

Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione

Un modello per la prescolastica

Chiara Urbani

Prefazione di Umberto Margiotta

Le Scienze dell'apprendimento: Cognizione e Formazione

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO



Cognizione e Formazione

Collana diretta da Umberto Margiotta

Le scienze dell'apprendimento costituiscono ormai la nuova frontiera internazionale della formazione. Del resto la Pedagogia non è mai innocente, scrivevano Olson e Bruner nel lontano 1996. Ogni suo discorso o linguaggio o azione rinvia sempre ad un'idea di soggetto, di apprendimento, di mente, di società.

Le pratiche formative, tutte, (sia quelle del genitore, o dell'adulto, dell'insegnante o del formatore) sono animate e guidate da insiemi di credenze e di teorie circa il funzionamento della mente del soggetto che apprende. Ogni forma di pedagogia sottende una diversa interpretazione del soggetto che apprende, sia essa frutto di un sapere ingenuo, sia essa frutto di un paradigma interpretativo. L'educazione e la formazione si configurano, ormai, come la *radice meta-biologica strutturale del farsi uomo*.

Siffatta consapevolezza obbliga ad allargare e ad incrociare le analisi e gli studi secondo logiche e scale via via più complesse e intrecciate. Ma l'angolo prospettico di questa collana è proprio nell'intercettare quelle forme di ibridazione tra cognizione e formazione che fanno della pedagogia un irrinunciabile discorso sulla libertà del farsi uomo, e sulla sua creatività morfogenetica. Sviluppando sistematicamente un approccio *evidence based research*, e fruendo di un sistema di referee rigoroso e internazionale, i volumi pubblicati perseguono l'ambizione di rendere la ricerca pedagogica italiana comparabile con quella europea e internazionale.

L'orizzonte della pedagogia così si allarga, e sempre più si fa idoneo a promuovere uno spazio aperto e fecondo di confronto e di discussione delle pratiche formative ed educative che consenta, anche in sede di alta formazione o di formazione dei giovani ricercatori, di assicurare un continuo processo di contestualizzazione internazionale, di confronto rigoroso, e di apertura mentale dei loro studi. Tutto ciò non potrà che corroborare la qualità degli insegnamenti nei Corsi di Laurea in Scienze della formazione o della Formazione primaria.

Ciò che, infatti, è cambiato, nelle attuali pedagogie rispetto a quelle precedenti, è il punto di osservazione prospettica: *soggettivo* per quel che concerne i processi di qualificazione dell'apprendimento e i modi per analizzarlo e valutarlo; ma insieme *culturale* e *sociale* per quel che concerne la formazione delle esperienze educative e formative e delle relative teorie e politiche. Ciò che è cambiato è il modo di intendere la relazione formativa, non più centrata sul bambino come fulcro del firmamento educativo; non più univoca, nella trasmissione e nella gestione delle conoscenze, come nella esplorazione esperienziale di esse ma, invece, *specializzata* e *differenziata*, attraverso l'indagine anche empirica delle categorie della *molteplicità* (funzionale, prospettica, interpretativa), della *reciprocità* (la formazione è bidirezionale, interrelata, interdipendente), della *modificabilità* e della *formatività* (la costruzione della conoscenza avviene attraverso processi di negoziazione, di conversazione, di trasformazione, di innovazione).

Comitato scientifico

Umberto Margiotta (coordinatore, Università di Venezia), **Roberto Albarea** (Università di Udine), **Giuditta Alessandrini** (Università di RomaTre), **Massimo Baldacci** (Università di Urbino), **Monica Banzato** (Università di Venezia), **Luigi Binanti** (Lecce), **John Bransford** (University of Washington), Arthur L. Costa (California State University, Sacramento), **Massimiliano Costa** (Università di Venezia), **Rosemary Dore** (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte), **Liliana Dozza** (Libera Università di Bolzano), **Roberto Melchiori** (Università Telematica Niccolò Cusano), **Loderana Perla** (Università di Bari), **Francesca Pinto Minerva** (Università di Foggia), **John Polesel** (University of Melbourne), **Jens Rasmussen** (Città di Copenhagen), **Pier Cesare Rivoltella** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), **Giancarlo Tanucci** (Università di Bari), **Massimiliano Tarozzi** (Università di Trento), **Fiorino Tessaro** (Università di Venezia), **David Tzuril** (University of Bar Ilan, Tel Aviv)

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione

Un modello per la prescolastica

Chiara Urbani

Prefazione di Umberto Margiotta

Postfazione di Massimiliano Costa



FRANCOANGELI

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione, di Umberto Margiotta	pag.	9
Introduzione	»	13
1. Le politiche prescolastiche europee	»	19
1.1. L'educazione prescolastica	»	19
1.2. Le prospettive delle politiche europee	»	21
1.3. I quattro capisaldi delle politiche educative prescolastiche	»	27
1.3.1. Miglioramento dei risultati scolastici: verso la scolarizzazione precoce?	»	29
1.3.2. Svantaggio socio-culturale: l'esternalizzazione quale beneficio?	»	34
1.3.3. Occupazione femminile e ruolo materno: quale conciliazione?	»	41
1.3.4. Spesa pubblica e crescita economica: quale investimento?	»	48
1.4. La situazione italiana ed europea: tra 0-3 e 3-6	»	54
1.5. La direzione dei Sistemi Integrati: una "Buona Scuola"?	»	63
1.6. Questioni aperte	»	67
1.7. Verso una nuova equità sociale	»	74
1.8. Nuove tendenze espansive, inclusive, <i>bottom-up</i>	»	76
1.9. La prospettiva della formazione attivante	»	80
2. La professionalità docente prescolastica	»	85
2.1. Le politiche europee sulla professionalità docente	»	85
2.2. L'investimento sulla formazione degli insegnanti	»	89
2.2.1. La formazione iniziale	»	94
2.2.2. L'introduzione alla professione	»	104
2.2.3. Lo sviluppo professionale docente o SP	»	110
2.3. La professionalità docente prescolastica in Europa	»	127

2.4. La professionalità prescolastica su indicatori di competenza	pag.	130
2.4.1. L'evoluzione delle competenze	»	135
2.4.2. Il collegamento tra competenze e formazione	»	140
2.5. Nodi irrisolti nella formazione docente	»	147
2.5.1. Formazione iniziale e definizione curricolare	»	147
2.5.2. Introduzione professionale e sviluppo di sistema	»	154
2.5.3. Sviluppo professionale e partecipazione	»	157
2.5.3.1. SP come pratica cooperativa	»	158
2.5.3.2. SP come processo	»	162
2.5.3.3. SP come capacitazione	»	165
2.6. Attivazione, processi, relazioni	»	166
3. La ricerca: capacitare lo sviluppo professionale docente	»	169
3.1. La capacitazione nella professionalità docente	»	169
3.1.1. Sviluppo come libertà/capacità	»	170
3.1.2. Empowerment, riflessività, funzionamento	»	176
3.1.3. Fattori di conversione e form-azione dell'agency	»	181
3.2. Il progetto di Ricerca	»	184
3.2.1. Finalità e obiettivi della ricerca	»	185
3.2.2. Il modello di ricerca e la metodologia	»	187
3.2.3. Il nuovo Modello per Competenze professionali prescolastiche	»	190
3.3. La Ricerca Quantitativa: l'autovalutazione delle competenze	»	194
3.3.1. Il Questionario	»	196
3.3.2. Analisi ed elaborazione dei dati	»	199
3.3.2.1. Livelli di sviluppo delle competenze	»	201
3.3.2.2. Competenze possedute e desiderate	»	203
3.3.2.3. La correlazione tra competenze e contesti di sviluppo	»	206
3.3.3. Tra competenze tradizionali e innovative	»	210
3.4. La Ricerca Qualitativa: la capacitazione dell'agency	»	214
3.4.1. Criteri metodologici	»	215
3.4.2. Il modello operativo	»	219
3.4.3. Valutazione dei risultati	»	224
3.4.3.1. Analisi longitudinale: l'esperienza dell'insegnante B.	»	226
3.4.3.2. Analisi orizzontale: risultati di analisi comparativa	»	232
3.4.4. Risultati e considerazioni finali	»	241

4. Conclusioni	pag.	247
4.1. Conclusioni generali	»	247
4.2. Le competenze al servizio dell'agency	»	250
4.3. Formazione e sviluppo professionale	»	252
4.4. La definizione di un nuovo profilo professionale	»	256
4.5. Dall'Identità... alla Vision: il ruolo della leadership	»	260
4.6. Sviluppo organizzativo di sostegno all'agency	»	263
4.7. La relazione tra responsabilità e partecipazione	»	264
4.8. Ricadute di policy formative	»	266
 Bibliografia	»	269
 Postfazione. Lo sviluppo capacitativo del sistema prescolastico: nuove traiettorie di ricerca, di <i>Massimiliano Costa</i>	»	289
 Allegati	»	301
Allegato 1. Un esempio del Nuovo Modello per Competenze	»	302
Allegato 2. Il Questionario	»	306
Allegato 3. La Lista dei funzionamenti professionali	»	320
Allegato 4. La Griglia d'osservazione delle pratiche professionali	»	322

Prefazione

di *Umberto Margiotta*

Molte buone ragioni congiurano tra loro per segnalare la necessità di confrontarsi in modo approfondito con il lavoro di Chiara Urbani. Frutto di un lavoro pluriennale di ricerca internazionale, il volume si concentra sull'analisi delle politiche nazionali ed europee relative all'educazione dell'infanzia, per segnalare il ritardo dei governi europei nell'implementare le misure e gli accorgimenti relativi alla generalizzazione dei servizi dell'infanzia.

È questo il primo motivo di interesse. L'autrice colloca la questione all'interno di una analisi che mira a liberare l'educazione pre-scolastica dal "buon senso antico" del custodialismo amorevole che ha animato molta parte del ritardo delle politiche scolastiche nazionali negli ultimi decenni. Un ritardo invero che l'autrice ben individua nella coesistenza di un paradosso pedagogico: uno di *senso*, che deriva dalla sottomissione del valore dell'educazione prescolastica a logiche economico-produttive ed efficientistiche; uno di *fatto*, che correla all'effettiva disponibilità dei servizi la possibilità di poter accedere a tale forma di educazione infantile. La garanzia, invece, della generalizzazione dell'accesso ai servizi prescolastici consentirebbe di investire sulla questione cruciale, che riguarda la qualificazione formativa dell'educazione prescolastica, in continuità e in presa diretta con un sistema formativo allargato che *voglia caratterizzarsi come inclusivo processo di formazione dell'opinione e della volontà di cittadini liberi ed uguali* (Habermas, 1996). Ma non si può rimuovere il duplice paradosso semplicemente con l'invocazione di un'istanza di migliorismo dell'educazione. Occorre andare alle radici della ideologia post-welfarista che accomuna alle critiche al falso egualitarismo prodotto dalla Stato sociale una strisciante ipocrisia che tende ad attribuire al singolo la sola ed unica responsabilità del suo successo, nel momento stesso in cui limita o gli fa venir meno gli strumenti e le condizioni essenziali per perseguirlo. È qui che l'analisi prende il volo, proponendo di sostituire ai modelli tecnocratici e liberisti dominanti il *Capability Approach*

come orizzonte teorico per progettuale alternativo. La vera generatività formativa dell'attivazione individuale, infatti, va ricercata e perseguita all'interno di un ambito di disponibilità delle *condizioni* che consentano all'individuo di sfruttare realmente le risorse di cui dispone. Le condizioni di accesso e di sviluppo diventano il presupposto per la costruzione di *processi* significativi, quali quelli formativi, che mettano l'individuo nella possibilità reale di esprimere le *competenze* apprese, intese qui quali risorse di cui l'individuo dispone (analogamente agli esiti delle capacità interne di Nussbaum) entro la sua *azione* effettiva. E sotto questo riguardo l'educazione prescolastica costituisce il primo significativo momento di inveroamento della prospettiva.

Ma non c'è mai scuola senza gli insegnanti. E necessariamente l'analisi delle politiche educative prescolastiche si confronta con le policies di qualificazione delle professionalità educative nella scuola dell'infanzia. È qui il secondo motivo di interesse del volume, per l'ampia indagine, condotta con modalità quasi-sperimentale, dall'Autrice. La prospettiva del *Capability Approach* la guida nel sottolineare come l'attivazione delle competenze professionali del docente va sempre ricercata nelle condizioni che sostengono l'attivazione dei processi formativi: la condizione essenziale va perseguita proprio in quella ri-centralizzazione dell'individuo in quanto agente di scelta dei propri obiettivi e significati, senza i quali i processi mancano di qualsiasi possibilità per risultare efficaci. Dunque, l'insegnante va riposizionato al centro della responsabilità della propria formazione garantendogli le condizioni di libertà sostanziale che possano supportarlo nei suoi processi di conversione capacitativa delle competenze in agency. In questo senso, anche il consolidamento delle competenze caratterizzanti in senso specifico la sua professionalità (relazione educativa), non che l'integrazione di quelle relazionali ed organizzative, vanno perseguiti investendo su contenuti di esperienza e non su astratti manuali di teorie psicologiche o neuroscientifiche o pedagogiche. In questo senso, anche le strategie ancora prevalenti nell'ambito della formazione professionale (corsi e workshop) andrebbero più coerentemente riformulate in aderenza alle esigenze di attivazione capacitativa delle competenze nei bambini¹. Ciò che, invece, manca ancora è proprio una

¹ Come giustamente riepiloga l'Autrice nelle Conclusioni del lavoro: "Secondo l'approccio introdotto con la discussione sulla qualificazione professionale, gli stessi *processi di formazione delle competenze* possono essere riconosciuti quali *dimensioni di conversione*, per utilizzare una definizione di Nussbaum (2011), *della professionalità* docente. Le competenze acquistano significato e valore, in termini di sviluppo, in relazione al loro attivarsi in senso capacitativo sulla professionalità, per il raggiungimento degli obiettivi. Pertanto, in aderenza alla definizione che Nussbaum (2011) dà delle dimensioni di conversione, le competenze acquistano il valore di strumenti, o meglio "cardini" su cui si inserisce il processo di attivazione

visione coerente di policy di sviluppo professionale che tematizzi una nuova centralità del docente come vettore di sviluppo strategico e capacitativo di tutti i settori e livelli dell'istruzione e formazione, a partire dall'educazione prescolastica. La prospettiva alternativa viene invece indicata nella necessità di ripensare la formazione iniziale e continua degli operatori dell'educazione pre-scolastica articolandola nella combinazione dialettica del rapporto tra competenza-agency-funzionamento. E ciò proprio per segnare il superamento dell'interpretazione funzionalista delle competenze che le colloca all'esterno della identità e del sentire magistrale degli insegnanti. Nella *formazione iniziale*, la progettazione dei percorsi formativi dovrebbe prevedere l'affiancamento alle competenze di tipo didattico-educativo, strettamente connesse al profilo professionale prescolastico, quelle di tipo strategico e sistemico, di matrice più gestionale, organizzativa e di relazione professionale. Tale integrazione consentirebbe di situare da subito, entro la professionalità, una consapevolezza e padronanza strategica rispetto a competenze di tipo sistemico e di attivazione dei contesti scolastici, che permettono cioè di supportare significativamente l'azione individuale, non ché quelle competenze didattico-educative che da sempre costituiscono il *core* della competenza professionale specifica. Il loro apprendimento va sempre accompagnato all'esplicitazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere tramite qualsiasi esperienza formativa e relativa metodologia didattica, in modo da discutere e condividere il loro significato e il senso che queste assumono a livello individuale.

Ma il cambiamento di prospettiva introdotto rimodula così anche il senso della formazione continua: dal momento che lo sviluppo professionale persegue quale obiettivo centrale quello della capacitazione dell'agency, esso coinvolge le competenze in relazione alla loro coerenza con gli obiettivi prescelti, subordinando di fatto la scelta di quali competenze conseguire alle aspirazioni e attitudini personali, per poterle poi significare realmente, e non solo formalmente, nella pratica professionale.

Il terzo motivo di interesse è dato, infine, dal fatto che l'analisi fin qui effettuata consente di rivedere e ridefinire il profilo dell'insegnante prescolastico. Come traspare dall'analisi del quadro europeo delle *policies in questo ambito*, *dobbiamo registrare* la mancata definizione di un profilo unitario di professionalità prescolastica: e là dove esso è presente, appare definito piuttosto sulla base di descrittori di competenza di tipo per lo più didattico-educativo.

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 realizzativo".

Le considerazioni fin qui elaborate dall'Autrice, invece, consentono di individuare un profilo capace di render conto sia del coinvolgimento di altre dimensioni (come quelle legate allo sviluppo organizzativo della comunità scolastica) nel ruolo professionale, sia dell'introduzione del paradigma capacitativo come asse formativo continuo della professionalità magistrale. Ad esempio l'*assegnazione di funzioni aggiuntive* alla professionalità docente andrebbe strettamente collegata alla progettazione collegiale a supporto dello sviluppo di sistema, più che alle esigenze gestionali dell'organizzazione. L'integrazione di queste attività nella funzione docente stimolerebbe nuove opportunità di attivazione delle dimensioni di conversione e dei processi di agency, che andrebbero ulteriormente supportate creando nuovi profili con funzioni strategiche connesse alla qualificazione del sistema scolastico nel suo complesso (es. tutor/mentor della formazione in entrata; coordinatore di dipartimenti territoriali; nuove funzioni strategiche presso gli uffici scolastici regionali). Così, anche le *pratiche professionali* potrebbero essere *meglio reinterpretate e sviluppate* per il tramite dell'assunzione di *responsabilità collegiali*, anche di supporto alle funzioni direttive (es. il coordinamento di gruppi e di organi di programmazione, la pianificazione dell'offerta formativa, la creazione di apposite commissioni). Ne consegue una visione nuova centrata sul principio della valorizzazione dello sviluppo professionale, perseguito con ottica strategica e tale da inserire all'interno del riconoscimento professionale anche il requisito del lavoro collegiale e cooperativo.

La prospettiva del *capability approach* dà a questo lavoro un respiro e prospettive di sviluppo e di articolazione inedite, e consente di proporre una alternativa reale, in senso emancipativo, al ruolo sociale dell'educazione e della scuola. Ciò rappresenta a mio giudizio il contributo più rilevante che il lavoro di Urbani offre al nostro Paese, in un momento cruciale segnato dalle attese di realizzazione del curricolo formativo unitario 0-6 anni promosso dalla Legge 107/2015. La responsabilità professionale che, secondo questa prospettiva, l'insegnante è chiamato ad esercitare verso i colleghi e il contesto costituisce uno specifico aspetto di capacitazione della sua *agency* professionale. Per ch  essa si declina, di fatto, in vista del potenziale generativo che la sua azione produce negli apprendimenti degli allievi e delle famiglie. Non   dunque questione di tecniche o di ricette. Ma di por mano ad un ripensamento profondo della progettualit  formativa delle azioni di induction professionale e di valorizzazione della identit  magistrale degli insegnanti.

Umberto Margiotta
Venezia, agosto 2017

Introduzione

L'importanza della qualificazione degli insegnanti appare oggi difficilmente controvertibile, se consideriamo l'influenza che essi esercitano sull'efficacia dei processi d'insegnamento/apprendimento. Tanto più che il quadro delle politiche europee insiste in misura massiccia sulla qualificazione degli apprendimenti, che devono raggiungere standard omogenei e performanti per aumentare la futura qualificazione professionale, sostenere l'innovazione e l'avanzamento delle conoscenze, al fine di incrementare la competitività economica e garantire la tenuta del modello sociale. Perché allora parlare di educazione prescolastica e di sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici, dal momento che si collocano ad un livello educativo così distante dal discorso della spendibilità dei risultati scolastici in senso professionale ed occupazionale? Che influenza potrebbe mai avere l'educazione prescolastica per la qualificazione di apprendimenti a lungo termine?

La società contemporanea è attraversata da forze e tendenze spesso contrapposte: il tema del valore dell'educazione e dei diritti dell'infanzia si scontra con obiettivi di massimizzazione dell'efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione per l'aumento della competitività economica; la carenza oramai strutturale di un sistema pubblico di protezione sociale e supporto individuale per soddisfare i bisogni collettivi confligge con la necessità di tutelare il discorso pedagogico e la cultura educativa che mette al centro la persona e i suoi bisogni di crescita personale. L'aumento della domanda di servizi per la prima infanzia rischia dunque di monopolizzare il dibattito politico e pedagogico ad un mero livello di generalizzazione dell'accesso.

All'interno dei contesti scolastici di educazione infantile la situazione non appare più semplice: da un lato la sensibilità crescente verso il discorso dello sviluppo infantile rimette al centro la questione della qualificazione dell'educazione prescolastica; dall'altro, la riduzione delle risorse pubbliche spinge il personale educativo all'ampliamento della funzione docente e all'assun-

zione di nuove responsabilità organizzative, gestionali e relazionali-comunicative. Le competenze professionali richieste rimandano dunque alla necessità di un ripensamento dei contenuti della formazione docente e alla riformulazione degli assetti prevalenti, che non paiono capaci di fornire supporto adeguato alla costruzione di una professionalità contemporanea così complessa, 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 modularità sostanzialmente differenti. Inoltre, la crescente pervasività dei contesti d'apprendimento non formali ed informali ad integrazione di quelli formali influenza la qualificazione della professionalità docente acquistando, entro i contesti prescolastici, un valore ed una portata non rintracciabili agli altri livelli. Lo stretto rapporto con le famiglie e le agenzie del territorio, la presenza di una consuetudine di riflessività progettuale sulle ricadute e implicazioni 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 arriva a rappresentare una risposta quasi paradigmatica sull'adeguamento e/o ripensamento delle altre professionalità educative e scolastiche, per le quali molto spesso il confronto con questi contesti costituisce una nuova realtà, in precedenza mai resasi manifesta e/o palesata.

I contesti educativi prescolastici e le rispettive professionalità costituiscono ambiti privilegiati di indagine e sperimentazione di nuovi modelli di formazione docente: introducendo nuovi paradigmi a sostegno dello sviluppo, è possibile promuovere efficacemente la capacità di interagire in contesti complessi, generando ricadute di miglioramento e trasformazione dell'azione non solo individuale, ma anche collettiva? La scelta di questi paradigmi potrebbe contribuire a qualificare in senso distintivo la professionalità prescolastica? Gli approcci tradizionali per competenze, nonostante l'indubbia praticità dell'adesione a un riferimento condiviso, mancano però della capacità a render conto dell'evoluzione di una professionalità ampia e complessa come quella prescolastica, e delle sue componenti qualitative, difficilmente riconducibili a una qualsiasi tentativo di standardizzazione. Inoltre, poco ci si interroga circa i fattori e le condizioni che influenzano l'attivazione delle competenze nella pratica, e per ché talvolta ad un significativo livello di sviluppo delle competenze non corrisponde sempre una loro espressione compiuta, ostacolando la qualificazione dei processi educativi. L'ambito dello sviluppo professionale, pertanto, appare come quello che più di altri consente di evidenziare queste variabili: insegnanti già avviati in termini

di carriera professionale e che possiedono significativi livelli di competenza acquisiti in diversi percorsi di formazione personale e professionale possono dirci molto sulla traduzione di tali competenze nell'azione, e su ciò che agevola o meno tale passaggio.

