who Care?*, in "The New York Review of Books", vol. 48, n. 1, 2001; Cap. II: *Women's Capabilities and Social Justice*, presented at the First Global Forum on Human Development in New York 1999, Published in "Journal of Human Development", vo. 1, n. 2, July 2000, 219-247; Cap. III: *The future of Feminist Liberalism*, first appeared in "Proceedings and Adresses of the American Philosophical Association", vol. 74, n. 2 (November 2000), 47-79.
- NUSSBAUM, M. C., & SEN, A. K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy, Paris: OECD Publishing.
- OCSE (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE- Starting Strong II (2006). *Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing.
- OCSE- Starting Strong II (2006). *Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE Starting Strong II (2006). *Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). Chapter I.: *Early Childhood Education and Care*. In: *Education Today: the OECD Perspective*, Paris: OECD Publishing.

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009a). *Country highlights. Doing Better for Children*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009b). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- OECD (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Louxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- OECD (2010). *TALIS 2008 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing., Paris. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- OECD (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris.
- OECD Family database (2009). OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs, PF3.3: Informal childcare arrangements. Disponível in: <http://www.oecd.org/els/social/family/database>.
- OECD- Starting Strong (2001). *OECD Reviews Policy Challenges for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris.
- OECD/ SOCIAL POLICY DIVISION (2009). PF3.3: *Informal childcare arrangements*. Directorate of Employment, Labour and Social Affairs Family database, OECD Publishing, Paris. Disponível in: <http://www.oecd.org/els/social/family/database>.
- OLIVEIRA, D. A., & FELDFEBER, M. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- OLIVEIRA, J. F. (2010). A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais, p. 17(inedito). In: Scheibe, L. (2010). *Valorização e formação dos professores para a educação básica*:

*questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação, Educ. Soc., Campinas, 31(112), 981-1000.*

OLMSTED, P. P., & MONTIE, J. (Eds.). (2001). *Early Childhood Settings in 15 Countries. What are their structural characteristics?* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

ORSI, M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità.* Milano: Centro Studi Erickson.

PACI, M. (2005). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva.* Bologna: Il Mulino.

PADOAN, I. (2010). *Giovani e lavoro: scenari pedagogici e formativi. Pedagogia oggi, vol. 2/2010, 243-248.*

PALUMBO, C. & TREMOLOSO, L. (A cura di). (2011). *Un'indagine sugli insegnanti italiani, valori costituzionali e comportamenti professionali.* Dossier quadrimestrale del CIDI- Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Insegnare, n.1, 2011.

PALUMBO, C., & TREMOLOSO, L. (A cura di) (2011). *Un'indagine sugli insegnanti italiani, valori costituzionali e comportamenti professionali.* Dossier quadrimestrale del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Insegnare 2011, n.1.

PANCIROLI, C. (2011). *Cura e professionalità. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 6(1).*

PEETERS, J., & LAZZARI, A. (2011). *Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia. Convegno Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido, Esperienze Nazionali ed Europee a confronto, IUSVE: Psychologie de l'Education, 1, Giacopini-Ottolini, 14-27.*

PEETERS, J., LAZZARI, A. (2011). *Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia. Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido. Esperienze Nazionali ed Europee a confronto, IUSVE Psychologie de l'Education, 1, Giacopini- Ottolini, 14-27.*

PHILS, J. A. JR., DEIGLMEIER, K., & MILLER, D.T. (2008). *Rediscovering social innovation. Stanford Social Innovation Review, Fall, 34-43.*

PIANTA, R. C., NIMETZ, S. L., & BENNETT, E. (1997). *Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. Early childhood research quarterly, 12(3), 263-280.*

PISCICELLI, D. V., & ZANARINI, E. (1996). *L'arte del comando. Prospettive di psicologia delle organizzazioni.* Roma: Carocci

PLACCO NIGRO DE SOUZA, V. M., RAMALHO DE ALMEIDA, R., & TREVISAN DE SOUZA, V. L. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições, Fundação Carlos Chagas (FCC). In: O Coordenador Pedagógico, Estudos & Pesquisas Educacionais, n.04, São Paulo: Fundação Victor Civita, 227-288.*

PRESENTI, L. (2008). *Politiche sociali e sussidiarietà,* Roma: Lavoro.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília: MEC, 1991. Disponível in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>.

- PREVITALI, D. (2011). *I profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti: Dai profili professionali ad un sistema di formazione e di certificazione per la qualificazione e la differenziazione delle professionalità nella Provincia Autonoma di Trento*, Provincia di Trento.
- PROVINCIA DI MILANO (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*. Milano: Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore.
- RAFFAGHELLI, J. (2009). Insegnare in Contesti Culturali Allargati: Rappresentazioni Sociali, Discorso pedagogico e identità professionale degli insegnanti per il ripensamento dell'educazione interculturale. *Rivista SSIS Veneto, Formazione & Insegnamento*, 2-3.
- RAFFAGHELLI, J. (2010). *Apprendere in contesti culturali allargati: processi di internazionalizzazione e formazione dell'identità*. Tesi di Dottorato, Facoltà di Filosofia e Scienze della Formazione, Università Ca' Foscari, Venezia.
- RAFFAGHELLI, J. E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- RAFFAGHELLI, J. E. (2012). *Fare ricerca in contesti culturali allargati*. Milano: FrancoAngeli.
- RAMPOLDI, M. (2013). *Eduard Spranger e la sua pedagogia: alcune riflessioni ed alcuni spunti per riproporre oggi la sua filosofia*. Monaco di Baviera: Grin.
- RANCI, C. (2002). *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- REGIONE VENETO/ Assessorato all'Istruzione, alla formazione e al lavoro (2012). *Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali ed informali*. Valorizzazione del capitale umano. DGR n.2895 del 28.12.2012.
- RIMM-KAUFMAN, S. E., EARLY, D. M., COX, M. J., SALUJA, G., PIANTA, R. C., BRADLEY, R. H., & PAYNE, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470.
- RIVA, M. GRAZIA (2005). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- ROSEMBERG, F., & MADSEN, N. (2011). Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: Barsted, L. L., & Pitanguy, J. *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*/ Rio de Janeiro: CEPIA, Brasília: ONU Mulheres.
- ROSSI, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Firenze: Carrocci.
- ROWLANDS, J. (1997). *Questioning Empowerment*, Oxford: Oxfam.
- SALATIN, A. (2012). La valutazione della professione docente: quadro europeo e prospettive in Italia. Dialoghi. *Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, n.2 /III, dicembre 2012.
- SANDERS, W. L., & RIVERS, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Research Progress Report. Rutgers, New Jersey: National Institute for Early Education Research.

- SCARPA, P. & TESTI, M. (A cura di). (2008). *Le competenze professionali dell'educatore sociale. Piattaforma concettuale*. AIEJI- International Association of Social Educators, ANEP- Associazione Nazionale Educatori Professionali. Disponibile in: <http://www.aieji.net>.
- SCHEIBE, L. (2010). Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para mm novo Plano Nacional de Educação, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, 981-1000.
- SCHENETTI, M. (2011). Profili di professionalità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1).
- SCHÖN, D. (1983; 1993). *The Reflective Practioner. How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith. Trad. it: Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo, 1993.
- SCHWEINHART, L. J., & WEIKART, D. P. (1997). *Lasting differences: The High/ Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*. High/Scope Educational Research Foundation, 12, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- SCHWEINHART, L. J., MONTIE, J., XIANG, Z. W., BARNETT, S., BELFIELD, C. R., & NORES, M. (2011). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. High/Scope Educational Research Foundation, 14, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- SCHWEINHART, L. J., MONTIE, J., XIANG, Z. W., BARNETT, S., BELFIELD, C. R., & NORES, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- SEN, A. K. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari: Laterza. Ed. or. Liberty and social choice. The Journal of Philosophy, vol. LXXX, n.1, gennaio 1983.
- SEN, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori: Milano. Ed. or. Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SEN, A. K. (2003). *Etica ed Economia*. Roma-Bari: Laterza. Ed. or. On Ethics and Economics. Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- SEN, A. K. (2009; 2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- SENNET, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- SHONKOFF, J. P., & PHILLIPS, D. A. (Eds). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, Washington DC: National Academy Press.
- SIMONCINI, K. M., LASSEN, M., & ROCCO, S. (2014). Professional Dialogue, Reflective Practice and Teacher Research: Engaging Early Childhood Pre-Service Teachers in Collegial Dialogue about Curriculum Innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 26-44.
- SIRD ricerche- SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA (2012). *La sperimentazione dello strumento valutativo ACEI-IGA nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma: Un percorso di ricerca-formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