All'interno di questo orizzonte di ricerca, il *primo capitolo* si propone di analizzare le policy educative a livello internazionale ed europeo che interessano i servizi prescolastici e l'educazione infantile, cercando di esplicitare le variabili e le prospettive soprattutto economiche che sottendono la loro formulazione. Politiche e risultati di ricerca, infatti, non sempre risultano allineati: per le prime, l'educazione prescolastica costituisce uno strumento per raggiungere traguardi dalle implicazioni socio-culturali ed economiche di vastissima portata; per la ricerca, le evidenze raccolte riporterebbero alla luce nodi irrisolti, che problematizzano il senso stesso dell'educazione in strutture esterne a quella familiare, ma soprattutto la sua efficacia in termini di formazione della persona, e la sua adesione a una logica di supporto all'autodeterminazione personale.

Il *secondo capitolo* si colloca in linea con la lettura analitica delle politiche prevalenti, esplicitando quelle connesse alla formazione docente e allo sviluppo professionale continuo, in particolare dei professionisti dell'educazione prescolastica. Sulla scia delle impostazioni tecnico-efficientistiche prevalenti, emerge che le peculiarità dello sviluppo professionale dei docenti prescolastici e i suoi dispositivi risultino ampiamente sconosciuti, oscillando tra modelli formativi dalle impostazioni trasmissive di stampo tradizionale, (per i quali, tra l'altro, sono previsti sistemi di supporto alla partecipazione), e riferimenti generici alla costruzione di dispositivi relazionali, cooperativi e di accompagnamento alla formazione, senza tuttavia esplicitare il necessario adeguamento di sistema a loro presupposto. Gli stessi modelli di formazione, e i loro approcci per competenze, dimostrano il loro limite: come potrebbe un elenco tassonomico di requisiti di competenza dar conto di una professionalità docente – e di quella prescolastica in particolare – che poggi il suo valore su una complessità polivalente di aspetti-psicologici, emotivo-affettivi, motivazionali, empatici, pratico-operativi, ambientali – che costituiscono la sua cifra distintiva? E come spiegare – e dispiegare – il senso dell'umanità e della verità che si elabora nel discorso pedagogico dell'educazione infantile, e il suo valore sociale? Può un riferimento di competenze decidere realmente dell'adeguatezza o meno di una professionalità complessa ed articolata come quella educativa?

Il *terzo capitolo* tenta di fornire una risposta a tali interrogativi proponendo un progetto di ricerca e la sperimentazione di un modello formativo basato sul capability approach e centrato sull'attivazione individuale. Alla

luce dell'analisi delle politiche educative e professionali prescolastiche, si scelgono alcuni paradigmi filosofici riferiti rispettivamente alla concezione dello sviluppo (Sen, 2000) e alla formazione delle capacità (Nussbaum, 2011), al fine di progettare un disegno di ricerca, e dotarlo di coerenza metodologica: tramite l'adesione ai modelli per competenza e la problematizzazione dei risultati quantitativi, si arriva ad individuare le dimensioni che interessano l'espressione dell'agency docente nei contesti professionali e la sua correlazione con lo sviluppo, facendo combaciare il livello professionale con quello personale, e viceversa. Tali risultati generano impatti e ricadute non solo sulla formazione professionale, ma anche sulla qualificazione degli assetti istituzionali, organizzativi e politici a sostegno della professionalità. Inoltre, l'indagine qualitativa porta ad evidenziare un dispositivo formativo e autoformativo efficace, basato sull'elaborazione congiunta tra ricercatore e insegnante di un progetto di sviluppo e form-azione dell'azione individuale. Esso costituisce un modello di riferimento basilare per lo sviluppo di qualsivoglia successiva esperienza di formazione, sperimentazione o approfondimento dei risultati di ricerca.

Molto c'è ancora da fare per integrare il concetto di competenza con quello di attivazione capacitativa in senso autorealizzativo, o perlomeno per farli dialogare in termini di contributi e apporti reciproci, per una maturazione compiuta del discorso pedagogico. Certo è che non possiamo continuare ad ignorare la matrice performante e la cultura della standardizzazione di cui l'introduzione politica del concetto di competenza si fa portatrice, così come il discorso riduzionista del rapporto tra competenze e formazione (Mayo, 2013). Tutto viene calato in una cultura della competenza: dalla formazione degli insegnanti ai processi di apprendimento dei loro studenti. Al punto da aver dimenticato di doverla trattare per quella che essa è: una risorsa da utilizzare per acquisire ulteriori livelli di sviluppo autonomamente scelto, raggiungere maggiori gradi di emancipazione personale, e aumentare il controllo sulla propria vita; uno strumento da sfruttare per contribuire alla costruzione di un contesto sociale e civile genuinamente democratico; un dispositivo per l'attivazione dei processi di scelta e decisionali, che vanno costantemente reinventati nel contesto. E questo deve interessare tutto il sistema educativo per un cambiamento dalla base: a partire cioè dell'educazione infantile e dalla formazione libera dei suoi responsabili. Sfruttare le competenze per non farsi sfruttare da esse: questo è l'orizzonte ultimo a cui il discorso del capability approach e dell'attivazione dell'agency (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) tenderebbe naturalmente. Lì dove il testo si ferma, ovvero alle implicazioni formative dell'asservimento delle competenze all'agency,

s'inaugura in realtà una nuova apertura dall'importantissimo valore critico ed emancipativo. Ma di questo, forse, tratterà un altro testo.

Per la realizzazione di questo testo ringrazio: il prof. Umberto Margiotta, di cui sempre mi affascina l'altissimo spessore culturale e di elaborazione pedagogica. Il prof. Massimiliano Costa, che mi ha introdotto alla visione della pedagogia del lavoro e all'approccio scientifico di fedeltà verso le evidenze di ricerca. Il prof. Fiorino Tessaro, per la vastissima competenza in materia di... competenze, riviste in senso dinamico, e per la sua cultura didattica e scolastica. Il prof. Piergiuseppe Ellerani, per la disponibilità all'ascolto e la spiccata sensibilità intellettuale. Ringrazio la comunità scientifica della SIREF per il supporto e il riconoscimento, e ricordo con gratitudine il CISRE come luogo di ricerca e sviluppo dei dottorandi. Ringrazio per l'esperienza brasiliana la Prof.a Rosemary Dore e il Prof. Tufi Machado Soares. Cito inoltre la prof.ssa Rita Minello, la prof.ssa Giuditta Alessandrini, la prof.ssa Susanna Mantovani, il prof. Michel Vandebroek, il prof. Michael Gessler, il dott. Stefano Minesso. E tanti altri che non potrei qui elencare compiutamente, che mi hanno ispirato o reindirizzato, per consentirmi di mantenere sempre la barra diritta. Non elencherò qui amici, parenti e confidenti che mi hanno sostenuto a diverso titolo durante la lunghissima fase di realizzazione di questo testo, perchè non è nelle mie corde. Infine, dedico questo testo a me stessa ma non per me stessa: perchè ciò che sono è ciò a cui gli altri hanno contribuito.

1. Le politiche prescolastiche europee

1.1. L'educazione prescolastica

Il contesto dell'educazione infantile in Europa presenta una configurazione estremamente variegata, in relazione alla molteplicità delle tipologie di servizi esistenti, ai profili professionali degli insegnanti/educatori, e in relazione alle diverse visioni (e convinzioni) esistenti circa le modalità e i principi che contribuiscono a definire l'identità dell'educazione infantile e dei servizi educativi.

La questione che emerge come cruciale riguarda l'identificazione di quella che oggi risulta come il concetto dominante l'educazione infantile, che consente cioè di interpretare e comprendere le politiche comunitarie e i loro obiettivi. In altre parole, dal momento che l'educazione infantile costituisce il primo livello di educazione e formazione delle future generazioni, e quindi dei cittadini europei, le modalità con cui viene intesa e recepita nelle politiche riflette la preminenza di specifici contenuti socio-educativi, giuridici, e pratico-operativi, non ché di qualificazione dei servizi, a scapito di altri.

Le politiche europee in materia di educazione e formazione del documento "Europa 2020" identificano l'investimento nel settore dell'educazione e formazione a tutti i livelli come strategico per una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva, capace di rilanciare la competitività economica europea. In particolare, il Programma "Education and Training 2020" (ET 2020) sostiene e promuove la qualificazione e il miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione dei Paesi membri al fine di meglio raggiungere gli obiettivi economici e sociali previsti dalla strategia "Europa 2020" (COM-Eurydice, 2009; COM-2010a; Conclusioni del Consiglio Europeo, 2009b¹). Secondo la prospettiva politica prevalente, il successo formativo degli studenti

¹ La strategia Europea ET2020 "Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'educazione e della formazione" (ET 2020) costituisce una riformulazione degli

viene interpretato come lo strumento più efficace per consentire a tutti i cittadini di sviluppare le proprie potenzialità e contribuire allo sviluppo e alla prosperità economica.

Nel 2010 la UE definisce come prioritario l'obiettivo di innalzare il tasso di partecipazione all'“istruzione per la prima infanzia” ad almeno il 95% per i bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età di inserimento nell'istruzione obbligatoria. Questo si collega all'altro obiettivo 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%.

Il riferimento all'innalzamento dei titoli di studio in uscita combacia con le prospettive di qualificazione dell'istruzione/formazione, che confluiscono entrambe entro l'obiettivo di promozione dell'apprendimento permanente, o *Lifelong learning (Lll)* (Costa, 2008; Baldacci, Frabboni e Margiotta, 2012; Chianese, 2014; Dozza e Ulivieri, 2016). Questo obiettivo-chiave della UE intende promuovere il diritto di tutti i cittadini, indipendentemente dalle loro circostanze personali, sociali o economiche, di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita sia le competenze professionali che l'approfondimento della loro formazione, per promuovere pratiche di cittadinanza attiva e favorire il dialogo interculturale.

Il termine “educazione prescolastica” (*pre-school education o pre-primary education*), che utilizzeremo nel testo per descrivere l'educazione per la fascia d'età 0-6 anni, si riferisce a tutte le tipologie di contesti esterni alla famiglia in cui il bambino realizza le sue prime esperienze educative formalizzate.

I report di ricerca europei dell'OCSE identificano l'educazione prescolastica in generale col termine ECE (*Early Childhood Education*) o ECEC

obiettivi e dei principi portanti la precedente ET 2010, definita dal Consiglio di Lisbona del 2009, alla luce della crisi economica che aveva allora coinvolto il “Sistema Europa”. Gli obiettivi centrali previsti oggi da ET2020 riguardano: i. *Il tema del Lifelong learning e della mobilità*: gli Stati membri devono sostenere e favorire l'apprendimento permanente tramite la razionalizzazione dei percorsi formativi e la trasferibilità delle competenze, sulla base dei Quadri Nazionali delle Qualifiche (EQF); ii. *Il tema del miglioramento della qualità ed efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione*: gli Stati devono promuovere maggiore efficienza e attrattività a tutti i livelli dei sistemi d'istruzione e formazione per la soddisfazione delle pari opportunità degli studenti di acquisire e sviluppare le competenze fondamentali; iii. *Il tema dell'equità, della coesione sociale e della cittadinanza attiva* sottolinea sia la generalizzazione del diritto di perseguire gli obiettivi di formazione delle competenze fondamentali, che la loro spendibilità in termini di crescita sociale e dialogo interculturale, come pratica di cittadinanza attiva; iv. *Il tema del sostegno alla creatività e all'innovazione, incluso lo spirito imprenditoriale* specifica l'importanza dell'acquisizione di competenze trasversali a tutti i livelli d'istruzione e formazione, capaci di favorire e sostenere la tensione al cambiamento, atteggiamenti proattivi, comunità d'apprendimento.

(*Early Childhood Education and Care*)² (COM-Eurydice, 2009) (Grange Sergi, 2016), rimandando indirettamente all'esistenza di molteplici realtà disponibili a livello europeo per la cura e l'educazione infantile, sia di orientamento pedagogico-educativo che di matrice protezionistica o più spiccatamente custodialistico-assistenziale.

Diverse ricerche europee ed internazionali utilizzano invece la sigla ISCED 0 per riferirsi al segmento 0-6 anni³. In Europa l'“obbligo” scolastico di solito inizia a 5 o 6 anni e, in generale, corrisponde al livello della scuola primaria. La frequenza ai servizi prescolastici è infatti facoltativa nella maggior parte dei Paesi europei, talvolta è obbligatorio solo l'ultimo anno di “scuola dell'infanzia”, secondo l'accezione italiana con cui si identificano i servizi prescolastici di educazione formale per la fascia 3-6.

Allo scopo di considerare adeguatamente gli argomenti che interessano oggi il discorso dell'educazione prescolastica a livello europeo, risulta essenziale, in via preliminare, dedicare specifica attenzione a quelle dimensioni politiche di matrice socio-economica che influiscono sulla definizione dell'educazione infantile, arrivando a condizionare lo sviluppo dei modelli pedagogici prevalenti.

1.2. Le prospettive delle politiche europee

Il contesto globale di crisi economica degli ultimi anni ha contribuito a provocare alti livelli di disoccupazione, implicando una nuova forma di precarizzazione delle condizioni dell'individuo dal forte impatto in termini di rischi sociali. Collegato al cambiamento degli stili di vita e dei sistemi di valori, tale nuova configurazione della realtà, individuale e socio-culturale,

² *Early Childhood Education and Care*: con questo termine e il suo acronimo ECEC 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 opzioni quali l'accoglienza nei centri, l'assistenza a domicilio, l'accoglienza su mezza giornata o su tutta la giornata. La mancanza di un quadro di riferimento univoco 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” (COM-Eurydice, 2009, p. 39).

³ Il sistema UNESCO International Standard Classification of Education (ISCED) indica il periodo che va dai 0 ai 6 anni d'età con il livello ISCED 0, che a sua volta si suddivide in ISCED 0.1 per i programmi di educazione che coinvolgono la prima infanzia o Early Childhood Educational Development programs (ECED), e ISCED 0.2 per indicare i programmi di livello pre-primario o Programs in Pre-Primary Education (PPE) (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

ha modificato anche la percezione del significato e del valore dell'educazione nel suo complesso.

Oltre agli argomenti, ampiamente dibattuti, circa le istanze sociali di rivendicazione protezionistico-assicurativa di adeguati livelli di assistenza pubblica, l'Europa ha adottato oggi una politica di investimento sui sistemi d'istruzione e formazione finalizzata a sostenere e favorire l'occupabilità delle giovani generazioni. L'educazione prescolastica, come momento formativo essenziale di sviluppo individuale, viene interpretata dalle politiche secondo la sua funzione di costruzione di prerequisiti di apprendimenti scolastici per agevolare l'inserimento alla scuola primaria. Tutti gli aspetti che interessano l'offerta dell'educazione prescolastica (accessibilità; disponibilità; prossimità; qualità, ecc.) vengono pertanto inseriti in un discorso più ampio di programmazione economica, dal momento che l'educazione infantile sembra capace di influenzare in maniera decisiva il successo scolastico futuro.

L'investimento politico sull'educazione infantile risulta strettamente correlato al miglioramento delle prestazioni scolastiche, che genera a sua volta benefici sull'incremento occupazionale e lavorativo (COM, 2010a, 2011a, 2012a; OECD, 2009a, 2009b; UNICEF Report card, 2008; COM-Eurydice, 2009, 2014a). Il report del 2014 segnala chiaramente come gli studenti che hanno frequentato servizi ECEC raggiungono migliori risultati scolastici rispetto a coloro che non li hanno frequentati, tali da equipararli ai risultati corrispondenti ad un anno di istruzione formale in più (COM-Eurydice, 2014a, p. 15).

Le esigenze di qualificazione dei servizi di educazione infantile, pertanto, rientrano all'interno di un più vasto discorso di definizione strategica delle priorità, che prescinde il solo discorso assistenziale e/o pedagogico per toccare la sfera della programmazione socio-economica e della razionalizzazione tecnico-produttiva di sistema e delle istituzioni sociali su ampia scala. Pertanto il posizionamento strategico dell'educazione infantile, e la sua esplicitazione pedagogica, consentono oggi di inquadrare la questione dell'educazione infantile secondo un'interpretazione più puntuale delle traiettorie di sviluppo perseguite dai decisori politici, che porta cioè ad interrogarsi circa la loro effettiva percorribilità, e sulle possibili ricadute.

Sulla base della teoria del capitale umano di Becker (1964)⁴, l'investimento sull'istruzione/formazione di un Paese viene sostenuto in base al ri-

⁴ 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 (Becker, 1993, ed. or. 1964). Data questa premessa, l'investimento di uno Stato sui sistemi d'istruzione e formazione favorisce la professionalizzazione degli

torno generato, sotto forma di compensazione economica, dall'innalzamento del PIL, e quindi dai benefici economico-produttivi prodotti dall'incremento dei tassi di occupazione, che a loro volta derivano dal miglioramento della qualificazione professionale degli studenti/lavoratori. Tale strategia si fonda su una "capitalizzazione della formazione" (Margiotta, 2012a), che interpreta il valore aggiunto generato dalla formazione individuale su parametri di tipo tecnico-efficientistico, riducendo di fatto il valore della formazione e dello sviluppo individuale a capitale di scambio sul mercato del lavoro.

Già nel 1995 il Rapporto Cresson fondava il concetto di "società cognitiva", segnalando che «*la posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della conoscenza sarà decisiva*» (CE-Cresson, 1995, p. 6). Il risalto dato dal Rapporto alle situazioni di incertezza occupazionale e marginalità sociale di coloro che non possedevano competenze adeguate a collocarsi sul mercato del lavoro portava ad affermare che «*occorrerà inoltre fare del livello di competenza raggiunto da ciascuno uno strumento di misurazione dei risultati individuali, la cui definizione e il cui uso garantiscano il più possibile la parità dei diritti dei lavoratori*». Il tentativo del "Rapporto Delors" (UNESCO, 1996) di superare le crescenti disuguaglianze indotte dalla globalizzazione lo porta a ri-situare l'apprendimento permanente e la sua valenza prestazionale ed efficientistica all'interno di obiettivi di cooperazione ed equità sociale: «*... rethink and update the concept of lifelong education so as to reconcile three forces: competition, which provides incentives; co-operation, which gives strength; and solidarity, which unites*» (UNESCO, 1996, p. 16). Pertanto, possiamo osservare che, tralasciando il discorso di giustificazione politica dei modelli economici, risulta che i decisori politici abbiano introdotto una nuova visione dell'educazione e formazione che legittima e sostiene una logica di incremento degli investimenti sullo sviluppo di competenze maggiormente spendibili sul piano economico.

Il Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente (COM, 2000), apparentemente in aderenza con la teoria del capitale umano, raccomandava l'investimento sulla qualificazione delle "risorse umane" tramite l'acquisizione di solide competenze di base, anche attraverso il rinnovamento delle metodologie didattiche e degli strumenti di valutazione⁵. En-

studenti, l'incremento dell'occupazione e dunque della produttività economica, che a sua volta influisce sul PIL nazionale. La funzione dell'istruzione e formazione verrebbe quindi subordinata a logiche di tipo economico, che interpretano il valore dell'educazione in funzione della crescita economica, privilegiando dunque competenze operative e pratiche di tipo tecnico-strutturale, in accordo con le esigenze del mercato del lavoro.

⁵ Il Memorandum europeo del 2000 affida allo sviluppo di contesti e metodologie efficaci d'insegnamento/apprendimento la capacità di innescare un circuito virtuoso di apprendimento

tro la direzione, oramai tracciata, verso un'economia globale di tipo competitivo, il Consiglio europeo di Lisbona del 2000⁶ interviene incoraggiando l'investimento sullo sviluppo della "società della conoscenza" e dei sistemi d'istruzione e formazione, in senso strategico per l'innalzamento dei livelli di occupazione e della prosperità economica. Tali processi porterebbero ad un circuito virtuoso capace di determinare una restituzione agli investimenti realizzati nei termini di maggiore sviluppo sociale e migliori livelli di benessere collettivo⁷. Inoltre, l'integrazione tra contesti scolastici tradizionali e i contesti d'apprendimento allargati di tipo non formale ed informale (Raffaghelli, 2012a), di matrice sociale, contribuirebbero al miglioramento dell'efficacia formativa.

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 precedente strategia di Lisbona, tenta di stimolare più concretamente la crescita economica tramite i processi di miglioramento e qualificazione dei percorsi d'istruzione e formazione (ET 2020), e con la predisposizione di appositi strumenti per agevolare la comparabilità dei titoli e delle qualifiche, come

e formazione permanente lungo l'intero arco dell'esistenza umana. È la prima volta che documento della Commissione Europea sottolinea come dispositivo d'innovazione l'adeguamento metodologico entro i processi d'insegnamento/apprendimento quale base per alimentare lo sviluppo di processi di *Lifelong learning* (COM, 2000).

⁶La 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", per *"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"*. Oltre a suggerire adeguamenti e misure di controllo d'integrazione economico-finanziaria, ha previsto specifiche indicazioni in materia di miglioramento/rinnovamento dei sistemi d'istruzione e formazione a partire dall'investimento sulle competenze di base, da promuovere attraverso l'integrazione curricolare dei sistemi. Nel 2005, dal momento che gli obiettivi fissati nel 2000 erano ben lungi dall'essere stati raggiunti, gli Stati membri hanno deciso di rilanciare la strategia di Lisbona puntando sui due obiettivi della *crescita economica* e dell'*occupazione* su base triennale. Nel 2010, con il completamento del ciclo decennale, si è avviato il dibattito per la definizione di una nuova strategia: la "UE 2020" avrà il mandato di rafforzare la dimensione sociale, coniugare in maniera efficace e coerente la strategia di ripresa economica, crescita e occupazione, nel quadro cioè di uno "sviluppo sostenibile".