- STAMM, M. (Ed). (2011). *Formazione della prima infanzia: A che scopo? Cosa sappiamo, cosa dovremmo sapere e cosa può fare la politica*. Centro Universitario per la Formazione della Prima Infanzia ZeFF, Università di Friburgo.
- STRIANO, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.
- SYMEOU, L., ROUSSOUNIDOU, E., & MICHAELIDES, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22 (1), 65-88.
- TESSARO, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. *Quaderni di Orientamento*, vol. anno XX - n. 38, 24-40.
- TESSARO, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, X (1), 105-119.
- TREELLE- Seminario n. 14, dicembre 2013 (2014). *Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici*. Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo. Genova: Prima Edizione.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- UNESCO, (2006). *Unesco Teachers' Training Report*. Disponibile su: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- UNESCO, (2008). *Red docente América Latina y el Caribe*. Disponibile su: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- UNICEF (2007). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. Modern publishing house.
- UNICEF Report Card n.8 (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO (2009). *Programma FIxo: Insegnante della scuola dell'infanzia*. Progetto Atlante delle Professioni, Torino.
- URBAN, M., VANDENBROECK, M., PEETERS, J., LAZZARI, A., & VAN LAERE, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, Londond and Ghent. Disponibile in: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf).
- URBANI, C. (2013a). Le politiche prescolastiche in una prospettiva di learnfare. Le nuove competenze di attivazione individuale e sociale. *Formazione & Insegnamento*, XI-3-2013, 215- 220.
- URBANI, C. (2013b). L'espansione sociale della professionalità docente. *Formazione & Insegnamento*, XI- 4-2013, 153-159.
- URBANI, C. (2013c). Enlarged contexts of learning in pre-primary education for teachers professional development. Learning in informal contexts to promote learnfare perspective. In: *Proceeding of International Conference ALICE Project*, International Conference, Bucharest, 23- 25 October 2013.
- URBANI, C. (2013d). Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati. *MeTis*, anno III, II-12-2013.

- URBANI, C. (2014a). La Riflessività nei contesti prescolastici. Un dispositivo di ricerca sulla professionalità insegnante. *Educational Reflective Practices*, I- 2014, 182- 195.
- URBANI, C. (2014b). Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency. *Formazione & Insegnamento- Special Issue*, XIII- 2-2014, 99-119.
- URBANI, C. (2015). *Adults education and capability process: a research on teachers professional development*. In: Proceeding of International ESREA Conference: Perspectives on community practices – living and learning in community, Ljubljana, 19- 21 June 2015.
- VONTA, T. (2003). *Kazalci kvalitete organizirane predolske vzgoje*. Doktorsko delo, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- VONTA, T. (2004). Teacher Evaluation Using ISSA Standards: A Tool for Professional Development and Quality Improvement. *Educating Children for Democracy*, Issue Number 7, Summer/ Fall 2004, 21-25.
- WALLERSTEIN, I. (2013). *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi dei sistemi-mondo*. Trieste: Asterios.
- WEIKART, D. P., OLMSTED, P. P., & MONTIE, J. (Eds). (2003). *A World of Preschool Experience. Observations in 15 countries: The IEA Preprimary Project Phase 2*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- WENGER, E. (1998; 2007). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. Tr. it. Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità, Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- WINN, W. (1993). *A Conceptual Basis for Educational Applications of Virtual Reality*. Technical Report TR-93-9, Human Interface Technology Laboratory, Washington Technology Center, University of Washington. Disponibile su: <http://www.hitl.washington.edu/publications/tech-reports/tr-93-9-winn.html>.
- ZAIDAN, S., SALGUEIRO CALDEIRA, A. M., BERNARDO J. OLIVEIRA, & CARNEIRO DE SILVA, P. G. (2011). Pós- Graduação, Saberes e Formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de Mestrado e Doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*, 27-I-2011, 129-160.
- ZANATTA, L. (2005). Conciliazione tra lavoro e famiglia. In: *Osservatorio Nazionale sulle famiglie e le politiche sociali di sostegno alle responsabilità familiari*, vol. II, Bologna: Il Mulino.
- ZIGLER, E., STYFCO, S. J., & GILMAN, E. (1995). *The National Head Start Program for Disadvantaged Preschoolers. Head Start and Beyond*. A National Plan for Extended Childhood Intervention, 1.