⁷Segnala 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, 2012a).

l'*European Qualification Framework* o EQF⁸, adottato per sostenere la mobilità europea. Le politiche europee situano l'educazione infantile nel cuore degli obiettivi strategici di tipo formativo ed economico, affidando all'educazione prescolastica due compiti essenziali: da un lato, contribuire alla prevenzione e rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo (ET, 2020): «... lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva». Dall'altro lato, nel quadro dell'obiettivo strategico "Youth on the move" (COM, 2010a) si attribuisce al miglioramento dei sistemi educativi prescolastici la capacità di contribuire al miglioramento della formazione giovanile e ridurre il fenomeno del drop-out. Si promuovono, infatti: «... investimenti efficienti nei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli (dal segmento prescolastico all'insegnamento superiore)» per «... migliorare i risultati nel settore dell'istruzione in ciascun segmento (preprimario, primario, ecc.) nell'ambito di un'impostazione integrata che comprenda le competenze fondamentali e miri a ridurre l'abbandono scolastico» (COM, 2010a, p. 13).

Pertanto, possiamo affermare che:

- a) l'irrompere della crisi economica del 2008 ha ritardato l'applicazione delle politiche educative e formative europee, pur mantenendo una convinzione presso che inalterata circa il principio di spendibilità che lega l'investimento nel settore dell'educazione e dell'istruzione all'incremento occupazionale e alla crescita economica. Le politiche europee riconoscono all'educazione prescolastica, infatti, una *funzione propedeutica rispetto agli apprendimenti scolastici*, di costruzione cioè di prerequisiti di competenza (socio-relazionale; cognitiva; comportamentale), per rispondere alle esigenze di qualificazione dell'efficacia dell'educazione prescolastica e scolastica, e di razionalizzazione economica dei contesti educativi e formativi nel loro complesso;
- b) inoltre, le politiche prescrivono di perseguire obiettivi di uguaglianza delle opportunità per favorire l'equità, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva, individuando l'educazione prescolastica come l'ambito più favorevole per affrontare precocemente le situazioni di *disagio e*

⁸ L'*European Qualifications Framework* (EQF) o Quadro Europeo delle Qualifiche, rappresenta uno strumento per facilitare la comparabilità e la trasferibilità dei titoli ottenuti nei diversi ambiti dei Paesi europei: tramite la formulazione di indicatori di competenza omogenei, diventa possibile equiparare i diversi titoli e le qualifiche raggiunte da tutti i cittadini europei nei rispettivi Paesi, al fine di sostenere la mobilità professionale e lavorativa all'interno dell'Unione. Ogni Paese è chiamato ad adeguarsi specificando un proprio Quadro Nazionale delle Qualifiche.

svantaggio socio-culturale ed educativo. Come già rilevato da Coleman (1966) negli anni Sessanta, le indagini più recenti in ambito OCSE (COM-Eurydice, 2009; OECD-Starting Strong II, OECD-Starting Strong I, 2001) confermano la centralità dell'educazione prescolastica sulla prevenzione/rimozione dello svantaggio educativo, per contribuire a rimuovere le condizioni poste ad ostacolo della partecipazione e contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

La prospettiva europea inquadra tutti i sistemi d'istruzione e formazione, ad ogni livello, entro un sistema unitario che integra al suo interno le dimensioni di: i. *Lifelong learning*, ovvero come apprendimento permanente in senso longitudinale; ii. *Lifewide learning*, come apprendimento trasversale, che coinvolge tutti i contesti di vita e di apprendimento che concorrono allo sviluppo individuale in senso umano e sociale, siano essi formali che non formali ed informali (Baldacci, Frabboni e Margiotta, 2012; Ellerani, 2013b; Bondioli, 2016; Dozza e Ulivieri, 2016).

Dalla consistenza delle politiche rivolte alla qualificazione dei servizi prescolastici succedutesi negli ultimi anni, possiamo quindi affermare l'esistenza di una precisa volontà politica di migliorare l'accessibilità e la qualità dell'educazione infantile, anche tramite l'adozione di misure di controllo e monitoraggio capaci di garantire il suo sviluppo effettivo. Queste hanno contribuito ad introdurre il discorso politico dell'*accountability* (Martini, 2008)⁹ dell'educazione prescolastica, che situa il concetto di qualità all'interno di un ambito di controllo sociale dei processi per il raggiungimento degli obiettivi.

Tuttavia, se il principio di efficacia sull'incremento economico-produttivo costituisce il presupposto imprescindibile di valutazione del valore dell'educazione, verso quale concetto di "qualità" e di "educazione prescolastica" siamo orientati? È possibile esaurire nell'apprendimento delle competenze pre-scolastiche la funzione sociale e il valore dell'educazione? Tali quesiti portano a considerare il peso che le politiche educative e formative assegnano alla preparazione del "capitale umano" di futuri cittadini/lavoratori, a scapito dell'attenzione dedicata specificatamente al tema dello sviluppo della persona e della sua umanità, in senso individuale e collettivo.

⁹ Il termine *accountability* non trova una sua esatta traduzione in italiano, ma viene inteso spesso come "rendicontazione" o "responsabilità rispetto agli esiti". Essa fa riferimento alla capacità di un soggetto erogatore di dar conto dei risultati dell'azione esercitata a coloro che sono in qualche misura portatori d'interesse attorno agli esiti dell'azione stessa (i cosiddetti *stakeholder*) (Martini, 2008).

1.3. I quattro capisaldi delle politiche educative prescolastiche

L'analisi del quadro delle politiche educative prescolastiche in Europa ha consentito di esplicitare riferimenti ed indicazioni che permettono, oltre la discussione circa gli impatti sulla condizione dell'educazione infantile, anche di immaginare le ricadute di tipo sociale. Le risposte politiche ai bisogni educativi esprimono, di fatto, la scelta delle modalità interpretative e risolutive ritenute più efficaci per gestire la complessità della società contemporanea, che sottostanno ad un preciso orientamento ideologico. L'evoluzione dei contesti socio-economici, unita ai cambiamenti indotti dalla globalizzazione e dalle trasformazioni socio-culturali, ha stimolato la ri-configurazione dei modelli tradizionali di tipo familiare e dei contesti di vita, che rimandano a scelte politiche e strategiche, quindi anche educative, tese a sostenere la qualificazione del sistema socio-economico a lungo termine, e quindi la riproducibilità dei modelli prevalenti.

Il sistema del *welfare state*, di stampo protezionistico ed assicurativo, ha storicamente garantito l'assistenza necessaria ai cittadini per soddisfare i loro bisogni, esprimendo la sua funzione di tutela dei soggetti nei momenti di difficoltà (perdita del lavoro, malattia, invalidità), secondo una prospettiva riparatoria del danno subito (Paci, 2005, 2008; Costa, 2011b; Margiotta, 2009; 2012a; Alessandrini, 2014b, 2014c). Il sistema tradizionale, basato su questi presupposti, lascia il posto ad uno centrato sulla responsabilizzazione individuale, ridefinendolo come *active welfare*, che interpreta l'attivazione/mobilitazione personale come lo strumento più efficace per garantire la soddisfazione autonoma dei bisogni (Bertagna, 2002; Lodigiani, 2008; Margiotta, 2012a; Costa, 2012).

La transizione verso questo nuovo welfare rappresenta un tentativo di sostituzione delle misure compensative con altre di tipo *preventivo*, che legano la possibilità di affrontare i problemi ed evitare conseguenze negative alla capacità di attivarsi personalmente, nell'incremento del livello di empowerment individuale (Paci, 2005). A giustificazione dell'approccio prevalente troviamo sia un costante riferimento al principio della personalizzazione dei bisogni, che l'educazione formale-istituzionale stenta a soddisfare, oltre che ad una situazione di sostanziale inadeguatezza in termini di risorse economiche dei sistemi di protezione sociale a tenuta del modello tradizionale.

Inoltre, alla transizione socio-economica in atto corrisponde una non meno profonda, di tipo concettuale: prima, il modello sociale tradizionale, non ch  la sua diretta traduzione pedagogica, interpretavano il soggetto come un'entit  passiva e ricettiva, preoccupandosi di provvedere ai quei bisogni di

tutela e protezione sociale che non sarebbe stato in grado di soddisfare autonomamente. Oggi, si va affermando una visione dell'individuo in senso agentivo e proattivo, che rintraccia nella capacità/disponibilità creativa e personale il dispositivo-cardine per l'accesso a opportunità e condizioni di benessere di ordine superiore. Tale approccio legittima il ricorso, nelle politiche formative, al riferimento a processi di individualizzazione dell'apprendimento e di programmi di attivazione individuale, in cui il soggetto sceglie e agisce in accordo con le sue caratteristiche e peculiarità distintive (Maggiotta, 2012b, 18).

Di seguito, andremo ad approfondire il legame tra politiche socio-economiche ed emergenze educative tramite un'analisi comparativa delle policies educative prescolastiche a livello internazionale. L'individuazione delle caratteristiche e tematiche portanti consentirà la loro interpretazione sotto forma di *invarianti*: l'esplicitazione dei paradigmi dominanti permetterà quindi di spiegare e comprendere le forme e le implicazioni di tipo socio-culturale ed economico connesse alla formulazione delle politiche educative.

Le politiche europee in materia di educazione/istruzione per l'infanzia tendono a favorire principalmente tre tipologie di azione, dalla spiccata connotazione socio-famigliare (Lewis, 2009)¹⁰: *i*. Il sostegno pubblico alla rete di servizi educativi rivolti alla prima infanzia; *ii*. La politica dei *sussidi*, come trasferimenti economici alle famiglie per sostenere le azioni di cura ed assistenza ai bambini, o per l'acquisto di servizi sul mercato; *iii*. La politica dei *congedi* (di maternità, paternità e parentali), unita all'azione di sensibilizzazione della responsabilità sociale delle strutture produttive, per favorire lo sviluppo di modalità lavorative ed organizzative compatibili con i carichi di cura familiare.

Le policies educative prescolastiche a livello internazionale, ed europeo in particolare, iscritte nella classificazione di Lewis (2009), rimandano a dei nuclei portanti di tematiche e contenuti che costituiscono gli argomenti principali per sostenere l'adesione locale e contestuale. Le invarianti delle policies educative prescolastiche così individuate esprimono i seguenti interessi:

- miglioramento dei risultati scolastici;
- rimozione dello svantaggio socio-educativo;
- liberazione dell'occupazione femminile;
- riduzione della spesa pubblica.

¹⁰ Lewis analizza tutta la gamma delle politiche sociali rivolte a supportare forme di conciliazione tra lavoro femminile e cura familiare, classificandole secondo il modello "servizi/trasferimenti economici/tempo", ritenuto capace di esprimere efficacemente l'impatto delle misure di *welfare* adottate dai singoli Paesi.

1.3.1. Miglioramento dei risultati scolastici: verso la scolarizzazione precoce?

L'analisi comparativa delle politiche educative tende a confermare l'attenzione della Comunità Europea (COM-Eurydice, 2009; 2014a) sull'investimento nei servizi prescolastici in prospettiva del miglioramento dei risultati scolastici futuri, al fine di conseguire migliori prospettive occupazionali e migliori risultati in termini di crescita economica. I dati di *Education at a Glance* (OECD-EAG, 2016a) prendono in considerazione l'educazione infantile e i suoi tassi di frequenza in relazione alla sua capacità di favorire migliori risultati scolastici in matematica¹¹ (fig. 1). Le politiche socio-economiche pertanto tenderebbero a valorizzare l'educazione prescolastica in

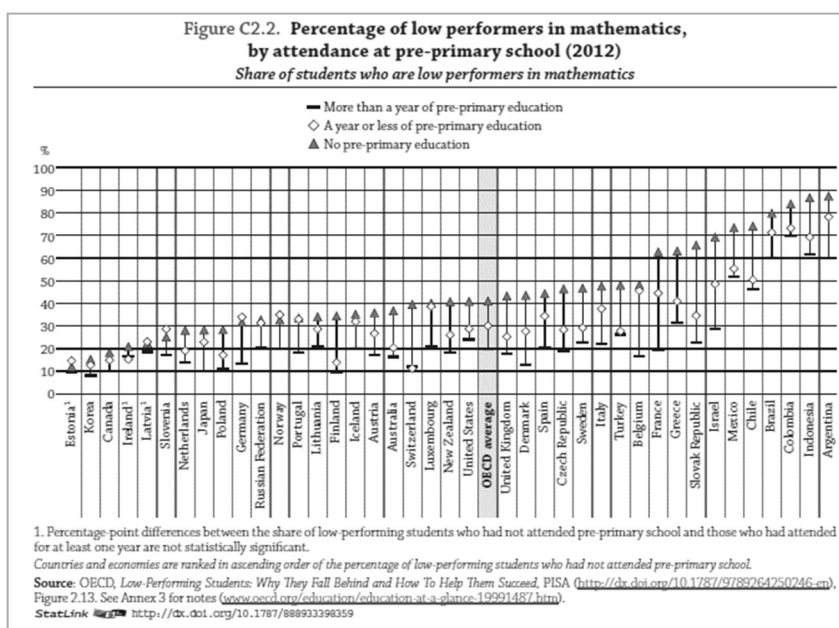


Fig. 1. Percentuali di rapporto tra scarsi risultati in matematica collegati ai tassi di frequenza in servizi prescolastici per i Paesi indagati (OECD-EAG, 2016a; dati del 2012)

¹¹ Dopo il fallimento della strategia di Lisbona, o del “decennio perso” (Alessandrini, 2012), l'attenzione delle politiche del settore dell'educazione e istruzione si sposta dalla centralità assegnata alle competenze linguistiche al potenziamento di quelle di carattere strumentale in senso tecnico-efficientistico, in aderenza alle esigenze economico-produttive espresse dai mercati globali. Le “nuove” politiche europee di Europa 2020 e i rapporti di valutazione dei test internazionali sui risultati in matematica degli studenti quindicenni (test OCSE-PISA)

funzione della sua capacità di promuovere e favorire migliori apprendimenti scolastici futuri, considerati cioè in termini di ricadute positive a lungo termine (Chetty *et al.*, 2011; Dynarski, Hyman e Schazzenbach, 2011).

Nel contesto americano, il *Perry Pre-school Project* di Ypsilanti, nel Michigan, condotto dal 1962 al 1967, costituì di fatto il primo programma statunitense a inserire bambini provenienti da famiglie povere e ad alto rischio di insuccesso scolastico in servizi educativi prescolastici che prevedevano anche un sostegno domestico da parte degli insegnanti. Tutti gli insegnanti possedevano un diploma universitario e la qualifica di insegnante di scuola pubblica. Le valutazioni effettuate dopo 60 anni tra i bambini partecipanti al progetto e il gruppo di controllo avevano dimostrato minori probabilità di incorrere in forme di devianza sociale, migliori risultati scolastici ed occupazionali, e salari più alti¹². Un successivo controllo dei risultati, nel 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. L'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* nel 2003 ha confermato che coloro

mirano a stimolare l'innalzamento del livello di competenze scientifico-matematiche e tecnologiche dei giovani, per favorire la loro collocazione lavorativa e l'aumento di competitività economica.

¹² Il *Perry-Preschool Project* prende il nome dalla scuola elementare Perry in cui fu insediata la prima scuola materna dello stato del Michigan. Il progetto ha previsto, tra il 1962 e il 1967, l'inserimento nell'istruzione prescolare di 64 bambini afro-americani di 3 e 4 anni provenienti da famiglie povere. 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. Il rapporto medio tra personale e bambini era 1:6. Gli insegnanti facevano regolari visite settimanali alle famiglie per fornire sostegno alle madri e per esortarle a rinforzare il programma prescolare a casa. Il High Scope Educational Research Foundation ha condotto, nell'arco di 60 anni, un confronto tra 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 in media 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. 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>). Nel 2005 il rapporto *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California* ha confermato il ritorno economico dei programmi prescolari, segnalando che anche se solo il 25% dei bambini californiani usufruiva dell'istruzione prescolare, lo Stato potrebbe comunque aspettarsi un rendimento di 2 dollari USA per ogni dollaro investito (Olmsted e Montie, 2001).

che erano stati inseriti in programmi prescolastici dimostravano, in particolare, maggiori competenze socio-relazionali (Weikart, Olmsted e Montie, 2003)¹³. I risultati di un analogo programma americano, *Early Head Start (EHS)*¹⁴, centrato sulla diffusione dell'educazione prescolastica per il miglioramento complessivo degli ambienti di apprendimento, ha dimostrato che i bambini introdotti conseguivano risultati cognitivi e psico-comportamentali positivi e a lungo termine (Cleveland e Krashinsky, 2004). Altri programmi, come l'*Abecedarian Project*¹⁵, hanno segnalato come l'attenzione a specifiche variabili (rapporto numerico adulto/bambini, livelli di formazione del

¹³ L'IEA conduce ricerche comparative internazionali di valutazione delle istituzioni scolastiche ed educative, per definire degli standard internazionali in sostegno ai decisori politici. Tra il 1986 e il 2003 l'IEA ha svolto un'indagine longitudinale sull'educazione prescolastica, che ha evidenziato il ritardo americano rispetto ad altri Paesi, denunciando la riluttanza della classe politica americana a promuovere qualsiasi programma federale di generalizzazione dell'educazione prescolastica per motivi di contrapposizione ideologica e culturale sembrerebbe infatti che i conservatori si oppongano a qualsiasi programma considerato come potenzialmente limitante la libertà di scelta delle famiglie americane, mentre i progressisti tenderebbero invece ad interpretare i programmi prescolastici come uno strumento efficace di lotta alla povertà) (Weikart, Olmsted e Montie, 2003).

¹⁴ Il programma *Head Start* creato nel 1965 dal dipartimento federale USA per la Sanità e i Servizi sociali attribuisce all'ambiente domestico di famiglie in condizioni di svantaggio socio-culturale la responsabilità di situazioni di disagio sociale che provocano problemi nello sviluppo, a sua volta responsabili di fenomeni di insuccesso scolastico che possono compromettere la vita professionale e personale. Lo scopo dichiarato del programma consisteva nell'aiutare le famiglie povere ad educare i propri figli. Uno studio del 2005, basato su un campione casuale di oltre 3.000 famiglie coinvolte in 17 programmi EHS a partire dagli anni Sessanta, ha rilevato l'importanza del miglioramento delle condizioni igieniche e ambientali sui processi di apprendimento. 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 moltopositivi su questi bambini e questi vantaggi possono essere duraturi. In particolare, questi servizi possono compensare, almeno in parte, una vita familiare svantaggiata*» (Cleveland e Krashinsky, 2004).

¹⁵ 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, quelli che erano stati coinvolti nel programma dimostravano migliori livelli nei test intellettivi, migliori risultati scolastici, redditi più elevati, migliori condizioni di salute e minore dipendenza dall'assistenza pubblica. Inoltre, il programma risultò "costoso" dal punto di vista strettamente economico, 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, con un impegno economico di 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, compensando di gran lunga l'investimento economico iniziale (Cleveland e Krashinsky, 2004). <http://www.ccsd.ca/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf>.

personale, risorse finanziarie) contribuivano ad innalzare il livello di qualità dell'esperienza educativa e dei risultati d'apprendimento (ibid.)¹⁶.

Uno dei primi studi europei sugli effetti a lungo termine dei servizi educativi, condotto in Svezia all'inizio degli anni Novanta su 123 famiglie, dimostrò 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, Andersson (1999), ha concluso: «*l'ingresso precoce negli asili nido fa presagire un adolescente creativo, socialmente sicuro di sé, ben inserito, aperto e indipendente*». Il più recente rapporto d'indagine *Effective Provision of Pre-school Education (EPPE)* del 2003¹⁷, realizzato su un campione casuale di bambini del Regno Unito, confermò gli effetti positivi dell'educazione prescolare soprattutto per bambini di diversa provenienza ed estrazione sociale, collegandoli alla qualità dei programmi e alla formazione del personale educativo.

Questi risultati portano a considerare che, per i bambini recanti condizioni di svantaggio socio-culturale, l'assenza di servizi per la prima infanzia o la loro scarsa qualità costituiscono un fattore di potenziale, ulteriore deterioramento delle condizioni di vita (OECD-Starting Strong II, 2006, p. 34). I servizi per la cura della prima infanzia sono oggi individuati sia a livello socio-politico ed economico, che a livello scientifico, 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 familiari penalizzanti, destinate a riverberarsi sull'età adulta. Allo stesso tempo, tuttavia, bisogna guardarsi dall'affidare all'educazione prescolastica la capacità di procurare un'esistenza "riuscita",

¹⁶ 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 contribuisce a sostenere l'educazione prescolastica soprattutto in prospettiva di prevenzione e/o rimozione precoce delle condizioni di disagio e/o svantaggio socio-culturale, al fine di migliorare le prestazioni scolastiche future. Queste vengono valutate tramite il ricorso a test di profitto, per raccogliere risultati in termini di accountability dei risultati d'istruzione e dei rispettivi sistemi scolastici. La formazione professionale e la valutazione dei docenti rimangono di responsabilità dei singoli Stati.

¹⁷ L'EPPE ha realizzato uno studio longitudinale della durata di cinque anni su bambini tra i 3/4 e i 7 anni, utilizzando metodi sia quantitativi che qualitativi, per indagare gli effetti di istruzione prescolastica in termini di sviluppo cognitivo e socio-comportamentale all'entrata a scuola. Il team di EPPE ha valutato oltre 3.000 bambini del Regno Unito, i loro genitori, l'ambiente domestico e le impostazioni educative prevalenti nell'ambiente socio-culturale di appartenenza. La ricerca ha dimostrato che, soprattutto in contesti multiculturali, o in relazione a differenze di sesso, etnia, lingua ed educazione parentale, i bambini coinvolti nell'istruzione prescolare hanno raggiunto risultati migliori in termini di sviluppo intellettuale e socio-comportamentale. (<http://www.education.gov.uk/a0068162/effective-provision-of-pre-school-education-eppe>).

associandola quasi ad una sorta di “assicurazione sulla vita”: questo porterebbe ad ipotizzare, come logica conseguenza, che la carenza o mancanza di un’esperienza educativa prescolastica risulterebbe penalizzante in termini di possibilità future. Considerazioni di tal genere inducono interpretazioni semplicistiche e riduttive della questione dell’educazione infantile, che non può essere risolta facendo riferimento ad una variabile soltanto (quale l’educazione formale), ma richiede una qualificazione di sistema rispetto ad una complessità di fattori e dimensioni interagenti che intervengono a condizionare lo sviluppo infantile (educazione familiare; background socio-culturale; comunità locale). In altri termini, la volontà di assegnare all’educazione prescolastica la facoltà di predire la conquista di risultati sicuri a lungo termine contrasta con le evidenze di ricerca, che si limitano a segnalare la sua capacità di favorire la rimozione di condizioni di svantaggio socio-culturale e di disuguaglianza in termini di accesso alle opportunità di apprendimento futuro.

La scolarizzazione precoce e i benefici a lungo termine. L’approccio politico oggi prevalente tende a considerare l’educazione prescolastica come fattore determinante il successo scolastico futuro: il suo raggiungimento va adeguatamente sostenuto dalle agenzie educative nel loro complesso, il cui coinvolgimento permette di consolidare i risultati di apprendimento, favorendo la loro stabilità e generatività a lungo termine (COM-Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008).