## **Ringraziamenti**

Ringrazio il mio tutor, Prof. Massimiliano Costa, per l'aiuto che mi ha dato per l'impostazione metodologica della ricerca e i consigli per la stesura della tesi, e gli rinnovo la fiducia e la stima professionale che gli ho sempre dimostrato.

Ringrazio il Prof. Umberto Margiotta per i consigli sui materiali e sugli orientamenti di ricerca, le illuminanti lezioni dei suoi corsi di teorie dell'apprendimento e della formazione, l'attenzione sempre dimostratami. Ringrazio il Prof. Fiorino Tessaro per la disponibilità a discutere modelli e riferimenti. Ringrazio la Prof.ssa Rita Minello per la sollecitudine e gli spunti di riflessione. Ringrazio il Prof. Piergiuseppe Ellerani per le occasioni di confronto e di scambio intervenute. Ringrazio il Prof. Arduino Salatin e le sue collaboratrici per la disponibilità. Ringrazio la Prof.ssa Monica Banzato per i materiali. Ringrazio la Prof.ssa Susanna Mantovani per le indicazioni di metodologia quantitativa. Ringrazio per la disponibilità le Dott.sse Paola Cagliari e Claudia Giudici, Direttore e Presidente dell'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia.

Ringrazio la Prof.a Rosemary Dore per l'accoglienza e la gentilezza brasiliane, la disponibilità dimostratami e il sostegno nella ricerca di materiali e documenti presso l'UFMG. Ringrazio il Dott. Edmilson Leite Paixao per l'insostituibile aiuto e supporto morale. Ringrazio inoltre il Prof. Tufi Machado e la Dott.ssa Mariana Calife Nobrega per l'accoglienza e la disponibilità presso il CAEd, il Dott. Neimar Fernandes e la Dott.ssa Natalia Fernandes che mi hanno assistito nell'analisi statistica dei dati con impagabile partecipazione e simpatia, in una triangolazione di scambi comunicativi in traduzione plurilingue.

Ringrazio tutti gli insegnanti partecipanti alla ricerca, ed in particolare rinnovo il ringraziamento per la disponibilità dimostratami agli insegnanti partecipanti alla ricerca qualitativa e dei rispettivi coordinatori che per motivi di privacy non posso citare se non con: l'insegnante N. della scuola "Girotondo" di Muggia, insegnante B. della scuola "Tuttidentro" di Trieste, l'insegnante Q. della scuola "Risorgiva" di Treviso, l'insegnante T. della scuola "Il germoglio" di Pagnacco.

Ringrazio i miei colleghi dottorandi per il percorso intrapreso ed affrontato assieme, e ai fini della ricerca, il Dott. Daniele Morselli, la Dott.ssa Patrizia Tortella e la Dott.ssa Elena Zambianchi che hanno diffuso i questionari all'interno delle loro reti. Ringrazio il Dott. Fabio Slaviero per il supporto informatico.



Ringrazio il Dott. Stefano Minesso per il supporto in fase di impaginazione e formattazione digitale.  
Ringrazio tutti coloro che, in modi diversi, mi sono stati accanto durante questo percorso di ricerca, e hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro.

**Abstract di Ricerca in italiano:**

**Capacitare lo sviluppo professionale docente**  
**Oltre il valore della competenza**

La ricerca di dottorato proposta individua lo sviluppo professionale degli insegnanti come il dispositivo centrale di qualificazione della professionalità. Il progetto di ricerca prevede la costruzione di un nuovo modello di sviluppo professionale capace di integrare il valore delle competenze con i processi di attivazione capacitativa dell'agency.