Un’altra questione che interviene sulla qualificazione pedagogica dell’educazione prescolastica riguarda l’idea, introdotta a livello politico e sociale, che il successo scolastico verrebbe più efficacemente perseguito non “cambiando” la scuola, ma “anticipandola”. La molteplicità ed eterogeneità di fattori in gioco nello sviluppo individuale non ammetterebbe tuttavia l’esistenza di una correlazione significativa tra introduzione precoce entro il sistema dell’educazione formale e successo scolastico futuro.

Alcuni studi condividono argomenti secondo cui un approccio centrato sulla specializzazione disciplinare, applicata all’educazione prescolastica, consente di raggiungere risultati efficaci, se non addirittura più efficaci, rispetto ad approcci e metodologie didattiche centrate sulle esperienze multidimensionali. 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.*, 2005, 2011; Barnett, 2008; Berlinsky, Galiani e Gertler, 2009). Lo stesso studio ha tuttavia ammesso come tali risultati vengano considerati validi se intesi a breve termine, lasciando di fatto inalterata la concordanza generale sull’efficacia degli approcci pluridimensionali integrati. Infatti Mar-

con (1999, 2002) ha inteso precisare come tale approccio, unito ad un “modello misto” di contenuti curricolari, comporti certamente dei benefici sui risultati scolastici, che risultano tuttavia accertabili solo fino al quarto anno della scuola primaria¹⁸. È possibile inoltre che la distinzione tra un approccio favorevole allo *sviluppo pluridimensionale* e uno di tipo *tradizionale-disciplinista* finisca per rivelare la parzialità di una questione affrontata in termini troppo semplicistici per produrre spiegazioni esaustive e influenzare realmente le politiche educative. 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 all'avvio di apprendimenti formalizzati specifici, in relazione all'aumentare dell'età anagrafica. Tali risultati tenderebbero comunque a confermare non tanto la validità dell'anticipo scolastico, o dell'introduzione disciplinare precoce, quanto l'idea dell'efficacia dell'educazione formale in età infantile, indipendentemente dall'approccio privilegiato.

1.3.2. *Svantaggio socio-culturale: l'esternalizzazione quale beneficio?*

Una delle invarianti principali emergenti dall'analisi comparativa delle politiche educative europee (COM-Eurydice, 2009; COM, 2010a) riguarda la presunta capacità dell'educazione prescolastica di prevenire lo svantaggio educativo derivato da condizioni socio-culturali ed economiche disagiate¹⁹ (bambini provenienti da famiglie povere e/o immigrate) (COM-Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008) (cfr. paragrafo 1.1).

I dati mostrano che i bambini di nazionalità straniera rappresentano il 3% della popolazione totale dei bambini europei con meno di 6 anni, e circa una

¹⁸ 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. Controlli successivi (Marcon, 2002) hanno fatto emergere variazioni significative correlate all'età anagrafica e alla capacità di adattarsi a nuove situazioni d'apprendimento, conducendo il ricercatore a concludere che i bambini sottoposti al programma “accademico” si trovavano in condizioni di relativo svantaggio di fronte a richieste di apprendimento autogestito, che risultano prevalenti, entro il sistema scolastico americano, soprattutto nel passaggio da un ciclo scolastico a quello successivo.

¹⁹ Già nel 2006 nell'ambito del monitoraggio della Commissione Europea “Efficienza ed Equità dei Sistemi Europei d'Istruzione e Formazione”, l'educazione prescolastica veniva so-

famiglia europea su sei con un bambino di meno 6 anni vive al di sotto della soglia di povertà (17% del totale) (OECD, 2009). 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 e in molti di questi si attestano a valori superiori al 10% (Bennet, 2008). I dati disponibili a livello internazionali indicano che condizioni legate alla nazionalità straniera o a permanenza irregolare, uniti a disagio e povertà domestica e familiare ostacolano il coinvolgimento nell'educazione prescolastica, inasprando fenomeni di svantaggio socio-culturale ed emarginazione sociale (Clauss e Nauck, 2008)²⁰.

Il rapporto *“Educazione e cura della prima infanzia: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali”* dell'Agenzia Europea Eurydice (2009) segnala che di fronte alla persistenza del divario educativo, la maggior parte dei Paesi industrializzati prevede programmi di educazione prescolastica rivolti ai gruppi con basso reddito e/o appartenenti a minoranze etniche o socio-linguistiche, con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo di competenze di tipo cognitivo, linguistico e socio-affettivo al fine di “omogeneizzare” i livelli di apprendimento in entrata nel sistema scolastico. Nel report, Leseman (2009) segnala come l'educazione prescolastica costituisca una valida opportunità per ridurre la disparità tra i bambini in condizioni sociali differenti. Tuttavia, la qualità dell'offerta e le possibilità concrete di accesso non sono equivalenti tra i diversi Paesi, creando disuguaglianze già in termini di accesso ai servizi e di partecipazione effettiva (es. in caso di indisponibilità territoriale; limiti nell'accesso), rischiando di esasperare quelle stesse condizioni di partenza che si voleva, nelle intenzioni, contrastare. L'UNICEF (2008) segnala che solo pochi dei Paesi coinvolti promuovano concretamente strategie mirate ed efficaci per promuovere la partecipazione dei bambini svantaggiati.

stenuta 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»* (COM, 2006).

²⁰ Alcune ricerche condotte in Germania sui contesti socio-culturali ed educativi dei bambini stranieri (Clauss e Nauck, 2008) rilevano che in media i figli degli immigrati hanno meno disponibilità di spazi adeguati allo studio, ricevono in media voti più bassi e hanno minori probabilità rispetto ai bambini tedeschi di proseguire gli studi. Inoltre, hanno maggiori probabilità di incontrare difficoltà relazionali, e dimostrano una minore probabilità, rispetto ai bambini tedeschi, di essere inseriti in programmi di educazione prescolare. Quest'ultimo dato trova riscontro nel report della rete Eurydice del 2009, che sottolinea le condizioni di svantaggio dei bambini stranieri rispetto alle opportunità di essere coinvolti nell'educazione prescolastica, che assieme a fattori quali “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, e il bilinguismo, inaspriscono le condizioni di disuguaglianza e di divario sociale.

La questione dell'*accessibilità* e della *partecipazione* effettiva ai servizi di educazione prescolastica costituisce il problema centrale circa l'efficacia dell'educazione infantile sulle condizioni di svantaggio socio-educativo. Vediamo alcuni degli argomenti prevalenti, in ambito politico, a sostegno del collegamento tra educazione formale e rimozione precoce delle condizioni di svantaggio socio-culturale ed educativo.

La partecipazione sociale all'educazione infantile. L'investimento politico sui programmi di educazione infantile sancisce il riconoscimento del ruolo centrale dell'educazione prescolastica per il miglioramento delle condizioni socio-culturali dei gruppi svantaggiati, minoritari e/o a basso reddito, assegnandole la funzione di facilitazione rispetto all'inserimento lavorativo e all'integrazione sociale. Ciò che rafforza la tenuta di tale correlazione è la qualità dell'educazione prescolare, dal punto di vista strutturale ed organizzativo, e del curriculum formativo, quali fattori vincolanti sulla buona riuscita dei programmi educativi. Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007) ribadiscono che solo un'educazione prescolastica di alta qualità, che preveda interventi integrativi e/o compensativi efficaci per i soggetti a rischio, e standard minimi di prestazione (ridotta dimensione dei gruppi di bambini, al rapporto bambini/personale più bassi per i più piccoli, di poco superiori per i più grandi in età prescolare, livelli di formazione degli insegnanti/operatori) possa effettivamente contribuire alla riduzione delle disuguaglianze. La comunicazione della Commissione europea *Rethinking Education* del 2012 segnala che il potenziamento della qualità e l'accessibilità dell'educazione prescolastica vada accompagnata dalla creazione di programmi di alfabetizzazione di base rivolti anche alle famiglie (COM, 2012c, p. 5), sottolineando come la perseguibilità dei risultati vada curata tramite il corrispettivo investimento nell'adeguamento strutturale e familiare. In Italia, una ricerca dell'Università Milano-Bicocca del 2012, analizzando i modelli educativi delle scuole dell'infanzia e quelli dei genitori autoctoni ed immigrati, evidenzia la tendenza di ogni comunità ad organizzarsi secondo precisi riferimenti e modelli simbolico-culturali, che influenzano le prassi educative e lo sviluppo dei servizi. I risultati dimostrano che l'inserimento dei bambini immigrati nei servizi educativi prescolastici favorisce la creazione di contesti comunicativi e dialogici fondati sulla conoscenza reciproca, che comporta l'approfondimento e l'esplicitazione dei modelli culturali sottostanti, facilitando il confronto e la discussione delle metodologie didattiche ed educative nei servizi (Mantovani, 2012).

Risalta così la centralità, all'interno di un quadro globale di pianificazione dell'organizzazione del sistema educativo, del ruolo che i servizi per l'infan-

zia sono chiamati ad assumere nella creazione di un *sistema formativo integrato*, capace non solo di far dialogare impostazioni e culture differenti, ma anche di fondare su basi legittime un nuovo paradigma pedagogico di partecipazione e dialogo interculturale (Minerva e Frabboni, 2014). Pertanto, la correlazione tra la rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo e i servizi prescolastici passa necessariamente per la questione della qualità dei servizi, che dipende dalla qualità della *partecipazione sociale* delle famiglie e degli stakeholder educativi.

Lo sviluppo psicologico ed emotivo-affettivo. Le ricerche nell'ambito delle neuroscienze contribuiscono a confermare i benefici dell'educazione precoce sullo sviluppo infantile. I risultati di alcune ricerche (NSC on the Developing Child, 2007, in COM-Eurydice, 2009) dimostrano la significatività sullo sviluppo infantile dell'interazione "servizio-risposta" tra il bambino e la persona che con lui interagisce. Le modalità più consuete di risposta dell'adulto nei confronti del bambino (la riproposizione del linguaggio infantile, i sorrisi, la ripetizione di suoni, gesti e parole) rappresentano forme d'interazione intendibili come "danza della mutua responsività" di alto impatto sullo sviluppo psicologico²¹. Altre ricerche identificano lo sviluppo del cervello umano sulla base di sequenze di "periodi sensibili" (Heckman, 2006), associati ad aree specifiche di 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 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). Altre ricerche in ambito psicologico sullo sviluppo del "sé emergente" nel bambino, come percezione di se stesso come soggetto capace di influenzare gli eventi e le situazioni esterne, confermano l'importanza della responsività per sviluppare la corretta percezione personale, la motivazione e l'autostima (Bowman, Donovan e Burns, 2001). All'estremo oppo-

²¹ 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» (NSC on the Developing Child, 2007, in COM-Eurydice, 2009).

sto, si è visto come l'esposizione dei bambini a situazioni prolungate ed eccessive di stress influiscano negativamente sullo sviluppo infantile, al punto da indurre 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, p. 6).

I risultati sull'importanza della qualità dell'interazione nelle prime fasi dello sviluppo umano confermano dunque l'importanza dell'investimento sulla *qualificazione* reale dell'educazione infantile, sia nell'ambiente domestico e familiare che nei servizi prescolastici, per ridurre le probabilità di incorrere e/o intensificare disturbi di matrice psico-emotiva o di derivazione socio-culturale.

Lo sviluppo pluridimensionale integrato. Oltre ai benefici dell'educazione prescolastica per la rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo, il report dell'Eurydice (COM-Eurydice, 2009) tende a sottolineare la significatività delle esperienze educative allargate realizzate dal bambino, che sollecitano differenti dimensioni dello sviluppo e dell'apprendimento (cfr. paragrafo 1.3.1). I programmi educativi prescolastici che prevedono approcci monodisciplinari per il potenziamento di specifici prerequisiti agli apprendimenti scolastici (es. sul piano cognitivo) si sono dimostrati efficaci a breve termine e in misura relativa (Schweinhart e Weikart, 1997; Gersten, Keating e Becker, 1988; Schweinhart *et al.*, 2005, 2011), dal momento che non risultano integrati con altre dimensioni (es. emotivo-affettive e sociali) che si supportano tra loro nello sviluppo (Haskins, 1985; Stipek *et al.*, 1995). Ad esempio, solo un'esperienza di apprendimento realizzato nell'ambito di legami socio-affettivi sicuri e stabili nell'età infantile si dimostra capace di sostenere lo sviluppo cognitivo (Pianta, Nimetz e Bennett, 1997; Hamre e Pianta, 2001; Rimm-Kaufman *et al.*, 2002) e per conseguire importanti obiettivi di tipo comportamentale e socio-relazionale, dall'autoregolazione al controllo emotivo (Kochanska e Murray, 2000; McClelland, Acock e Morrison, 2006).

Ulteriori risultati, come quelli conseguiti da Contini e Manini (2007) nell'ambito della pedagogia infantile italiana, confermano la stretta interdipendenza tra la dimensione della cura e dell'educazione in età infantile, dal momento che la prima costituisce una precisa metodologia con cui introdurre la seconda. Il rapporto che si crea tra adulto e bambino nella relazione di cura è essenziale tanto per lo sviluppo cognitivo che per quello psico-emotivo, affettivo e sociale (Kaga, Bennett e Moss, 2010). Pertanto, approcci metodologici volti a separare le dimensioni dello sviluppo per consentirne una maggiore, auspicata praticabilità didattica, risultano non solo riduttivi, per la loro

scarsa efficacia sul piano della formazione individuale, ma anche difficilmente sostenibili in termini scientifici. Lo studio “*Eager to Learn: Educating our preschoolers*” (Bowman, Donovan e Burns, 2001) evidenzia come: «*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 se presi di per sé singolarmente per stimolare uno sviluppo ottimale*». L’interdipendenza educativa tra fattori psico-emotivi e la metodologia della cura permettono di prevenire quei problemi dello sviluppo che spesso si manifestano in età più avanzata: i disturbi del comportamento capaci di compromettere i risultati scolastici risulterebbero correlati, nella maggior parte dei casi, al turbamento di questo rapporto (Shonkoff e Phillips, 2000, p. 28).

Dal momento che «*gli approcci precoci, intensivi e multisistemici [...] hanno un’efficacia superiore e danno risultati a lungo termine eccezionali, e un ritorno molto positivo sull’investimento*» (COM-Eurydice, 2009), possiamo affermare che gli obiettivi di apprendimento conseguiti nell’ambito dell’educazione prescolastica predicono un’efficacia a lungo termine solo se realizzati tramite processi di *sviluppo pluridimensionale integrato*²². La questione della qualificazione dell’educazione prescolastica va infatti ricercata nell’integrazione generativa di esperienze multidimensionali (Bronfenbrenner e Morris, 2006; Minerva e Frabboni, 2014), tese alla maturazione e allo sviluppo della persona, con l’introduzione di apprendimenti man mano più formalizzati, rivolti ad assicurare livelli omogenei di apprendimenti propedeutici all’istruzione formale.

L’educazione prescolastica diventa così l’esperienza-cardine di un nuovo modello della formazione infantile, che rifugge modalità e pratiche (spesso, indebitamente) prelevate dal livello scolastico successivo, per rimettere al centro il benessere del bambino e il suo sviluppo. Oltre alle evidenze di ricerca che indicano i rischi dell’esternalizzazione educativa precoce, raccomandazioni di tal genere richiedono ulteriori livelli di approfondimento rispetto al paradigma pedagogico dominante e alla necessità di una sua rifondazione su basi umanistiche, capaci di affermare una prospettiva centrata sullo sviluppo come autodeterminazione personale.

²² In termini di efficacia a lungo termine, infatti, si indica nella formulazione teorica dell’approccio pluridimensionale integrato il più opportuno a favorire lo sviluppo infantile. Trattandosi di un’elaborazione concettuale dell’apprendimento e della formazione multidimensionale come intesa da Minerva e Frabboni (2014) nel loro manuale di introduzione alla pedagogia generale, arriva a comprendere, nell’azione educativa, non solo tutte le dimensioni dello sviluppo dell’individuo (come quella emotivo-affettiva e psicosociale), ma anche quegli aspetti ed accezioni che scaturiscono dalla loro combinazione, che portano ad esprimere inclinazioni e attitudini personali.

La socializzazione precoce. Al fine di progettare percorsi ed esperienze educative adeguate, è opportuno indagare la correlazione esistente tra l'inserimento del bambino in un contesto educativo di tipo prescolastico e la dimensione della socializzazione con norme, valori e stili di vita che lo contraddistinguono, e con i gruppi di bambini con cui è chiamato a confrontarsi.

I contesti scolastici di tipo formale presentano caratteristiche distintive e richiedono ai bambini specifici requisiti di adattamento e socializzazione. Alcune ricerche dimostrano l'utilità dell'inserimento precoce del bambino entro un sistema di "cura" e "pre-educazione collettiva" (Coates e Bromberg, 1973; Gunnarson, Korpi e Nordenstam, 1999; OECD-Starting Strong I, 2001; Leseman, 2002; Esping-Andersen e Mestres, 2003; Anderson e Minke, 2007) per stimolare lo sviluppo di abilità cognitive, linguistiche e comportamentali. La ricerca di Coates e Bromberg (1973), svolta su un campione longitudinale di ragazzi svedesi, ha evidenziato che coloro che negli anni Settanta avevano frequentato "servizi di cura collettivi", al momento dell'inserimento scolastico avevano ottenuto migliori risultati in termini di apprendimento e di capacità socio-relazionali rispetto ai loro coetanei educati in contesto domestico. Tali risultati vennero confermati da ricerche analoghe svolte in Francia (Jeantheau e Murat, 1998) e nella *nursery-school education* in Gran Bretagna (Feinstein, Robertson e Symons, 1999). Risultati di questo tipo tendono a veicolare l'ipotesi per cui l'inserimento prescolastico, ovvero la socializzazione precoce all'interno dei servizi per la prima infanzia, possa contribuire efficacemente all'innalzamento dei risultati di apprendimento.

Già Bourdieu (1989) faceva coincidere l'opportunità dell'educazione formale con l'obiettivo sociale di "neutralizzare l'irregolare distribuzione di capitale culturale" tra studenti e famiglie, collegandolo alla rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo. Esping-Andersen e Mestres (2003) affidano all'educazione prescolare la capacità di trasferire la responsabilità della stimolazione cognitiva dalla famiglia ai "centri collettivi" (servizi per la prima infanzia), per favorire l'omogeneizzazione di quelle differenze sociali che nell'educazione familiare verrebbero invece mantenute e riprodotte. L'educazione prescolastica agevola i bambini permettendo loro di raggiungere una posizione quasi di parità al momento dell'inserimento scolastico, diminuendo le probabilità che il loro rendimento rifletta le condizioni socio-economiche o culturali delle famiglie d'origine (Fraise, Andreotti e Sabatinelli, 2004).

In Italia, un'indagine dell'Istituto di Ricerca Regionale della Lombardia (IRER, 2004) indica la famiglia come la risorsa principale in termini cura ed educazione per la prima infanzia, pur rilevando una tendenza incrementale a preferire i servizi collettivi tradizionali e/o integrativi per favorire la socia-

lizzazione con gruppi di coetanei, dal momento che le possibilità d'interazione tra pari risultano non sempre disponibili all'interno dell'ambiente domestico o familiare. I dati indicano infatti che gli "spazi gioco" costituiscono una nuova realtà entro i servizi per l'infanzia che incontrano un alto tasso di domanda sociale, «*il che indica una maggiore attenzione ai servizi di socializzazione rispetto a quelli che garantiscono la cura*» (IRER, 2004, p. 17)²³. I risultati indicano che, soprattutto in termini di rimozione e/o prevenzione dello svantaggio, l'educazione prescolastica fornisca indubbi benefici derivati dalla *socializzazione con l'ambiente e i coetanei* per l'interiorizzazione di nuovi riferimenti socio-culturali e comportamentali, e quindi nuovi apprendimenti, fatta salva la preliminare soddisfazione sia di bisogni di tipo relazionale con la madre e con il nucleo familiare.

1.3.3. *Occupazione femminile e ruolo materno: quale conciliazione?*

Entro il quadro contemporaneo di mutamento delle politiche tradizionali di welfare economico e familiare, si assiste alla tendenza delle politiche europee a investire sui servizi educativi soprattutto in correlazione al tema della "liberazione dell'occupazione femminile" (COM-Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008), collegandola di fatto all'opportunità di re-inserimento lavorativo delle giovani madri.

I dati segnalano come nella maggior parte dei Paesi europei il tasso di attività delle donne europee dipenda dall'età dei bambini della famiglia (COM-Eurydice, 2009), che in genere aumenta in misura direttamente proporzionale all'età anagrafica dei figli: pertanto, l'assolvimento delle funzioni di cura e educazione infantile in tenera età costituisce il fattore principale di allontanamento delle madri dal mercato del lavoro²⁴. La questione appare

²³ Il report dell'IRER indaga su realtà nuove dei servizi per l'infanzia, e rileva in particolare come i servizi innovativi, alternativi e/o integrativi a quelli tradizionali si contraddistinguono per lo sviluppo di esperienze di sostegno alla genitorialità per migliorare l'interazione educativa familiare e la sua corrispondenza con quella formale. La crescente rilevanza delle reti informali per costruire forme di sostegno e aiuto reciproco fa sì che esso si qualifichi come elemento innovativo nella gestione del sistema educativo, sempre più diffuso entro le nuove tipologie di servizi per l'infanzia.

²⁴ Il Report dell'Eurydice del 2009 segnala come il tasso di attività delle donne tenda a rallentare quando hanno almeno un bambino di età inferiore ai tre anni, e diventa evidente nel caso di più bambini dai 3 ai 6 anni. Tuttavia, 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,

centrale in termini di investimento politico, dal momento che il re-inserimento nel sistema produttivo delle lavoratrici madri sarebbe in grado di determinare un incremento del PIL.

La questione sollevata dalle politiche viene pertanto riproposta nei termini della scelta delle modalità interpretative e valutative più efficaci per indagare la correlazione effettiva tra disponibilità di servizi educativi e re-inserimento lavorativo delle madri. La disponibilità di dati puntuali, esaustivi e largamente attendibili permetterebbe di giustificare con maggiore coerenza interna le scelte politiche compiute all'interno della tensione cruciale tra "preferenze individuali/esigenze socio-economiche". Vediamo alcuni dei temi che caratterizzano maggiormente gli argomenti politici a sostegno delle misure di conciliazione del lavoro femminile con la cura materna, per sostenere il re-inserimento lavorativo delle giovani madri.