**I. Analisi delle politiche: la definizione del problema.**

La prima fase della ricerca consiste nell'analisi delle politiche educative prescolastiche europee ed extraeuropee. Questa ha rilevato l'attenzione crescente rivolta al tema della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti.

La successiva analisi delle politiche e ricerche sulla formazione professionale degli insegnanti, (es. Italia-Brasile) contribuisce a sottolineare l'esistenza di *modelli di competenze* con cui definire i *profili professionali* dei docenti.

**II. Ipotesi e obiettivi di ricerca.**

*L'ipotesi di fondo* suggerisce che una politica di investimento sulla formazione professionale centrata unicamente sui profili per competenze risulti inadeguata a rispondere alle esigenze e alle sfide della società contemporanea. Le ricerche e indagini più recenti affiancano alle competenze professionali *il valore e le caratteristiche dell'azione professionale*, richiedendo l'approfondimento dei contesti della sua formazione (es., informali), che assegnano una nuova centralità allo sviluppo professionale. Questi aspetti vengono pertanto individuati come determinanti sulla qualificazione della professionalità docente.

*L'ipotesi di ricerca* considera che lo sviluppo professionale docente, inteso come sviluppo di capacità realizzative, non possa conseguirsi solo attraverso l'acquisizione/ applicazione di competenze, ma deve includere il ruolo dell'agency e la sua dimensione di libertà realizzativa.

*L'obiettivo* di ricerca intende indagare la correlazione esistente tra agency e sviluppo professionale.

*La finalità* consiste nell'esplicitare la connessione tra i fattori che qualificano l'agency capacitativa, al fine di ridefinire le politiche di formazione professionale e gli assetti organizzativi ed istituzionali a sostegno della professionalità docente.

**III. Dispositivo metodologico.**

L'approccio della Ricerca considera *l'integrazione* delle componenti di *agency* e *competenza*, al fine di creare un nuovo modello di sviluppo capace di coniugare il valore dell'azione con quello dei "indicatori di prestazione", così come espresso dalle competenze, al fine di ridefinire le politiche di formazione e sviluppo professionale. Partendo dalla costruzione di un nuovo Modello di Competenze professionali dell'insegnante prescolastico, si realizzerà un Questionario per indagare e descrivere le competenze degli insegnanti.

L'analisi dei dati costituisce la base di partenza per creare un collegamento tra autovalutazione delle competenze, loro traduzione nella pratica professionale, e attivazione dell'agency. L'indagine qualitativa interesserà alcuni degli insegnanti compilatori, mirando ad approfondire la valutazione delle competenze con processi di eterovalutazione basati sull'osservazione della pratica professionale in contesto, e sulla compilazione di strumenti appositamente costruiti. Quindi, attraverso l'attivazione riflessiva e i processi di riconoscimento di funzionamenti e dimensioni di conversione, gli insegnanti verranno condotti ad approfondire il senso dell'azione espressa nella pratica, formulando un piano di sviluppo individuale per la capacitazione dell'agency, che condurranno registrando l'andamento su diari di bordo e altri strumenti. Interviste iniziali e finali permetteranno agli insegnanti di riflettere sui loro percorsi di capacitazione dell'agency, e controllare i risultati di ricerca, tesi all'individuazione dei fattori di conversione di ricaduta capacitativa.

### **1. Costruzione di un nuovo Modello per Competenze e costruzione dei Questionari.**

Dalla mappatura delle competenze associate al profilo di insegnante prescolastico si costruisce un modello di 6 Aree di competenza e rispettive Competenze, che costituisce il riferimento per la successiva costruzione di un Questionario di autovalutazione dei docenti, rispetto al possesso delle competenze, ai livelli di sviluppo, alla loro desiderabilità, ai tipi di apprendimenti coinvolti, e ai contesti/ambiti della loro formazione.