Sostegno all'incremento demografico. Il report Eurydice del 2014 segnala come in Europa i tassi di fertilità rimangano ancora inferiori ai tassi di sostituzione, e siano destinati a diminuire entro il 2030 (COM-Eurydice, 2014a, p. 26-28). In un periodo storico connotato da alti tassi di decremento demografico, il sostegno alla natalità in Europa rappresenta una questione di ampia portata socio-culturale, soprattutto in relazione alla sostenibilità (residuale) del modello welfaristico e contributivo nei confronti dei lavoratori in condizioni di uscita dal lavoro. Ovvero, il declino dei tassi di fertilità (in molti Paesi al di sotto del *replacement rate*), che spesso si accompagna ad un innalzamento dell'età del primo figlio, provoca evidenti ricadute socio-economiche sulle generazioni future e sulla praticabilità a lungo termine di politiche di tipo pensionistico e contributivo (cfr. paragrafo 1.3).

Le politiche tese a facilitare la conciliazione tra il lavoro femminile e la cura domestica vengono interpretate come quelle che meglio di altre sono in grado di sostenere efficacemente la natalità. Dal momento che la Commissione Europea afferma che se l'Europa vuole invertire il calo demografico, le famiglie devono essere ulteriormente incoraggiate dal supporto di politiche pubbliche che consentano a uomini e donne di conciliare la famiglia col lavoro (UNICEF Report Card, 2008), i servizi dell'infanzia vengono interpretati come una misura di sostegno al contrasto del calo dei tassi di natalità: infatti, sembrerebbe che gli Stati membri che presentano significativi tassi d'incremento demografico sono anche quelli che più investono in strutture destinate alla prima infanzia (OECD-Starting Strong II, 2006; Esping-Andersen, 2009).

il 75% delle donne è occupato o disponibile per il mercato del lavoro). Per gli uomini la presenza di un bambino e la sua età non hanno alcuna influenza sull'attività professionale (COM-Eurydice, 2009, p. 12).

Le due prospettive trovano elementi di parziale sovrapposizione: la conciliazione femminile tra carichi domestici/famigliari e quelli lavorativi costituisce per i decisori politici il fattore cruciale per sostenere la natalità. Tuttavia, se da un lato tale investimento in termini di conciliazione tra lavoro e ruolo materno potrebbe comportare un beneficio per la condizione femminile, in relazione alla pressione esercitata sui datori di lavoro per il miglioramento delle condizioni lavorative, in realtà ci si trova di fronte alla situazione paradossale per cui ad essere favorita è la creazione di servizi di esternalizzazione dell'educazione familiare. Ovvero, le politiche preferiscono attribuire ai servizi di educazione infantile la funzione di armonizzazione delle esigenze familiari da un lato, e socio-economiche dall'altro, nel momento cioè in cui entrano in contrasto e rischiano di far prevalere la prima sulla seconda. La disponibilità di servizi educativi costituisce una risoluzione del dilemma conciliativo, dal momento che assolve anche alla funzione di indirizzare, di fatto, la domanda delle famiglie verso l'esternalizzazione educativa.

Uguaglianza delle opportunità. Dal momento che l'articolazione e la disponibilità di servizi per l'infanzia risulta ancora disomogenea a livello territoriale (COM-Eurydice, 2014b; Grange Sergi, 2016), ad accusare i disagi maggiori sono soprattutto le fasce più deboli della popolazione, che non dispongono di risorse adeguate per soddisfare da sé la domanda educativa. Le condizioni di scarsità dell'offerta pesano sul carico di lavoro familiare contribuendo ad alimentare disuguaglianze invece che rimuoverle. Le condizioni di disuguaglianza correlate alla disponibilità dei servizi vanno considerate in base alle seguenti variabili:

- i. sistema welfaristico.* Il sistema di welfare italiano risulta sbilanciato a livello generazionale, dal momento che, nell'erogazione contributiva, tende a privilegiare le generazioni più anziane (es. sistema pensionistico; assistenza agli anziani): maggiori investimenti e risorse rivolte al settore dell'infanzia e dei servizi educativi permetterebbero di riequilibrare la sperequazione economica a scapito delle giovani generazioni (Boeri, 2002)²⁵;

²⁵ Nel suo studio sulle politiche di welfare, Boeri evidenzia come la ripartizione diseguale delle risorse pubbliche determini una concentrazione delle risorse verso una popolazione specifica a scapito di altre fasce d'età, come per esempio la prima infanzia. Paradossalmente, sembrerebbe che i nonni sottraggano risorse pubbliche ai figli e ai nipoti: da un'analisi più approfondita, tuttavia, risulta che in realtà i nonni restituiscono le risorse "sottratte" sotto forma di aiuti sia economici che di sostegno alla cura ai loro figli, ad esempio nel momento in cui costruiscono una famiglia (es., sostenendo l'acquisto della prima casa per le giovani coppie) (Boeri, 2002).

- ii. condizioni di genere.* Nel momento in cui si pone la questione dell'educazione infantile, va rilevato che è quasi sempre la donna a mettere in discussione la propria posizione lavorativa ed occupazionale (ad es. richiedendo un part-time, un congedo parentale o lasciando l'occupazione) che la induce ad uscire, più o meno temporaneamente, dal mercato del lavoro. Questo giustificherebbe l'affidamento ai servizi di educazione infantile, ma di fatto impedisce una corretta valutazione delle opportunità effettivamente disponibili, per le madri lavoratrici, di conciliazione della vita professionale con quella di educazione e cura familiare. Molte madri, cioè, preferirebbero dedicarsi personalmente all'educazione dei figli senza rinunciare al lavoro, ma la carenza di strumenti appositamente predisposti finisce col demandare la soluzione all'esistenza di servizi esterni;
- iii. classe socio-economica e gruppo di appartenenza.* Le fasce economiche medio-basse della popolazione (es. impiegati esecutivi) possono andare incontro a difficoltà nell'accesso ai servizi educativi, per ragioni legate al reddito leggermente superiore alla soglia prevista, che non risulterebbe comunque sufficiente a sostenere economicamente l'affidamento a servizi privati. In questi casi, è la donna che rinuncia o riduce l'attività lavorativa per farsi carico dell'educazione familiare. Parimenti, sono penalizzate le famiglie monoreddito in cui è solitamente il maschio capofamiglia a lavorare, provocando un aggravio sul carico di lavoro femminile, che implica condizioni di disuguaglianza delle opportunità in ambito familiare, oltre a limitare il diritto del bambino di accedere all'educazione formale. Spesso, inoltre, le condizioni degli immigrati extracomunitari con vissuti e situazioni irregolari scoraggiano l'iscrizione dei figli ai servizi pubblici, per evitare loro di esporsi a controlli circa il permesso di soggiorno e/o la regolarità della posizione lavorativa.

Dal momento che la situazione economica della famiglia influisce sulle possibilità d'accesso all'educazione formale, e quindi sull'aggravio del carico di lavoro femminile, risulterebbe più onesto, oltre che corretto, ri-situare il paradigma teorico dell'uguaglianza delle opportunità di genere all'interno della reale praticabilità delle opzioni esistenti, e della loro effettiva disponibilità, svincolandole cioè dal dominio delle politiche di rendicontazione economica. Inoltre, una politica, che collega le situazioni reddituali e/o giuridiche della famiglia all'opportunità di accedere all'educazione prescolare risulta non solo incapace di tutelare i diritti dei bambini, ma anche di promuovere una reale qualificazione dei servizi educativi e del discorso pedagogico, dal momento che finisce col riprodurre un approccio dei servizi di intervento

sociale e supporto alle famiglie. Risulta necessario prevedere nuove misure d'intervento politico rivolte a garantire una generalizzazione dell'offerta sulla base di un principio di uguaglianza delle opportunità in ambito domestico e familiare, per rinsaldare un nuovo patto sociale capace di qualificare realmente il discorso educativo.

Misure adeguate di welfare combinate con la disponibilità di servizi di qualità permetterebbero inoltre di sostenere realmente un ambito di uguaglianza delle opportunità di genere. Anzi ch  indurre la scelta individuale verso l'affidamento e l'esternalizzazione educativa ai servizi, in relazione ad esigenze di razionalizzazione economica e pianificazione sociale, un cambiamento paradigmatico in senso pedagogico permetterebbe di rifondare su basi di realt  la centralit  della persona e della sua libert /capacit  di scelta educativa.

L'influenza di modelli culturali e politici. La tendenza, gi  rilevata, delle famiglie europee ad affrontare i dilemmi conciliativi di lavoro e cura ricorrendo in prevalenza al "doppio carico" sulle spalle della popolazione femminile lavoratrice (Daly e Rake, 2003), provoca di rimando l'infrangimento delle carriere lavorative delle madri, oltre che inevitabili conseguenze sull'organizzazione familiare. La tendenza socio-culturale, in alcuni Paesi europei, ad attribuire l'intera responsabilit  della cura familiare alla madre (tendenza inasprita dalla condizione storica di debolezza femminile sul mercato del lavoro), contrasta con l'evoluzione incrementale dell'inserimento lavorativo femminile (OECD-EAG, 2012). Un numero sempre maggiore di donne ha raggiunto livelli di educazione tali da porle in condizione di aspirare a posizioni apicali nella societ , un tempo del tutto impensabili (OECD, 2009a). I mutamenti e l'evoluzione della struttura familiare, lavorativa ed occupazionale evidenziano come si stiano sperimentando, a livello sociale, una pluralit  di modelli e soluzioni alle esigenze educative e familiari, che determinano profonde modificazioni dell'identit  femminile e maschile di tipo tradizionale (COM-Eurydice, 2009; UNICEF Report card, 2008).

L'Unione Europea e l'OCSE assegnano ai servizi educativi per l'infanzia la funzione di risposta ai nuovi bisogni familiari, e di tutela dell'uguaglianza delle opportunit  di genere. Questa soluzione si basa sul presupposto per cui la creazione di servizi educativi di qualit  permetterebbe alle madri di conciliare lavoro e cura familiare, associando tale scenario al miglioramento delle condizioni di uguaglianza di genere e di accesso alle opportunit , che vengono a loro volta interpretate e propugnate a livello politico quali opportunit  di inserimento lavorativo. Parimenti, l'investimento su servizi educativi di qualit  incoraggia un'interpretazione monovalente del principio di uguaglianza, favorito dalle politiche economiche, che associano l'inserimento lavorativo della

donna/madre al massimo livello di emancipazione femminile raggiungibile ed auspicabile all'interno della società contemporanea.

Tale condizione si scontra con un principio di libertà di scelta e di definizione individuale del concetto di "uguaglianza", che consta nella libertà/capacità della madre di decidere se lavorare o occuparsi della cura dei figli, senza che quest'ultima opzione venga strumentalizzata a livello politico quale ostacolo alla crescita economica. Inoltre, la tendenza prevalente a inserire l'incremento dell'occupazione femminile entro un sistema di programmazione sociale per la crescita economica si fonda su un presupposto di conservazione, se non proprio cristallizzazione, del ruolo femminile tradizionale e delle funzioni ad esso associate, che non sembrano più trovare corrispondenza nella realtà, offuscando la portata e il significato dei processi di elaborazione di nuovi modelli e identità di genere in atto nel contesto sociale contemporaneo.

L'esternalizzazione dell'educazione infantile. Le politiche educative ed economiche hanno contribuito alla creazione di una percezione diffusa circa il vantaggio delle pratiche di *esternalizzazione* dell'educazione infantile in relazione al riequilibrio dei carichi domestici, che determinano a loro volta la "liberazione" dell'occupazione femminile. Tale "liberazione" femminile viene propugnata come valore fondamentale di uguaglianza di genere e di pari opportunità, anche se viene riferita ad una prospettiva univoca e monovalente di riqualificazione professionale e inserimento lavorativo. Talvolta tale prospettiva viene affiancata alla funzione riconosciuta alla dimensione occupazionale di contribuire in termini di partecipazione alla "crescita" della società (senza, tuttavia, esplicitare di quale tipo di crescita si stia effettivamente parlando).

Le politiche europee, anche quando rintracciano principi fondamentali e diritti d'uguaglianza, tendono a modularli a sostegno del modello economico prevalente, di tipo tecnico-efficientistico e propulsivo sull'incremento della produttività e della competizione economica. Finché la prospettiva di conciliazione dei ruoli femminili e dei "doppi carichi" verrà collegata ad un orizzonte di "liberazione" dell'occupazione femminile, i servizi educativi verranno interpretati nella loro funzione esclusiva di supporto al re-inserimento lavorativo delle madri. Questo li porterà a privilegiare dimensioni assistenziali e garantiste su livelli di prestazione protezionistico-assicurativa, anzi ché rivolgersi all'approfondimento e qualificazione del discorso pedagogico-educativo.

Pertanto, possiamo concludere che tutte le politiche educative tese a valorizzare l'educazione esternalizzata per la conciliazione del lavoro fem-

minile prendono a presupposto fondamentale il modello economico tratteggiato dal paradigma del *capitale umano* (cfr. paragrafo 1.2), dal momento che 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). Tuttavia, ci si chiede come mai, per incoraggiare il re-inserimento lavorativo femminile, non si investa sul miglioramento dell'organizzazione del lavoro anzi ch  sull'esternalizzazione dell'educazione. Diversi Paesi europei a welfare individuale prevedono forme di flessibilit  (es. telelavoro) che non interferiscono con le priorit  produttive delle imprese. Tuttavia, al livello delle politiche europee in area OCSE, il sostegno ai servizi di educazione prescolastica viene ancora interpretato come lo strumento pi  efficace per favorire il re-inserimento lavorativo delle giovani madri. La pervasivit  con cui si propugnano tali argomentazioni fa s  che la questione della diffusione dei servizi arrivi a costituire, per il decisore politico, la condizione decisiva per "far uscire" la madre dall'esclusivit  della funzione materna. Ribaltando i termini,   nella volont  di tale decisore politico evitare la possibilit  che la madre si dedichi esclusivamente alla cura familiare, sottraendo forza lavoro al mercato (o perlomeno, in senso esclusivo) e determinando un alto costo sociale.

La precocizzazione dell'inserimento educativo. Il report dell'Unicef del 2008, che indaga il posizionamento dei Paesi europei rispetto a standard di qualit  dei servizi prescolastici, raccomanda l'insostituibilit  della relazione materna per lo sviluppo infantile e contraddice i sostenitori della *precocizzazione* dell'esternalizzazione educativa. Gli studi nel campo delle neuroscienze dimostrano l'importanza decisiva, in termini di sviluppo neuropsichico infantile, della creazione/mantenimento di condizioni di rapporto diretto, costante, intimo, affidabile e rassicurante tra genitore e bambino. Il riconoscimento scientifico della sostanziale insostituibilit  di un rapporto diretto e responsivo tra adulto e bambino ha contribuito a favorire l'allungamento dei periodi di congedo parentale (NSC on the Developing Child, 2007, in COM-Eurydice, 2009).

Accanto alle evidenze a sostegno dell'educazione familiare, l'UNICEF (2008) riporta alcuni dati che segnalano gli effetti negativi di un inserimento "troppo precoce" dei bambini nei servizi collettivi. Esping Andersen e Mestres (2003) indicano come uno sviluppo infantile armonico ed equilibrato andrebbe perseguito nella ricerca di un buon equilibrio tra il tempo trascorso in famiglia e servizi per l'infanzia di buona qualit : *«pi  piccolo   il bambino e pi  ore trascorre in strutture per l'infanzia, pi  elevati sono i rischi. In particolare, un orario di permanenza lungo   considerato ina-*

deguato 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, 2008, p. 19).

Emergono inoltre alcune conseguenze inaspettate: una formazione così precaria richiederebbe maggiori risorse economiche per la compensazione, nella vita adulta, degli svantaggi e delle carenze che di fatto la precocizzazione dell'inserimento finisce col comportare. Al contrario, una pianificazione lungimirante dell'educazione infantile consentirebbe di ridurre la spesa sociale destinata al recupero compensatorio di situazioni di disagio e svantaggio socio-culturale ed economico (Schweinhart *et al.*, 2005, 2011) (cfr. paragrafo 1.3.2). I primi anni di vita del bambino rappresentano un momento delicato e di complessa gestione nell'interazione tra pubblico e privato. Il report dell'OECD "*How's Life? Measuring Well-being*" (2015) configura la responsabilità dell'istituzione politica e sociale di proporre differenti strumenti di conciliazione, pur mantenendo nei confronti delle famiglie la garanzia della libertà di sfruttarle o meno in relazione alla personale definizione delle priorità di scelta, costituendo di fatto un valido compromesso tra le esigenze dei bambini e quelle dei genitori.

1.3.4. Spesa pubblica e crescita economica: quale investimento?

In Europa i regimi attuali di *welfare state* mostrano la loro inadeguatezza a fronteggiare i nuovi problemi sociali, quali le esigenze di conciliazione del lavoro femminile con il ruolo materno. Questi dimostrano una tendenza di riproduzione delle tradizionali forme assicurativo-protezionistiche ed assistenziali (*congedi e sussidi* parentali), che contrastano con le condizioni di scarsità delle risorse. Le politiche economiche europee indicano che, a fronte di bisogni sempre più articolati della popolazione, anche in relazione ai processi di diversificazione e richieste di individualizzazione delle risposte (Paci, 2005), e in collegamento ai nuovi rischi di vulnerabilità sociale delle fasce più deboli (Ranci, 2002), si rende necessario un ripensamento rispetto alla riproducibilità delle forme tradizionali di *welfare*²⁶ (cfr. paragrafo 1.3).

²⁶ Attualmente, la possibilità per la famiglia di ricevere benefici (es. congedi/sussidi) risulta vincolata alla posizione occupazionale/lavorativa e dunque reddituale dei genitori. Ciò è dovuto alla prevalenza delle esigenze economiche sul sistema di protezione ed assicurazione sociale, che fa dipendere l'erogazione di benefici assistenziali dalla capacità, in questo caso

Il modello, oramai residuale, di welfare sociale, ha assunto storicamente forme differenti in relazione al contesto socio-culturale di riferimento. Le forme di welfare di tipo familistico (Italia, Germania, Gran Bretagna) considerano la famiglia come soggetto istituzionale centrale dal punto di vista economico, responsabile delle scelte e della soddisfazione dei bisogni dei propri membri, che di fatto portano i Governi a legittimare le proprie scelte di riduzione della spesa pubblica per la protezione sociale. Al contrario, i Paesi a tendenza de-familizzante (Francia, Paesi Scandinavi) tendono a disporre misure di welfare specifiche, sia in termini di erogazioni dirette che di servizi, facendosi interpreti dei bisogni e del benessere sociale di tipo individuale e collettivo (Esping-Andersen, 2009)²⁷. Oggi, i mutamenti nella struttura familiare e le trasformazioni socio-economiche e demografiche tendono a problematizzare la funzione famigliare tradizionale di assicurazione dei bisogni. Ad esempio, la “caduta” del mito della “piena occupazione” del maschio capofamiglia o “*malebreadwinner*”, l’emergere di nuove esperienze “composite” di tipo occupazionale e lavorativo, l’instabilità dei legami famigliari e parentali, l’allungamento della vita della popolazione e i pesi di carico famigliare²⁸ determinano una nuova configurazione della società, che esige una

dei genitori, di contribuire efficacemente alla crescita economica. Questo di fatto porta a perpetuare un principio di welfare posizionato per lo più in termini di *workfare* (Margiotta, 2012b).

²⁷ Le famiglie monogenitoriali sono presenti in proporzione maggiore nei Paesi Nordici, mentre quelle con più di due adulti e bambini sono più frequenti nei Paesi Mediterranei. In questi ultimi, la separazione e il divorzio espongono la donna ed i minori ad un rischio di impoverimento molto più che nei Paesi Nordici. L’assenza di misure di sostegno alle famiglie monoparentali (“madri sole”) definisce la realtà famigliare dei Paesi Mediterranei nei termini di un “familismo coatto” (Ranci, 2002). Il contesto socio-culturale definisce anche il modello politico ed economico prevalente, che si suddivide in regimi di tipo familistico o de-familizzante a seconda dell’intervento in termini di welfare che vengono erogati o meno a beneficio delle famiglie (Esping-Andersen, 2009). L’Italia sembra conservare un’impostazione di famiglia tradizionale-nucleare, che sfugge dalla sfera d’intervento pubblico, esprimendo più una condizione affine a quella che Saraceno (2003) indica come “politiche implicite per la famiglia”. I Paesi a *welfare de-familizzante* erogano su base individuale sia misure di tipo economico (assegni familiari, agevolazioni fiscali) che sottoforma di servizi: in questi casi il rischio è che si creino configurazioni ambigue in termini di politiche “pubbliche” e “di mercato”, che rendono difficile valutare realmente l’entità degli oneri economici ricadenti sulle famiglie e le effettive condizioni di uguaglianza dell’accesso (Saraceno, 2003).

²⁸ In *Agency formativa per il nuovo learnfare*, Costa (2012) evidenzia come il mito della piena occupazione del passato risultava fondato sulla figura del *malebreadwinner* (lavoratore maschio, adulto, letteralmente “colui che porta a casa il pane”), inteso come principale precettore di reddito famigliare. La crescente precarizzazione delle condizioni lavorative ed occupazionali e la situazione di crescente insicurezza sociale mettono in discussione il ruolo tradizionale del maschio capofamiglia, lasciando spazio ad una ridiscussione dei legami famigliari e della stessa istituzione della famiglia nella post-modernità. Il lavoro si va riconfigurando sempre più come un *continuum* ininterrotto di discontinuità e frammentazione degli

nuova configurazione delle politiche pubbliche a suo sostegno. Secondo la prospettiva di agevolare la conciliazione lavoro/ruolo materno, i congedi parentali²⁹ rappresentano oggi il dispositivo principale di riconoscimento del valore sociale assegnato al tempo di cura impiegato dai genitori lavoratori nei confronti dei figli (Zanatta, 2005; Fasano, 2011). 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 e Saraceno, 2011), ad eccezione di Stati Uniti e Australia. Molto diffuso appare tuttavia il ricorso a modalità informali di cura (OECD-Starting Strong III, 2011a), come dimostra il frequente affidamento delle funzioni di cura ai nonni o alle baby-sitter. Questo accade soprattutto lì dove altre misure (congedi parentali e disponibilità di servizi) risultano carenti, oppure deriva dalla persistenza di modelli socio-culturali di tipo tradizionale (cfr. paragrafo 1.3.3).

Diversificazione sociale e individualizzazione della scelta. I cambiamenti socio-economici contemporanei provocano una serie di impatti e ricadute spesso inattese sulla configurazione della struttura familiare. La stessa definizione dei ruoli famigliari incontra profonde modificazioni nel momento in cui accade che la donna ricopra ambiti prima esclusivamente maschili (es. di gestione dell'economia famigliare), provocando una messa in crisi del ruolo paterno (Lewis, 2009). Spesso i genitori rimandano il momento di avere figli (o sovente, *il/la* figlio/a) ad un'età sempre più avanzata, e con un investimento economico ed affettivo sempre più elevato. 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, generando una forte richiesta di supporto e affiancamento dei servizi

episodi lavorativi che si alterna con altri formativi, che rendono composita la vita di un numero crescente di persone sia in entrata del mondo del lavoro, che nel corso della vita professionale, che in uscita dal lavoro. Inoltre, l'invecchiamento della popolazione pone crescenti problemi in termini di conciliazione tra l'allungamento della vita lavorativa e i bisogni di 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 familiaris*» (Costa, 2012, p. 84).

²⁹ Le principali indagini in materia di ECEC (COM-Eurydice, 2009; 2014b) rilevano la preoccupazione diffusa in ambito europeo del mantenimento di una politica di sussidi/congedi parentali a fronte dei benefici riferiti alla frequenza ad un servizio di educazione prescolastica. Sembrerebbe pertanto che le politiche spingano all'affidamento ai servizi per favorire il reinserimento lavorativo delle madri, finendo col sottomettere di fatto le ragioni del benessere infantile a logiche economiche e di razionalizzazione sociale.

nell'identificazione ed elaborazione della funzione genitoriale³⁰. Le difficoltà di accesso ai servizi educativi possono aggravare il carico intergenerazionale (es. sui nonni), provocando spesso tensioni dovute sia a modelli culturali ed educativi contrastanti che all'incremento della domanda di benessere ed emancipazione dai pesi di cura familiare, correlata i processi di invecchiamento attivo (Baschiera, 2015).

A fronte di tali questioni, il mantenimento di una politica di spesa pubblica rivolta all'incremento di servizi educativi per sostenere il re-inserimento lavorativo delle madri finisce col provocare risultati inattesi (Pfau-Effinger, 2010). La logica "più asili-più occupazione femminile-più incremento economico" si basa su una logica lineare di causa-effetto secondo cui, al contrario, il mantenimento di politiche familiari protezionistiche e assicurative scoraggerebbe di fatto il ritorno al lavoro. Pertanto, secondo questa logica, togliere misure di sostegno familiare permetterebbe di incoraggiare l'esternalizzazione educativa e favorire il re-inserimento lavorativo.

In realtà, la tendenza ad affidare i bambini ai servizi non risulterebbe determinato automaticamente dalla disponibilità di misure di sostegno alla famiglia, dal momento che le scelte familiari dipendono da una molteplicità di fattori, quali la persistenza di schemi mentali, stili di vita e modalità interpretative della realtà profondamente radicati, prodotti dall'interazione con il contesto socio-culturale di riferimento. Pfau-Effinger (2010) chiarisce come le scelte familiari dipendano da comportamenti soggettivi non sempre ascrivibili a semplici logiche economiche di causa-effetto: *«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*

³⁰ Un'esperienza di ricerca condotta dall'Università Milano-Bicocca ha rilevato come le rappresentazioni mentali degli insegnanti riguardo alla famiglia sono assai più omogenee e tradizionali rispetto alla realtà: la maggioranza di loro ha espresso il desiderio di lavorare con famiglie "unite, non ricomposte, non divorziate". Al contrario i genitori, soprattutto i bambini frequentanti le scuole dell'infanzia, dimostrano di avere una rappresentazione dei servizi educativi molto più varia 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 richiama i servizi al ripensamento della propria identità e della relativa "missione" sociale, che esige competenze professionali adeguate in ordine a processi riflessivi e condivisione delle priorità. (Mantovani, Andreoli e Cambi, 1999).

determinano i comportamenti. L'esito di tali politiche differisce a seconda del contesto culturale, istituzionale, sociale ed economico in cui sono inserite» (Pfau-Effinger, 2010, p. 204).

L'investimento politico sull'educazione infantile deve dunque tener conto di più variabili intervenienti a turbare il rapporto, seppur semplicistico nella sua definizione, tra affidamento ai servizi e re-inserimento lavorativo. Nuovi approfondimenti scientifici permetterebbero di esplicitare il peso di tali variabili per meglio identificare la natura della scelta familiare, favorendo così una più precisa definizione del significato contemporaneo dell'educazione infantile "dentro e fuori" la famiglia. Nel frattempo, le questioni più cogenti restano di natura sociale, oltre che educativa, come illustrato in figura 2.

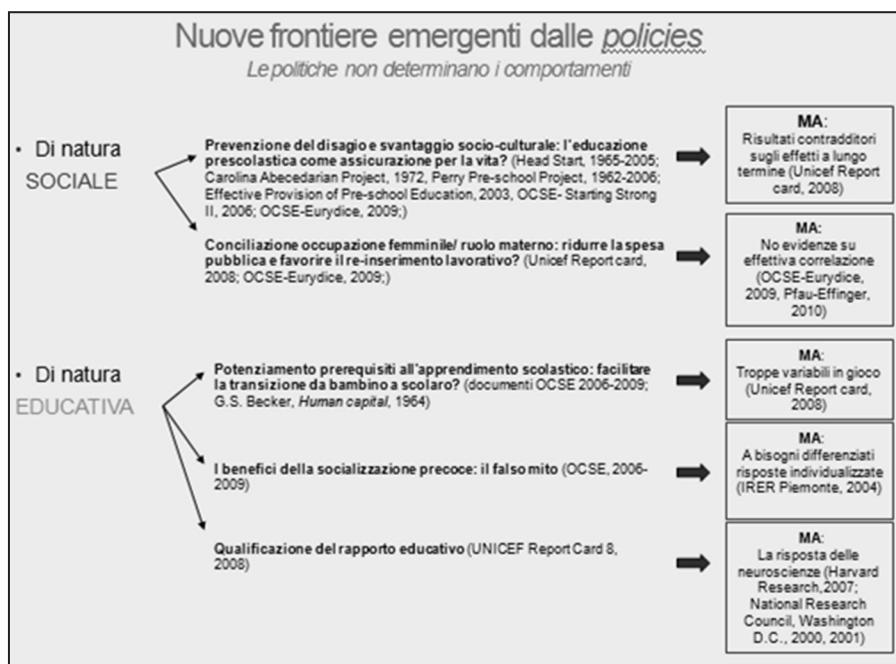


Fig.2. La figura mostra come le questioni emergenti dalle politiche prescolastiche in ambito internazionale, descritte a sinistra e suddivise per la loro natura (educativa o sociale), si scontrano con le evidenze di ricerca indicate nei riquadri a destra

Educazione familiare e benefici sull'apprendimento. Secondo gli approcci prevalenti delle politiche europee, le misure tradizionali di sostegno familiare, quali i congedi parentali, contribuirebbero a mantenere una situazione di allontanamento più o meno prolungato dal lavoro. Infatti il Report

Eurydice (COM-Eurydice, 2009) tende a sottolineare 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 un'ampia offerta. In altre parole, pur in condizione di disponibilità di servizi educativi esterni, il mantenimento di una politica di assistenza all'educazione familiare indurrebbe le famiglie a privilegiare questa soluzione³¹, con la conseguenza di sottrarre l'occupazione femminile dal mercato del lavoro.

L'OECD, che al contrario persegue una strategia di riduzione dei congedi/sussidi parentali, indirizza lo sviluppo di servizi per la prima infanzia per agevolare il re-inserimento lavorativo e contribuire alla crescita economica. Alcuni dati tenderebbero ad avvallare tale impostazione: in Italia, ad esempio, tra il tasso di partecipazione dei bambini di 3 anni e il tasso di occupazione delle madri di bambini della stessa età non sembra esserci correlazione diretta (COM-Eurydice, 2009). Nel caso del Belgio e dell'Italia, 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 prescolastica indipendentemente dai loro impegni lavorativi (COM-Eurydice, 2009, p. 60). Risultati di tal genere, che pur non approfondiscono le dimensioni di contesto, tenderebbero a legittimare scelte politiche di investimento nei servizi a scapito di forme di assistenza familiare, che sarebbero responsabili della permanenza delle madri fuori dal mercato del lavoro.

Altre evidenze di ricerca contrastano tuttavia con questi risultati. Il Report dell'Unicef (2008) rileva che, quando i genitori possono scegliere e hanno un sostegno concreto per operare tale scelta, generalmente evitano il ricorso ai servizi educativi³². Tale tendenza viene confermata dall'evidenza rispetto

³¹ Il rapporto Eurydice del 2009 sottolinea come i congedi parentali prolungati e i sussidi possano contribuire ad incoraggiare i genitori a rimanere a casa con i loro bambini, come accade in Estonia, Lituania, Austria e Romania. Il fenomeno viene ulteriormente sostenuto da misure di spesa pubblica che prevedono la riduzione o eliminazione del sussidio parentale nel caso bambino frequenti 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. Le ricerche segnalano che tali misure comportino un effetto dissuasivo sul ricorso all'educazione prescolastica, soprattutto in famiglie a basso reddito o con titoli di studio di basso livello. Il Report arriva a dichiarare 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»* (COM-Eurydice, 2009).

³² Il Report card 8 dell'Unicef del 2008 ha selezionato dieci parametri (*benchmark*) per effettuare una valutazione su base comparativa delle politiche di 24 Paesi dell'OCSE in materia di servizi educativi e di cura per la prima infanzia. Il primo parametro preso in esame ha considerato il "diritto a un periodo minimo di congedo parentale retribuito", inteso come diritto di almeno uno dei due genitori ad un periodo minimo di congedo di un anno con salario

al rapporto negativo esistente tra inserimento precoce del bambino in strutture prescolastiche e successo scolastico: infatti in Paesi come Svezia e Finlandia, da anni nelle posizioni più alte per risultati scolastici a 15 anni (dati OCSE-PISA, 2010), l'assistenza esterna all'infanzia nei primissimi anni di vita risulta tutt'oggi una rarità, mentre è ampiamente disponibile lo strumento del congedo parentale. 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 ai 7 anni d'età. A 6 anni i bambini finlandesi e svedesi iniziano un "anno di transizione" inteso come introduzione alle modalità di apprendimento scolastico, mentre fino ad allora l'educazione si concentra principalmente sullo sviluppo sociale ed emotivo e sull'apprendimento di tipo ludico.

Quindi, la precocizzazione degli apprendimenti scolastici a livello prescolastico non solo non produrrebbe benefici sullo sviluppo del bambino (cfr. paragrafo 1.3.3), ma non sembrerebbe nemmeno in grado di influire sul successo scolastico futuro. In altri termini, la permanenza in contesti di educazione familiare, correlata con altri fattori e dimensioni, parrebbe favorire gli apprendimenti scolastici più di altre opzioni, anzi ché ostacolarli.

Inoltre, le politiche educative nel loro complesso tenderebbero a favorire scelte di riduzione della spesa più che costruire politiche economiche lungimiranti. La scelta di tagliare sussidi e congedi parentali per favorire l'esternalizzazione educativa, e con essa il re-inserimento lavorativo, appare collegata ad una logica di massimizzazione economica a breve termine. Invece, l'investimento sulla qualificazione dell'educazione infantile, come valorizzazione anche di quella domestica e familiare, permetterebbe di sostenere uno sviluppo armonico ed equilibrato dei bambini, che consentirebbe non solo di spostare il paradigma su nuove priorità di realizzazione personale e benessere sociale, ma anche di perseguire efficacemente, cioè a lungo termine, quegli stessi obiettivi socio-economici.

1.4. La situazione italiana ed europea: tra 0-3 e 3-6

L'educazione prescolastica in ambito europeo, sia nazionale che internazionale, presenta una situazione attuale estremamente variegata ed eterogenea, connotata da differenze contestuali e culturali profondamente radicate,

decurtato in media del 50%. 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, mentre questo accade raramente in Norvegia, Svezia e Finlandia.

che la mantengono ancora lontana dall'affermarsi nel dibattito politico e pedagogico quale realtà diffusa e consolidata a tutti i livelli (cfr. paragrafo 1.1).

Nella maggior parte dei Paesi europei l'inserimento in una struttura educativa inizia prima dei 5 anni: circa i due terzi (69.4%) dei bambini di 3 e 4 anni di età dei Paesi dell'OCSE accede all'educazione prescolare (OECD, 2008, 2014a), con percentuali di iscrizione del 93% in media dei bambini tra i 4 anni e l'inizio dell'istruzione primaria (COM-Eurydice, 2014a, p. 15). Invece, solo il 30% dei bambini sotto i tre anni frequenta una struttura ECEC (COM-Eurydice, 2014b, p. 8). La percentuale d'iscrizione dei bambini segue un andamento incrementale non solo in relazione all'aumentare dell'età anagrafica, ma anche in relazione all'effettiva disponibilità di servizi per l'infanzia: basti pensare che in Irlanda, dove esistono solo *infant classes* presso le scuole primarie, il tasso d'iscrizione è del 25% (OECD, 2009a).

In Europa troviamo due modelli di educazione prescolastica: il *modello integrato*³³ prevede un servizio educativo di base erogato per un target omogeneo di bambini in età 0-6. Il profilo professionale del personale educativo di queste strutture non prevede distinzioni per qualifiche e livelli retributivi (es. Slovenia, Lettonia). Il *modello disgiunto* (*split system*), più diffuso, identifica strutture e identità di servizio differenti per la fascia 0-3 e 3-6, con conseguenti distinzioni a livello professionale, politico e giuridico³⁴ (COM-Eurydice, 2009; 2014a; Grange Sergi, 2016). I Paesi che adottano il modello *integrato* praticano una politica di generalizzazione dell'accesso all'educazione prescolastica, che sembra accostarsi ad una sfera giuridica quasi di "diritto di cittadinanza", mentre nel sistema *disgiunto*³⁵ l'accesso è subordinato al possesso di determinati requisiti (es. età anagrafica) e criteri di priorità (es. genitori occupati; zona di residenza del nucleo familiare). In genere, si dà

³³ Il rapporto Eurydice (2009, 2014a) 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 altri professionisti (assistenti, puericultrici, ecc.). Il modello integrato risulta prevalente nei paesi nordici della Ue come quelli scandinavi, in Lettonia e in Slovenia.

³⁴ Esistono alcuni Paesi in cui i due modelli coesistono: Danimarca, Grecia, Spagna, Cipro, Lituania.

³⁵ Nel contesto europeo, la funzione custodialistico-assistenziale dei servizi per l'infanzia resta predominante nelle strutture dedicate ai bambini più piccoli, correlati ad obiettivi di generale benessere e cura nei loro confronti, mentre la funzione educativa viene assegnata ai servizi ECEC 3-6. Ovunque, lo scopo è qui di stimolare lo sviluppo cognitivo, sociale e culturale e di preparare i bambini ai primi apprendimenti nella lettura, scrittura e in matematica, e il personale educativo coinvolto possiede titoli di formazione teorico-pratica che lo identificano secondo lo status giuridico di "educatore" o "insegnante" a seconda dei Paesi considerati. (COM-Eurydice, 2009; 2014a).

la precedenza all'iscrizione dei bambini di età più prossima alla scuola primaria, in ragione dell'opportunità di favorire l'acquisizione di prerequisiti agli apprendimenti scolastici³⁶.

Vediamo alcuni esempi di organizzazione dell'educazione prescolastica nei principali Paesi europei, a dimostrazione della sostanziale eterogeneità delle soluzioni disponibili. La *Francia* prevede la scuola dell'infanzia dai 2 ai 6 anni d'età, non obbligatoria e inserita nel sistema educativo della scuola di base, mentre prima dei 2 anni sia adottano soluzioni custodialistiche (*creches*). La *Finlandia* dispone di un sistema integrato a livello prescolare 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, di 4 bambini al massimo). 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, così come la *Lettonia*, dove l'educazione prescolastica può essere erogata da istituti o presso famiglie (modello familiare con gruppi eterogenei d'età), che ricevono formazione e finanziamenti dallo Stato, e la frequenza è obbligatoria solo per i bambini dai 5 ai 7 anni. La *Germania* demanda ai *Länder* la responsabilità dell'educazione prescolastica che affrisce ai rispettivi Ministeri del settore sociale, assistenza e gioventù e non costituisce parte del sistema scolastico. Prevalgono i *kindergarten*, che sono strutture private a finanziamento e supervisione pubblica, a cui si affiancano esperienze ed iniziative bottom-up rivolte per lo più alla soddisfazione della domanda di assistenza familiare. In *Inghilterra*, dove non esistono curricula nazionali di riferimento prescolastico, troviamo scuole per l'infanzia e classi prescolari presso le scuole primarie, dove gli obiettivi di apprendimento sono quelli stabiliti dal livello primario. Nel caso dell'*Irlanda*, che non dispone di un sistema nazionale di educazione prescolare, 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.

In *Italia*, e in attesa dell'avvio della riforma del sistema 0-6 (cfr. paragrafo 1.5), permane l'attuale sistema dell'educazione prescolastica che pre-

³⁶ In linea di massima, ci sono due diversi approcci dei Paesi OCSE: mentre la Francia e i paesi anglofoni tendono a interpretare il valore dell'educazione in termini "utilitaristici" nei confronti della scuola primaria, in funzione dello sviluppo e consolidamento degli apprendimenti prescolastici fondamentali, i Paesi nordeuropei con una tradizione più affine alla pedagogia sociale riconoscono all'educazione prescolastica un ruolo di sostegno alle famiglie (OECD, 2009a).

vede gli asili-nido, per bambini dai 3 mesi ai 3 anni, e le scuole dell'infanzia, destinate alla fascia d'età 3-6 anni, pur prevedendo margini di flessibilità³⁷. Nel nostro paese oltre il 95% dei bambini dai tre ai sei anni frequenta la scuola dell'infanzia. Ciò non basta, tuttavia, a convincere i decisori politici circa l'opportunità di investire maggiori risorse nella qualificazione dell'educazione prescolastica: nonostante la rilevanza assegnata dalle politiche europee, in Italia la spesa pubblica per l'educazione infantile si è ridotta negli ultimi anni (OECD-EAG, 2014a)³⁸, facendo risaltare un *trend* negativo soprattutto in confronto agli altri Paesi europei, che pur hanno conosciuto medesimi livelli di contrazione economica dopo la crisi del 2008 (Fig.3). I dati dell'OECD del 2016, inoltre, registrano un ulteriore calo dei livelli degli investimenti rivolti a tutti i gradi dell'educazione (fig.4), segnalando come la spesa pubblica per l'educazione e istruzione in Italia sia diminuita del 14% tra il 2008 e il 2013³⁹ (OECD-EAG, 2016a).

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 richieste delle famiglie, sia in relazione alla carenza di strutture e risorse adeguate (CNEL, 2014), che alla presenza di una molteplicità di offerte e servizi

³⁷ La possibilità di iscrivere i bambini di due anni e mezzo (i cosiddetti "anticipatari") alla scuola dell'infanzia è regolata dal D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 che dispone come, su richiesta delle famiglie, possano essere 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*» (GU, n.162 del 15 luglio 2009).

³⁸ Anche i livelli dell'istruzione scolare non se la passano meglio: Secondo i dati OECD di Education at a Glance del 2014, nel 2011 la spesa per studente nella scuola primaria, secondaria e post secondaria non terziaria, risulta inferiore di ben 4% rispetto al 1995. Tra i 34 paesi esaminati dalla ricerca OECD (2015) con dati disponibili, l'Italia è infatti il solo Paese che registra una diminuzione della spesa pubblica per le istituzioni scolastiche tra il 2000 e il 2011, ed è il Paese con la riduzione più marcata (5%) del volume degli investimenti pubblici tra il 2000 e il 2011 (Costa, 2015a).

³⁹ Il country-note per l'Italia del report OECD Education at a Glance del 2016 precisa che tale diminuzione riflette non solo una riduzione della spesa pubblica complessiva in termini reali, ma anche un cambiamento nella distribuzione della spesa pubblica tra le diverse priorità pubbliche stabilite a livello nazionale. Per altri servizi pubblici la contrazione della spesa è stata inferiore al 2%. La spesa pubblica per le istituzioni educative in proporzione al PIL è diminuita del 7% tra il 2008 e il 2013, sebbene sia leggermente aumentata dal 2010, registrando una diminuzione nella spesa pubblica (-14%) pari quasi al doppio della diminuzione del PIL (-8%) (OECD-EAG, 2016b).

che ostacolano la comprensione e l'interpretazione in senso univoco delle caratteristiche portanti l'esperienza dell'educazione prescolastica nei servizi educativi 0-3. L'asilo-nido in Italia reca oggi con sé una molteplicità di modelli istituzionali, organizzativo-gestionali ed educativo-pedagogici che influiscono negativamente sulla percezione della qualità dell'educazione prescolastica (Contini e Manini, 2007; Bondioli, 2002, 2003). Inoltre, la carenza di strutture e di posti disponibili, la loro disomogeneità territoriale (es. carenza di asilini in Sud Italia) fanno dell'asilo nido un servizio in media poco diffuso⁴⁰, a forte disparità territoriale, e ancora complessivamente lontano dal rispondere adeguatamente agli obiettivi di generalizzazione dell'educazione prescolastica previsti già nell'ambito degli obiettivi di Lisbona del 2000 (ISTAT, 2010, 2013). Ancora, la condizione di accesso ai servizi per la prima infanzia resta pesantemente influenzata dal costo degli asili-nido, che mostrano un nuovo trend di crescita a partire dal 2010 (fig.5).

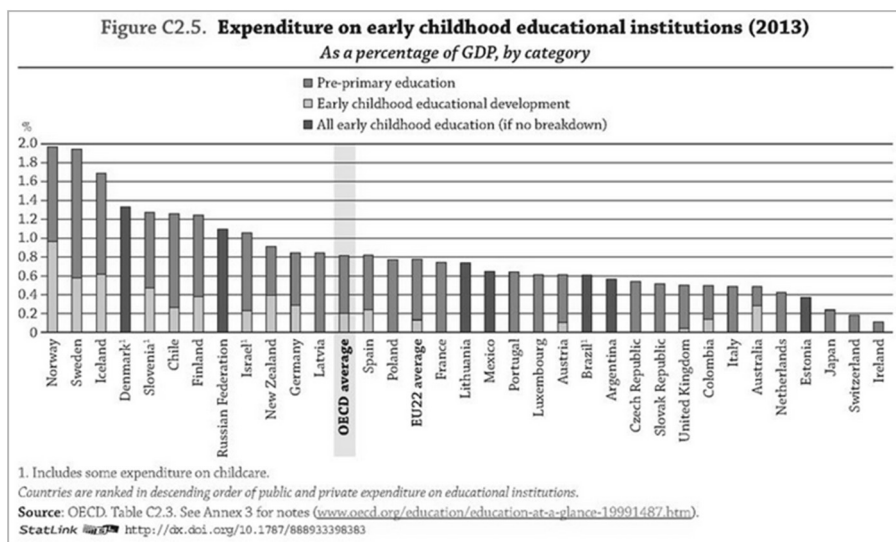


Fig. 3. Spesa pubblica dei rispettivi Paesi in istituzioni per l'infanzia in rapporto al PIL nazionale, suddivisi per tipologia di servizi: educazione pre-primaria; educazione per la prima infanzia; tutti (Fonte: OECD-EAG, 2016a; dati 2013)

⁴⁰ Il Report card 2008 dell'UNICEF segnala come, a fronte di un indice d'iscrizione all'educazione prescolastica 3-6 tra le più alte, troviamo una situazione all'estremo opposto per i servizi destinati alla fascia 0-6. Il report del CNEL 2014 segnala come, a fronte di un leggero incremento nei tassi d'iscrizione negli anni passati, si registra oggi un nuovo decremento: 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.