### **2. La ricerca Quantitativa.**

**Il Questionario di autovalutazione delle competenze** coinvolge 65 insegnanti prescolastici di servizi differenti di diverse Province del nord e centro Italia. L'analisi e l'elaborazione dei dati permetterà di rilevare le aree di coincidenza e di criticità delle competenze, gli ambiti e i contesti di formazione e le ipotesi sulle dimensioni di conversione. Questo permetterà di formulare delle ipotesi sulle traiettorie di capacitazione dello sviluppo docente e progettare l'indagine qualitativa.

### **3. La ricerca Qualitativa.**

Gli insegnanti coinvolti nell'attività di ricerca qualitativa provengono da diverse Province e servizi prescolastici pubblici e privati del nord-est Italia, hanno lavorato con il ricercatore per tre mesi, una volta a settimana, realizzando complessivamente oltre 100 ore di attività di ricerca e formazione sul campo.

#### ***Fasi:***

#### **3.a Il confronto tra le competenze dichiarate e quelle in... azione.**

L'intervista iniziale semi-strutturata sulla base dei Questionari prevede una prima conoscenza delle caratteristiche di competenze e di azione dichiarate dagli insegnanti coinvolti. L'osservazione/ *shadowing* nei contesti di pratica professionale permette di osservare l'esercizio delle competenze nella realtà quotidiana. Lo strumento della *Griglia di osservazione delle pratiche professionali* consente di confrontare competenze dichiarate ed espresse, e riflettere sulle condizioni dell'azione realizzata (riflessione *nell'azione*).

#### **3.b Il confronto delle criticità con: *dimensioni di conversione e funzionamenti.***

L'utilizzo dello strumento apposito della *Lista con indicatori di funzionamento* agevola l'insegnante nel riconoscimento del valore della propria azione e delle dimensioni di conversione attivabili in senso capacitativo sull'agency.

### **3.c La form- azione dell'agency.**

L'attività realizzata permetterà a ricercatore ed insegnante di progettare *un Piano individuale di formazione e di sviluppo dell'agency*, inteso come processo di capacitazione dell'azione professionale, che verrà realizzato dall'insegnante e registrato su diari di bordo o altri strumenti selezionati. L'intervista finale permetterà di valutare i processi di formazione dell'agency ed effettuare l'analisi e il confronto dei risultati.

## **IV. Risultati attesi.**

I risultati che ci si propone di conseguire prevedono di:

- Definire la correlazione tra agency e sviluppo,
- Definire la natura della relazione tra competenze e agency,
- Individuare le dimensioni di capacitazione dello sviluppo professionale docente.

La ricerca permetterà inoltre di presentare un valido modello per lo sviluppo professionale e la formazione continua degli insegnanti che, coniugando l'acquisizione delle competenze alla capacitazione dell'agency, potrebbe arrivare a rappresentare un riferimento costante per lo sviluppo di altre esperienze e progetti di capacitazione dell'azione docente. In tal modo, si arriverebbe a qualificare la capacitazione quale componente essenziale di revisione delle politiche di formazione professionale e della loro promozione secondo un concetto più appropriato ed esaustivo dello sviluppo, capace di coniugare l'aspetto professionale a quello personale ed umanistico.

## **Abstract di Ricerca in inglese:**

### **The capability process on teachers professional development Over the value of competence**

The doctorate research proposed identifies the teachers professional development as a central device for teachers professional qualification. The project research wants to build a new model able to coniugate the traditional value of competences into activation of capability processes on personal agency.

#### **I. The policy analysis: definition of the problem research.**

The first step of the research consists in the analysis of pre-school education policies in Europe and extra-european countries. This contributes to notify the increasing attention on the issue of teachers vocational training and their professional development. The later analysis on policy and researches on teachers vocational training, (eg., Italy- Brazil) helps to underline the existence of different models of professional competences used to define the pre-school teachers professional profiles.

#### **II. Hypothesis and objectives.**

The basic hypothesis suggests that a policy that invest on professional vocational training only centred on the profiles described by competences, appears inadequate to meet the needs and challenges of contemporary society. Most recent researches and surveys underline the integration of competences approach through the promotion of professional action, that requires a new study of the contexts of its training (eg., informal), that confirms the assignment of a new centrality on professional development. These aspects are identified as able to determine the qualification of teaching professionalism.

The research hypothesis consider that teacher professional development, understood as the development of capabilities for personal fulfillment, cannot be achieved only through the acquisition and application of competences, but must include the role of agency and its dimension of freedom to achieve (Sen, 2000). The main goal of research aims to investigate the correlation between agency's activation and professional development.

The aim is to clarify the connection between the factors that qualify the agency's capability process, in order to re-define the vocational training policies, and the organizational and institutional arrangements that support the teachers professionalism.

#### **III. Methodology device.**

The approach of the research considers the integration of the factors of *agency* and *competence*, in order to create a new model for professional development which combines the value of the agency with that of "performance index", as competence still express, in order to redefine vocational training and professional development policies.

Starting by the building of a new Model of professional competences of preschool teachers, it will realize a questionnaire to investigate and describe the teachers competences. Data analysis represents the "starting point" to create a link between self-assessment of competences, their professional practice transfer, and agency activation. The qualitative survey will affect some of the teachers involved, aiming to deepen the competences assessment processes, integrating them by hetero-assessment approach based on observation of professional practice in context, and on the way to use the instruments made for. So, through the reflexivity activation and the recognition processes of functionings and conversion dimensions (Nussbaum, 2012), teachers will be conducted to deepen the sense of the action expressed into practice. It leads to formulate a plan of personal development for agency's capability process, that teachers will lead under activities recording on "logbooks", and/ or other instruments. Initial and final interviews allow teachers to reflect on

their agency's capability processes, and help the researcher to check the results, in order to identify the conversion factors and the capability process fallouts.

### **1. Creating a new Model of professional competences and questionnaires..**

From the mapping of competences associated to the pre-school teachers professional profile, we go on to build a Model, made of 6 Areas of competence and their Competences. This represents the reference for the creation of a self-assessment Questionnaire for teachers, where they can evaluate their owned competences, the level of development reached out, their desirability, types of learning involved, and contexts of training from them they came out.

### **2. Quantitative research.**

The Self-Assessment Questionnaire on professional competences involve 65 pre-school teachers from different preschool services in some regions of northern and central Italy. The data analysis and processing allows to reveal the areas of coincidence or criticality, the backgrounds and contexts of teachers training, and identify the conversion dimensions. This allows to formulate hypothesis about the trajectories of capability processes on teachers development and foster the design of qualitative survey.

### **3. Qualitative research.**

Teachers involved in the qualitative research came from different regions and public or private pre-school services, in the north-east of Italy. They've worked with the researcher for three months, once a week, scored over than 100 hours of training and research activities.

#### **Phases:**

#### **3.a The comparison of self-reported competences and those in ... action.**

The initial semi-structured interview based on questionnaires provides a first understanding of the characteristics of competence and action declared by teacher involved. The observation / shadowing in the contexts of professional practice allows to observe the exercise of his competences in everyday life. The instrument of the *Research form for observation of professional practices* allows to compare self-reported competences with those expressed in action, and reflect on their conditions (reflection *in action*).

#### **3.b The comparison between criticalities, conversion dimensions and functionings.**

The use of the instrument of *List of functionings index* foster the teachers to recognize the value of their agency and conversion dimensions, that result enable through agency's capability process.

#### **3.c The building of agency.**

The activities carried out allow researcher and teachers to design a *Plan for training and development of personal agency*, understood as a capability process of agency, which will be made by the teacher and recorded on "logbooks" or other selected instruments. The final interview will evaluate the agency's capability fulfillment and allows to carry out the analysis and comparison of results.

#### **IV. Expected results.**

The results that we propose to achieve want to:

- Define the relationship between agency and development,
- Define the nature of the relationship between competences and agency,
- Determine the dimensions of capability processes on teachers professional development.

The research will also present a valid model for the professional development and teachers continuing training that, combining the acquisition of competences with the capability process on personal agency, it could come to represent a constant reference for the development of other experiences and projects focused on teachers action. This way determines the qualification of capability processes as a key principle for vocational and training policies review, in order to promote new ones according to a more appropriate and comprehensive concept of development, which combines professional objectives into personal and human goals.