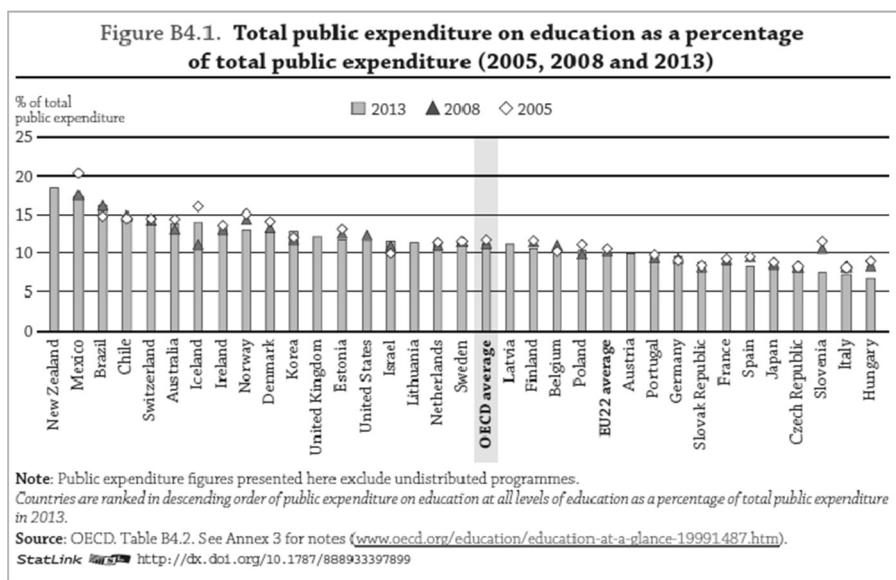


Fig. 4. Spesa pubblica totale per l'educazione dei Paesi indagati in rapporto alla spesa pubblica complessiva negli anni 2005, 2008 e 2013. (Fonte: OECD-EAG, 2016a)

TIPO DI SERVIZIO / INDICATORE	2003/04	2004/05	2005/06	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Asili nido (strutture comunali e contributi/integrazioni a rette)									
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. 5. Percentuale di spesa per gli asili nido comunali negli anni scolastici dal 2003/2004 al 2012/2013. (Fonte: ISTAT, 2013)

In Europa i servizi pubblici destinati alla fascia 0-3 presentano una configurazione altrettanto variegata: troviamo sia contesti di carattere familiare (es. le *tagesmutter*)⁴¹ e di assistenza domiciliare (COM-Eurydice, 2014a), che centri organizzati con modalità simili ai nidi d'infanzia e ai servizi in-

⁴¹ Con il termine si indica le cosiddette "madri 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 madri 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.

tegrati. Complessivamente, in Italia come in Europa, i dati del basso inserimento dei bambini 0-3 nell'educazione prescolastica⁴² andrebbero più correttamente interpretati in relazione a condizioni e fattori socio-culturali: la persistenza di modelli di tipo familiare di accudimento e cura dell'infanzia, correlati ai tassi d'occupazione femminile e alle difficoltà di accesso alle misure di sostegno familiare quali congedi e/o sussidi (COM-Eurydice, 2009) risultano decisivi per spiegare questi tassi d'iscrizione, pur considerando una carenza spesso sistematica di un'offerta di qualità. Tali questioni e il loro collegamento con la definizione dell'identità dell'educazione prescolastica 0-3 di fatto richiamano la tendenza ad interpretarla in maniera polarizzata, privilegiando cioè la sua accezione di servizio custodialistico ed assistenziale, di "servizio alla famiglia", senza tuttavia discostarsi, almeno formalmente, il suo valore educativo (Becchi, Bondioli e Ferrari, 2002). La sfida per l'asilo nido si pone quindi sia nei termini dell'ampliamento e generalizzazione dell'offerta e delle condizioni di accesso, che di innalzamento della qualità anche educativa 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, p. 278).

Se prendiamo in considerazione *i servizi per la fascia 3-6*, in Italia prevale la scuola pubblica statale o comunale, che in genere prevede una copertura soddisfacente a livello territoriale, pur presentando tipologie organizzativo-gestionali e scolastiche variabili, con evidenti ricadute in termini di qualità⁴³ (OECD-EAG, 2014a; CNEL, 2014; Bertram e Pascal, 2016), che vedono sia punte di eccellenza riconosciute a livello internazionale di singole realtà geograficamente circoscritte (es. l'esperienza *Reggio Children*⁴⁴), fino a condizioni di carenza accentuate in aree a marginalità socio-culturale e territoriale. L'Italia complessivamente raggiunge buoni risultati rispetto alla media europea, ed è ai primi posti in Europa in termini di possibilità di accesso dei bambini a tali servizi, con oltre il 95% dei bambini in età frequentanti la scuola dell'infanzia (OECD-EAG 2014a), anche se il

⁴² I Paesi scandinavi (Danimarca, Svezia e Finlandia) presentano i più alti tassi di iscrizione di bambini sotto i 3 anni di età, pur in presenza di politiche a sostegno della famiglia che prevedono congedi parentali prolungati.

⁴⁴ Il sistema di gestione delle istituzioni per l'infanzia per la promozione e valorizzazione di esperienze educative di qualità comprende, nell'area del Centro Italia, la Fondazione Reggio Children-Centro Loris Malaguzzi, focalizzata su obiettivi di sviluppo della ricerca e della conoscenza per un'educazione di qualità, e la società Reggio Children s.r.l. e l'Istituto Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia. [http: www.reggiochildren.it/](http://www.reggiochildren.it/)

dato riguarda soprattutto i bambini di quattro-cinque anni piuttosto che quelli di tre (fig. 6)⁴⁵.

Mancando un Osservatorio nazionale delle scuole dell'infanzia, risulta difficile tentare di spiegare i tassi d'iscrizione e le modalità di utilizzazione dei servizi, in base alla correlazione con l'esistenza di determinati aspetti gestionali-organizzativi e/o pedagogico-didattici, che richiamano a loro volta questioni legate sia alla pianificazione strategica dei servizi che di qualificazione professionale del personale docente. Tuttavia, nel contesto italiano attuale, la scuola dell'infanzia si presenta come un'esperienza consolidata, con un'identità tutto sommato riconoscibile seppure non adeguatamente supportata a livello politico in termini di affermazione sociale e valorizzazione della sua identità, nonostante politiche lungimiranti del passato l'abbiano inserita a pieno titolo nel sistema della scuola di base⁴⁶. Inoltre, nel contesto educativo e scolastico contemporaneo, la transizione verso il principio dell'"obbligo formativo"⁴⁷, che considera tutte le esperienze realizzate dallo studente come intrinsecamente formative, stimola la scuola dell'infanzia a confrontarsi non solo con l'esperienza di introduzione agli apprendimenti prescolastici, ma anche con un nuovo significato di partecipazione e coinvolgimento

⁴⁵ Secondo i dati del CNEL 2014, 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 solamente in nona posizione. Mentre il tasso di iscrizione dei bambini di quattro e cinque anni resta complessivamente stabile, per i bambini di 3 anni si è verificato un calo progressivo. Questo va correlato, a livello di analisi ed elaborazione di dati statistici, sia con i migliori risultati raggiunti dagli altri Paesi, che con altri fattori economico-finanziari e socio-culturali che, a livello territoriale, possono ostacolare la creazione e il mantenimento di servizi a base locale o scoraggiarne la fruizione (es., incremento della disoccupazione femminile collegata alla persistenza di modelli culturali tradizionali, che favoriscono la tendenza a privilegiare l'educazione familiare).

⁴⁶ Gli Orientamenti della scuola materna statale del 1991 (GU n. 139 del 15 giugno 1991) rappresentano un'indicazione formale e generale dei principi metodologici e pedagogici, introducendo i sistemi simbolico-culturali caratterizzanti i cosiddetti "campi d'esperienza" quali ambiti per la progettazione didattica ed educativa delle attività, e identificando in senso univoco e coerente l'educazione formale del segmento 3-6 in Italia. Con le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 (GU n. 30 del 3 febbraio 2013), si accentua la sua missione di coinvolgimento e partecipazione delle agenzie educative extrascolastiche e dei contesti sociali allargati per la costruzione non solo del sistema formativo integrato, ma anche per obiettivi di coesione sociale e formazione alla cittadinanza attiva, e si accentua la sua funzione di sistematizzazione delle esperienze di senso che il bambino realizza nella molteplicità delle esperienze extrascolastiche.

⁴⁷ L'obbligo formativo, introdotto con la Legge n. 144 del 17/5/1999 (art. 68, in GU n. 118 del 22 maggio 1999), integra la precedente disposizione dell'obbligo scolastico ridefinendo e ampliando il "diritto" all'istruzione e alla formazione con il correlativo "dovere". Dopo la Legge n. 53 del 2003, la legge finanziaria 2007 (legge n. 296/2006 in GU n. 197 del 25 agosto 2007) ha innalzato a sedici anni l'obbligo di istruzione e l'età di accesso al lavoro, contemplando un ambito di assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione che prevede i percorsi entro il sistema scolastico, i percorsi di istruzione e formazione professionale, o l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere.

di tutti i contesti formativi e le agenzie del territorio che contribuiscono all'educazione delle giovani generazioni.

In *Europa* la situazione per la fascia 3-6 appare, anche dal punto di vista del riconoscimento formale, più ardua che in Italia: l'OECD-EAG del 2014, per poterli considerare in termini di indagine, ha compreso entro la definizione dei servizi prescolastici sia quelli di natura marcatamente custodialistico-assistenziale che educativa, secondo parametri che vanno dalla prossimità fisica di condivisione del medesimo spazio (bambini ospitati in centri o scuole), ad altri di natura educativa che considerano la funzione di sostegno alla crescita e allo sviluppo infantile.

Ancora una volta, si assiste in Europa a una varietà di approcci di accostamento alla realtà dei servizi educativi per l'infanzia, che prevedono sia riferimenti di tipo tecnico, ambientale e organizzativo, che altri di tipo pedagogico. Ancora una volta, viene a mancare una soluzione coerente all'ambiguità indotta dal carattere polivalente dell'educazione infantile, dal momento che la tendenza politica a mantenere un riferimento onnicomprensivo non contribuisce alla definizione di quale debba essere, oggi, il principio portante dell'educazione prescolastica. Questo ostacola il riconoscimento e valorizzazione della sua identità specifica, ed impedisce la correlativa definizione, a livello socio-politico, dei suoi obiettivi prioritari.

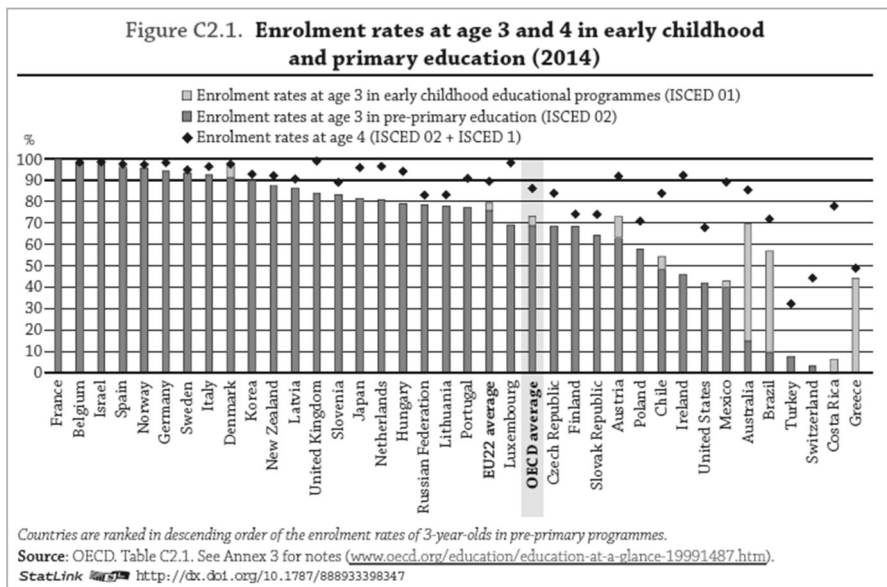


Fig. 6. Tassi d'iscrizione dei bambini nei Paesi indagati rispettivamente a: servizi per la prima infanzia a 3 anni d'età; servizi pre-primari a 3 anni d'età; iscrizioni a 4 anni d'età. (Fonte: OECD-EAG, 2016a; dati del 2014)

1.5. La direzione dei Sistemi Integrati: una “Buona Scuola”?

In Italia, la Legge 107 del 13 luglio 2015, cosiddetta della “Buona Scuola”, introduce il “sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni” che riguarda tutti i bambini della fascia 0-6, analogamente cioè al cosiddetto “sistema integrato” vigente in diversi Paesi europei (cfr. paragrafo 1.4). La legge di riforma dispone la riorganizzazione del sistema dell’educazione prescolastica nelle sue forme istituzionali tradizionali della scuola dell’infanzia e dei “servizi educativi per l’infanzia” (asili nido), e presenta diversi aspetti problematici collegati soprattutto alla loro esperienza e riconoscibilità socio-culturale ed educativa, e alla possibilità di valorizzarle nella costituzione di un nuovo sistema integrato.

La Legge indica come il nuovo sistema integrato di educazione e di istruzione per la fascia 0-6 venga sottratto dallo status di servizio a “domanda individuale”, adducendo quindi alla loro gratuità⁴⁸, e affiancandoli alla realtà delle istituzioni “obbligatorie”. Gli obiettivi di generalizzazione dell’educazione prescolastica prevedono l’integrazione strutturale e organizzativa dei servizi, da realizzarsi tuttavia mantenendo la loro diversificazione funzionale in base all’età dei bambini e alla tipologia delle realtà esistenti, e prevedendo la compresenza tra personale di scuola dell’infanzia e dei servizi per l’infanzia⁴⁹.

La promozione del sistema integrato auspicata dalla Legge, unita agli obiettivi di generalizzazione delle scuole dell’infanzia, auspicherebbe quindi non tanto alla creazione di nuovi asili nido, quanto a nuove scuole dell’infanzia intese quali sistemi integrati, e a nuovi “poli per l’infanzia 0-6” (punto 7 del comma 181, art. 1), che potranno essere creati aggregandoli agli attuali Istituti comprensivi e delle scuole primarie già esistenti. Sotto il profilo della qualificazione del personale docente ed educativo, si prescrive un innalzamento dei requisiti di formazione in entrata a livello universitario, e la formazione continua del personale dei servizi educativi per l’infanzia e della scuola dell’infanzia⁵⁰.

⁴⁸ Il punto 4 del comma 181, art.1, mantiene sostanzialmente inalterata la gestione finanziaria a carico dello Stato e degli enti locali per le scuole dell’infanzia, e dei soli enti locali per i servizi educativi, prevedendo comunque la compartecipazione dei genitori che, di fatto, interverrebbero a contribuire economicamente anche nelle scuole dell’infanzia, tramite una qualche quota di partecipazione alle spese destinate allo sviluppo del Sistema Integrato 0-6.

⁴⁹ Il personale farà riferimento, rispettivamente, alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’Infanzia del MIUR nel primo caso, e al Coordinamento pedagogico territoriale nel secondo, e verrà valutato in maniera congiunta e sistemica in base a Livelli Essenziali di Prestazione validi su scala nazionale.

⁵⁰ La legge prevede inoltre la possibilità di reclutare docenti di scuola dell’infanzia per la promozione del Sistema integrato 0-6, suggerendo forse una loro possibile utilizzazione anche a livello dei servizi educativi (punto 6, comma 181, art.1).

La normazione a livello centrale dei requisiti professionali del personale, unite a un nuovo sistema di valutazione nazionale basato su Livelli Essenziali e su Standard nazionali di riferimento, sembrano rispondere ad una logica di ri-centralizzazione delle prerogative locali, soprattutto se consideriamo la volontà di uniformare livelli e realtà regionali, riportando le peculiarità legislative e decisionali di responsabilità locale alla costituzione di un sistema su base nazionale⁵¹. Dal momento che manca, allo stato attuale, la definizione dei Decreti Attuativi alla Legge, risulta possibile formulare solamente alcune considerazioni generali sui punti salienti la riforma e sulle sue possibili implicazioni future anche di tipo pedagogico-educativo. Di seguito, si discutono alcuni aspetti.

Quale generalizzazione? La legge prefigge obiettivi di generalizzazione dei servizi educativi prescolastici, ma fa esplicito riferimento alla “generalizzazione delle scuole dell’infanzia” lasciando in ombra l’incremento degli asili nido a sostegno di obiettivi di diffusione ed ampliamento delle possibilità di partecipazione. Il potenziamento delle strutture di educazione per la prima infanzia risulta infatti difficile da realizzare, vista l’impossibilità di creare un numero sufficiente di asili nido in pochi anni e coprire totalmente le spese per il loro funzionamento, tale da generalizzare effettivamente l’accesso in termini di “obbligatorietà” scolastica. Inoltre, la sostanziale diversificazione esistente oggi circa la tipologia e caratteristiche dei servizi esistenti rende difficile ipotizzare la costruzione di un sistema di standard qualitativi omogenei a cui farli effettivamente corrispondere. E ancora, entro questo nuovo sistema integrato non vengono compresi servizi integrativi, alternativi e/o innovativi già esistenti, derivati dall’iniziativa privata o dalla libera associazione di cittadini e famiglie. Questi rappresentano realtà concrete scaturite dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell’impegno locale e civile in termini di cittadinanza attiva, e risultano difficilmente trascurabili dalle autorità centrali, soprattutto in relazione alle politiche comunitarie che ne auspicano l’attivazione.

Quale modello educativo? In riferimento alla rilevanza assegnata alla scuola dell’infanzia entro il Sistema Integrato, è lecito chiedersi quale contributo fornirà all’elaborazione del suo modello educativo. Dal momento che la scuola dell’infanzia appartiene al sistema formativo della scuola di base e risulta integrata con il primo ciclo d’istruzione, anche la dicitura del “sistema integrato d’istruzione ed educazione” sembrerebbe confermare una certa sistematizzazione in senso scolastico dell’educazione prescolastica nel suo

⁵¹ Dal momento che l’autorità centrale interverrebbe nella definizione e valutazione di servizi educativi finora demandati alle autorità locali, permangono diversi interrogativi rispetto all’integrazione delle funzioni e delle responsabilità rispettivamente dello Stato, delle Regioni, di Enti locali e famiglie/associazioni del territorio.

complesso, anche in considerazione della possibilità di costituire i poli 0-6 presso scuole primarie e istituti comprensivi. In quest'ottica, l'asilo nido rischierebbe di collocarsi ad un livello di sussidiarietà nei confronti della scuola dell'infanzia, polverizzando l'esperienza e le caratteristiche educative specifiche che questo servizio ha sviluppato negli anni, e che lo hanno portato ad assumere un ruolo ed una riconoscibilità ben definita nel contesto sociale. All'estremo opposto, se si volesse scorporare la scuola dell'infanzia dal primo ciclo per integrarla maggiormente con l'asilo nido, si intenderebbe accentuare maggiormente il carattere della cura e dell'individualizzazione educativa. Tuttavia, dal momento che le politiche prevalenti interpretano il potenziamento dell'educazione prescolastica in funzione della razionalizzazione sociale ed economica⁵² (Baldacci *et al.*, 2015), permane il rischio dello scadimento del sistema integrato alla funzione custodialistico-assistenziale, soprattutto nel momento in cui tendono a prevalere logiche organizzative dei servizi rispetto a quelle pedagogico-educative. Tale situazione rischierebbe di ingenerare uno scorporamento tra la qualificazione delle professionalità educative e lo scadimento del discorso pedagogico sull'educazione prescolastica, banalizzata a mero servizio alla famiglia, seppur ampiamente generalizzato. Pertanto, appare necessario subordinare le logiche organizzative e di razionalizzazione economica a quelle pedagogiche, che devono concentrarsi sull'elaborazione di uno specifico modello educativo 0-6 tramite la condivisione e l'esplicitazione delle peculiarità distintive ciascun servizio e la negoziazione democratica dei principi e contenuti portanti il nuovo sistema integrato.

Quale professionalità? Indipendentemente dal modello educativo prescelto, il punto centrale risulta la definizione della professionalità educativa operante entro il sistema integrato, e dei requisiti e caratteristiche non solo della sua formazione iniziale, ma anche della formazione continua e delle modalità di sviluppo professionale. Il riferimento a modalità di compresenza tra personale di servizi diversi pone degli interrogativi rispetto all'organizzazione e alla scansione temporale: ci si riferisce cioè a specifici interventi del personale dall'uno all'altro servizio e viceversa, oppure a scansioni orarie ed organizzative più perduranti e sistematiche? Ad ogni modo, la legge di riforma non chiarisce, ma anzi tende ad opacizzare l'interpretazione delle peculiarità didattico-educative che contraddistinguono il personale docente e il personale educativo. Dal lato della scuola dell'infanzia, permane il quesito su come qualificare professionalità 0-6 di personale docente che, dal punto di vista giuridico e contrattuale, possiede requisiti professionali solo sul 3-6. Dal lato

⁵² Le politiche in ambito europeo e la stessa Legge 107/2015 detta "La Buona scuola" si collega ad un'idea di scuola che sottostà ad un paradigma funzionalista, che interpreta cioè la scuola come strumento del sistema socio-economico (Baldacci *et al.*, 2015) per innalzare gli obiettivi occupazionali e di competitività economico-produttiva.

dell'asilo nido, l'integrazione "verso l'alto" rischierebbe di annientare la specificità pedagogico-educativa acquisita e maturata negli anni da questo servizio, quali l'attenzione al rapporto educativo individualizzato basata sulla tutela del rapporto numerico tra adulto e bambini, oltre che la diversità degli approcci sviluppatasi nei differenti contesti locali.

La legge di riforma interessa l'educazione prescolastica, dunque, più sul piano organizzativo che su quello di esplicitazione e supporto del suo valore educativo, nella tutela delle sue differenze, che costituiscono patrimonio civile e culturale. Come dice Margiotta (2016) pensando al quadro generale introdotto dalla legge, «*esso rappresenta un monumento alla cultura dello sviluppo organizzativo, intervenendo su quelle che si considerano le leve del buon funzionamento di una organizzazione che assicura servizi alla persona: autonomia scolastica [...]»* (Margiotta, 2016, p. 16). Ciò che manca nel documento è una visione esplicita della scuola come contesto culturalmente e pedagogicamente connotato, che interviene a stabilire il curriculum formativo dello studente offrendo quella prospettiva coerente ed unitaria che è propria di un'istituzione formativa ed educativa storicamente definita. Impegnata a farsi punto di riferimento per il dialogo interculturale, la partecipazione della comunità locale, l'integrazione dei contesti d'apprendimento allargati ed informali, e lo sviluppo di competenze strategiche, la scuola sembra attraversata da traiettorie, tendenze, e ambiti d'influenza nei confronti dei quali fatica a porsi quale interlocutore autorevole. Questo diventa estremamente evidente nell'educazione prescolastica: chiamata da una riforma estensiva su contenuti per lo più organizzativi e gestionali, rivolti a finalità di generalizzazione dei servizi, finisce col sottomettere la sua autorevolezza pedagogica in materia di educazione infantile alla soddisfazione della crescente domanda sociale e individuale.

La comunità scientifica e pedagogica viene chiamata ad interrogarsi in questi termini: possiamo permettere che l'esperienza di elaborazione pedagogica maturata nei contesti educativi prescolastici venga sottomessa alle pressioni crescenti imposte dall'evoluzione della società contemporanea, e alle aspirazioni di politiche neo-liberiste di matrice economica? Possiamo accettare che l'educazione prescolastica paghi il prezzo della polverizzazione di un discorso pedagogico profondo, da essa stessa inaugurato, a causa della cronica mancanza di visibilità entro il dibattito scientifico, che ne hanno storicamente ostacolato l'esplicitazione? Il discorso pedagogico dell'educazione infantile, infatti, andrebbe riportato alla ribalta focalizzando in primis il suo valore umanistico e civile, da cui far derivare quello strettamente edu-

cativo. In tal modo eviteremmo che l'educazione prescolastica si faccia strumento di visioni politiche e riforme tese ad accentuare l'uno o l'altro aspetto, a seconda dell'esigenza (o emergenza) sociale e politica contingente.

Questo richiama la comunità scientifica ad una sua responsabilizzazione precisa: rinunciare alla tutela dell'educazione prescolastica, non ch  ad un nuovo, rinnovato investimento nei confronti dei suoi principi portanti di tipo umanistico ed esistenziale comporterebbe una rinuncia dalle pesanti conseguenze in termini di responsabilit  sociale e civile allargata, segnalando un parallelo asservimento a logiche di compromesso politico. La sfida andrebbe invece interpretata secondo una rinnovata visione culturale: potrebbe l'educazione prescolastica, per le peculiarit  che la contraddistinguono, costituire una nuova chiave di volta per restituire autorevolezza e legittimit  al discorso pedagogico nella sua interezza, e rimettere al centro la cultura educativa scolastica quale riferimento cardine per restituire chiarezza di vedute e di prospettive ad una societ  claudicante come quella attuale?

1.6. Questioni aperte

Il confronto tra la realt  attuale dell'educazione prescolastica in Europa e in Italia, con gli aspetti e le condizioni che ne influenzano l'espressione portano a considerare delle questioni cruciali per la qualificazione dell'educazione infantile, su cui le politiche nazionali e sovranazionali sono chiamate ad intervenire, secondo una prospettiva di perseguimento effettivo degli obiettivi di Europa 2020.

i. Scarsit  dell'offerta e identit 

Nonostante il basso tasso d'iscrizione ai servizi 3-6 dei bambini di 3 anni vada considerato in relazione con diversi fattori socio-culturali, risulta che in Europa la richiesta di servizi educativi per la fascia 0-3 sia comunque di gran lunga superiore ai posti disponibili (OECD, 2009a, 2014a; Bertram e Pascal, 2016). Le famiglie dei Paesi che non prevedono servizi pubblici gratuiti ricercano comunque soluzioni nel mercato privato, sia l  dove sono previste misure di sostegno economico, che in loro assenza. Quindi, in entrambi i casi, in questi Paesi si affida alla disponibilit  di risorse economiche la possibilit  di accedere o meno ai servizi di educazione prescolastica. Inoltre, l  dove sia i servizi che le risorse scarseggiano, i genitori occupati tendono a rivolgersi a sistemi informali (affidamento in custodia a familiari, amici,

vicini), che non forniscono alcuna garanzia in termini di qualità e adeguatezza. Pertanto, pare opportuno considerare che: *i.* La richiesta di servizi per la prima infanzia (o 0-3) riguarda in particolare le famiglie lavoratrici, mentre in situazione di disponibilità di educazione parentale e/o familiare, si tenda a preferirla rispetto all'educazione esternalizzata, sia in relazione ad una questione di costi che al modello socio-culturale prevalente e al valore attribuito all'educazione materna e familiare. Il basso ricorso all'educazione formale risulterebbe anche correlata alla qualità di questi servizi, che non sembrano capaci di fornire garanzie adeguate. *Pertanto, accade che le famiglie in condizione di impossibilità a soddisfare da sé le esigenze di cura ed educazione infantile siano quelle che richiedono servizi esterni, contribuendo loro malgrado a mantenere il profilo di tali servizi entro l'ambito custodialistico-assistenziale di supporto/servizio alla famiglia.* *ii.* L'oggettiva carenza dell'offerta e l'ampia varietà dei servizi ostacola la creazione, a livello nazionale e sovranazionale, di un sistema integrato, efficace ed universale di educazione per la prima infanzia, capace di comunicare sicurezza e affidabilità in termini di qualità dell'offerta. *Da un lato, la creazione di un sistema su base istituzionale a sovvenzione pubblica permetterebbe di generalizzare l'offerta e la sua accessibilità: la soddisfazione della domanda di affidamento custodialistico permetterebbe di creare i presupposti per il definitivo affrancaamento dei servizi educativi dalla prevalente dimensione protezionistico-assistenziale. Dall'altro lato, l'investimento sulla formazione e sul riconoscimento della professionalità degli educatori/insegnanti, e quindi sulla qualificazione educativo-pedagogica dei servizi, consentirebbe di rimettere al centro del discorso la questione dell'educazione infantile e delle sue prospettive di sviluppo.*

ii. Partecipazione e accessibilità

Nella maggior parte dei Paesi europei, la durata media della partecipazione dei bambini all'educazione prescolastica è più breve della durata teorica ufficiale. Questo può essere influenzato da diverse variabili, quali l'età minima di ammissione e l'età di inserimento nell'istruzione primaria, dal costo dei servizi e alla diffusione territoriale, che limitano la possibilità di scelta delle famiglie⁵³. Come per i tassi

⁵³ 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,

d'iscrizione, anche la durata della permanenza entro i servizi prescolastici risulta strettamente dipendente dall'oggettiva disponibilità dei servizi e dal loro costo. Pertanto, *l'intreccio tra le esigenze di educazione infantile e le condizioni lavorative ed economiche delle famiglie, legate a fattori socio-culturali, costituiscono delle variabili importanti che influenzano in maniera decisiva la durata della partecipazione all'educazione prescolastica. Pertanto, la questione del miglioramento e della qualificazione dell'educazione infantile non può trovare risposte valide senza intervenire preliminarmente sulle condizioni, in particolare socio-economiche, che influiscono sui processi di scelta delle famiglie.* Le possibilità di partecipazione effettiva passano attraverso la generalizzazione dei servizi, che richiede la costruzione di un approccio sistemico dei servizi ECEC, con una forte collaborazione tra diversi settori, quali l'istruzione, la salute, l'occupazione, la politica sociale. I servizi educativi dovrebbero essere gratuiti o a costo minimo, finanziati da fondi pubblici che derivano dai Ministeri di riferimento (sanità, welfare o istruzione) o gestiti tramite organizzazioni non governative, comprese anche le associazioni senza scopo di lucro (ECI, 2010)⁵⁴, così da garantirne la piena *accessibilità*.

iii. Differenze territoriali e disponibilità

In Italia, il decentramento amministrativo e l'affermazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche attuato dalla Legge 275/2000 ha impresso una direzione propulsiva verso l'integrazione del sistema scolastico nella realtà locale, per meglio formulare risposte pertinenti ed efficaci. L'auspicata creazione di un sistema formativo integrato, infatti, poggiava proprio sull'integrazione tra le scuole dell'infanzia statali e gli asili nido, di spiccata identità locale proprio per la loro natura di servizi territoriali, comunali e/o privati. La mancanza di risorse e

come Belgio, Spagna, Francia, questo fenomeno può essere spiegato da un alto tasso di partecipazione dei bambini molto piccoli ai programmi educativi prescolastici e dalla gratuità dell'accesso (OECD, 2010a).

⁵⁴ Il progetto dell'ECI (European Agency for Development) illustra alcune raccomandazioni indicate dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili sull'Intervento di Sostegno nella Prima Infanzia (in sigla: ECI). Il progetto ECI ha coinvolto 26 paesi europei dal 2005 al 2010, tra cui anche decisori politici e responsabili in materia 0-6, più esperti del settore, coinvolgendo a pari titolo i settori sanitari, dell'istruzione e assistenza sociale nello sviluppo e miglioramento del settore dell'educazione per l'infanzia. Le conclusioni del lavoro hanno evidenziato la necessità di raggiungere in maniera capillare la popolazione infantile, la questione della garanzia di qualità e delle prestazioni, e la necessità di rispettare i diritti di bambini e famiglie riportandoli al centro del discorso educativo (ECI, 2011).

dispositivi organizzativi adeguati ad accompagnare la transizione, tuttavia, può comportare l'innesco di processi di delega alle autonomie locali, rischiando di ampliare le differenze rispetto all'accesso e alla qualità dei servizi, anzi che migliorarli: 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 la generalizzazione dei servizi. Inoltre, l'afferenza dei servizi a diversi Ministeri ed autorità a livello centrale ostacola un riconoscimento univoco in termini educativi degli stessi⁵⁵. La Legge 107/2015 riporta oggi alla ribalta la questione dell'integrazione educativa dei servizi 0-6 tramite la creazione di un curriculum integrato (cfr. paragrafo 1.5): tuttavia, riprendendo considerazioni già espresse, appare quanto meno fuorviante promuovere e sostenere l'integrazione di servizi la cui vocazione educativa appare non del tutto riconosciuta e consolidata, in relazione alla loro mancata ed effettiva generalizzazione. *La costruzione di un curriculum integrato 0-6 va più correttamente posizionata in termini consecutivi rispetto alla garanzia dell'effettiva possibilità di accesso e partecipazione su base locale, non che della definizione pedagogica dei servizi, che dipende dal coinvolgimento e partecipazione consapevole delle famiglie, in termini cioè strettamente educativi.* La partecipazione dei bambini dipende sia dalla possibilità di raggiungere tutta la popolazione-target, in termini cioè di *disponibilità* dei servizi, e di rendersi disponibile a livello locale e comunitario, quindi in condizioni di *prossimità*. I servizi ECEC sono chiamati a condividere una visione coerente tra istituzioni, famiglie e stakeholder con la definizione di obiettivi coerenti in tutto il sistema, nel rispetto di responsabilità e funzioni diversificate e chiaramente definite, a livello centrale e locale (COM, 2011).

⁵⁵ La maggior parte dei Paesi europei attua misure di decentramento dei servizi pubblici e di spinta allo sviluppo di quelli privati che hanno condotto alla creazione e al consolidamento di ambiti e settori ben specifici di servizi alla persona, spesso a domanda individuale. Tali soluzioni coesistono tuttavia con altre adottate su base locale, basate su una complessiva riorganizzazione politico-amministrativa di servizi anche differenti, e sul superamento della suddivisione compartimentale tradizionalmente adottata per facilitare la distinzione di ruoli e funzioni. In Danimarca, Italia, Norvegia, Svezia e Regno Unito un numero crescente di autorità locali ha riunito sotto un solo dipartimento politico-amministrativo le responsabilità connesse alla gestione e allo sviluppo dei servizi ECEC e scolastici assieme a quelli di promozione sociale e culturale. Al di là delle specifiche locali ed amministrative, nei diversi Paesi europei i servizi per l'infanzia possono afferire a diverse unità centrali: in alcuni Paesi, i bambini 0-3 sono accolti in giardini d'infanzia o asili che dipendono dal Ministero della Gioventù, dell'Infanzia o degli Affari sociali, mentre in altri le strutture dipendono esclusivamente dal Ministero dell'Educazione. In Italia, i servizi per l'infanzia afferiscono al Ministero della Pubblica Istruzione, Università e Ricerca solamente per l'età 3-6 (OECD, 2010).

iv. Efficacia individuale e corresponsabilità

Le ricerche internazionali sull'educazione infantile segnalano come i bambini con disabilità e/o difficoltà comportamentali e di apprendimento ricevano meno sostegno in età prescolare che scolare, mentre quelli in condizioni di svantaggio socio-culturale beneficiano ancor meno di risorse supplementari (OECD-EAG, 2012). *Dal momento che uno degli obiettivi principali affidati all'educazione prescolastica concerne la rimozione dello svantaggio socio-culturale per il miglioramento dell'apprendimento scolastico, l'intervento pubblico dovrebbe prevedere misure tempestive ed efficaci di sostegno economico a livello prescolare, per rimuovere le condizioni di ostacolo, favorire la partecipazione ed il coinvolgimento scuola-famiglia e promuovere condizioni di pari opportunità all'apprendimento. L'obiettivo dell'educazione prescolare concerne anche lo sviluppo della società, inteso come innalzamento delle persone dalle fasce di povertà, dallo svantaggio socio-culturale e dall'esclusione sociale. I genitori, intesi come partner indispensabili dei servizi, vanno coinvolti promuovendo la loro piena partecipazione e responsabilizzazione rispetto ad obiettivi e finalità condivise con il personale educativo, mirante a rimuovere situazioni di difficoltà, disagio e svantaggio socio-culturale di bambini e famiglie.*

v. Qualificazione del personale e approcci sistemici

Nei servizi prescolastici permangono problemi legati alla definizione del rapporto adulto/bambini, dal momento che in Europa il numero massimo di bambini consentito per adulto tende a raddoppiare in corrispondenza del raggiungimento dei tre anni d'età, anche se nelle strutture pre-primarie la valutazione della qualità risulterebbe più accurata che nei servizi per la prima infanzia (COM-Eurydice, 2014a, p. 45-54). Nei servizi educativi prescolastici che afferiscono al Ministero dell'Educazione e che appartengono al sistema scolastico (così come in Italia per la scuola dell'infanzia), il personale che assiste i bambini deve possedere 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 discipline pedagogiche. È il caso degli asili-nido (come accade in Italia), dei centri

ludico-ricreativi o dei giardini d'infanzia che spesso accolgono bambini anche molto piccoli⁵⁶. Inoltre, l'assicurazione di un adeguato titolo professionale va correlata con un adeguamento stipendiale: oggi gli insegnanti di scuola dell'infanzia, in rapporto ad altre professioni educative che richiedono un titolo di studio di livello terziario, mantengono un rapporto squilibrato in termini di salario percepito (OECD-EAG, 2013), con evidenti ricadute in termini di mancato riconoscimento della professionalità educativa anche in termini di prestigio sociale. Dal momento che la preparazione e le competenze professionali sono la chiave della qualità dei servizi per l'infanzia, anche in relazione all'ampiezza delle questioni sociali affrontate dal personale e la diversità delle situazioni individuali, risulta indispensabile promuovere un approccio sistemico alla professionalizzazione del personale (COM, 2011). Questa andrebbe coltivata puntando non solo sullo sviluppo di competenze educativo-pedagogiche ed organizzativo-gestionali, capaci di stimolare pratiche riflessive e contribuire all'ottimizzazione delle risorse, ma anche sul coinvolgimento di dimensioni di tipo socio-culturale e relazionale allargato per porsi come supporto di rafforzamento delle competenze educative della famiglia e promozione dell'inclusione sociale (Falcinelli e Crispoldi, 2003; Hattie, 2003; Infantino, 2008; Leseman, 2009; Ellerani, 2012, 2014; Costa, 2015a; Fabbri e Melacarne, 2015).

Dalle considerazioni realizzate finora, emerge l'esigenza diffusa di soddisfazione della domanda di servizi di educazione infantile, che deve raggiungere la popolazione in stato di necessità, e nel frattempo garantire standard di qualità. Si rende necessaria anche l'adozione di strumenti di valutazione capaci di riferire il grado di raggiungimento degli obiettivi sul territorio nazionale, nonostante le differenze geografiche e territoriali. Il dibattito politico andrebbe pertanto orientato sulla definizione ed esplicitazione di *norme comuni di qualità*, a cui tutti i Paesi membri sarebbero chiamati ad adeguarsi. Inoltre, dal momento che il programma ET2020 indica in maniera esplicita che «*lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva*» (cfr. paragrafo 1.1), va sottolineato che i servizi ECEC possono solo parzialmente

⁵⁶ In generale, in Europa gli istituti ad indirizzo educativo sono quelli che accolgono i bambini dai 3 anni di età. Tuttavia in Danimarca, Finlandia e Norvegia, tutti i tipi di strutture prescolastiche che accolgono bambini 0-6 prevedono personale qualificato in ambito educativo. In altri Paesi, spesso il personale impiegato in strutture prescolastiche senza specifica finalità educativa non è tenuto a possedere una qualifica di questo tipo, mentre è previsto nelle strutture finanziate pubblicamente (OECD, 2009a).

compensare situazioni di disagio o svantaggio socio-culturale se non risultano affiancati da servizi ed iniziative di altre istituzioni. L'elaborazione e la costruzione congiunta tra istituzioni pubbliche di una *strategia globale di sostegno sociale* appare irrinunciabile per supportare l'intervento educativo. La soddisfazione di esigenze di tipo socio-culturale e assistenziale, tramite la diffusione dei servizi, permetterà di ri-situare il nucleo familiare al centro della progettazione e pianificazione degli interventi educativi, qualificando realmente i servizi in senso pedagogico. I genitori infatti partecipano alla definizione dei cosiddetti contesti educativi e di apprendimento allargati (Raffaghelli, 2012a), costituiti da famiglie, enti pubblici, associazioni e stakeholder locali che intervengono a modulare o influenzare l'educazione delle giovani generazioni. I contesti d'apprendimento allargati contribuiscono alla valorizzazione dell'esperienza educativa e alla responsabilizzazione formativa dell'intera comunità sociale (Dozza, 2006; Ellerani, 2013b).

Dal punto di vista pedagogico, la complessità dell'esperienza che il bambino realizza nei contesti extrascolastici, quali ambienti di apprendimento allargato, viene rintracciata e valorizzata in forma sistematica dall'istituzione scolastica/educativa, che contribuisce a dare senso all'esperienza educativa riconducendola ad una coerenza d'insieme, entro il sistema formativo integrato. Dal punto di vista sociale e giuridico, la norma sul diritto-dovere all'istruzione (cfr. paragrafo 1.1) identifica la famiglia quale primaria agenzia educativa responsabile delle scelte formative per l'educazione e l'apprendimento del bambino, richiamandola alla condivisione dell'elaborazione e strutturazione congiunta delle opportunità educative, e quindi delle condizioni organizzative e gestionali più idonee al loro supporto (Mantovani, Andreoli e Cambi, 1999; Infantino, 2008; Fortunati, 2009; Zaninelli, 2010; Grange Sergi, 2013, 2016). La partecipazione e il coinvolgimento dei contesti socio-culturali e familiari contribuisce così al miglioramento dell'offerta formativa e della qualificazione delle professionalità coinvolte, favorendo la riformulazione, dal punto di vista concettuale e metodologico, delle tradizionali impostazioni educative e socio-assistenziali in funzione dell'attivazione personale e dell'auto-determinazione dei percorsi (Margiotta, 2012a, 2012b). Tali condizioni, che segnano l'evoluzione del contesto educativo contemporaneo, richiedono necessariamente un'attenzione specifica alla formazione e alla qualificazione professionale degli insegnanti/educatori, che si pongono quali agenti di cambiamento ed innovazione profonda dei contesti d'apprendimento, per la loro capacità di imprimere un nuovo impulso generativo al loro sviluppo.

1.7. Verso una nuova equità sociale

Il discorso politico dell'investimento sui servizi prescolastici per rimuovere le condizioni di svantaggio socio-culturale necessita di una considerazione preliminare circa la sua effettiva capacità di contribuire al raggiungimento di obiettivi di sviluppo. Dal momento che le politiche non intervengono ad orientare la formulazione didattico-metodologica, demandata di fatto alla responsabilità di contesti e servizi, finiscono per assegnare un'attribuzione quasi fideistica all'educazione prescolastica, intesa nella sua capacità quasi "automatica" di provocare un effetto risolutore sulle differenze individuali e sociali. In particolare, le politiche di investimento sull'incremento della conoscenza (UNESCO, 1996; COM, 2000), intesa come fattore propulsivo e generativo di uguaglianza sociale, si scontra con una realtà dove a prevalere sono coloro che già possiedono le risorse materiali per conquistare livelli di conoscenza maggiori.

In senso pedagogico, il ridisegno dello stato sociale nella prospettiva dell'Active welfare (cfr. paragrafo 1.3) tenderebbe a trasferire la questione della formazione dell'individuo dalla sfera privata (di responsabilità personale) ad un ambito di *accountability* (di responsabilità sociale) (Martini, 2008), ri-connotandola di un ambito assicurativo e garantista circa la sua capacità effettiva di abilitare i soggetti a soddisfare i propri bisogni. Tracciando un modello pedagogico paradigmatico dell'Active welfare, la formazione e lo sviluppo individuale si definirebbero entro lo spazio del *learnfare*, o "*diritto all'apprendimento*" che: i. da un lato, interpreta lo sviluppo e la formazione personale in termini di espansione della capacità di cogliere le opportunità di apprendimento e di farle fruttare; ii. dall'altro, assicura la tenuta del modello sociale, coniugando efficacemente libertà e responsabilità personale con istanze di tipo inclusivo e partecipativo (Margiotta, 2012a; Paci, 2008).

Non più quindi la conoscenza, ma l'*apprendimento*, e la sua possibilità di raggiungere condizioni di uguaglianza, qualifica il discorso circa le condizioni e le risorse di accesso alla formazione. Il contesto di reale praticabilità del *learnfare* assume una configurazione dirimente tra chi possiede le risorse per accedere all'apprendimento, e quindi maggiori titoli di accesso alla conoscenza, e chi no; e dunque, chi può raggiungere adeguati livelli di benessere e chi no. Il diritto all'apprendimento finisce così col corrispondere alla costruzione di un capitale personale, la cui mancanza impedirebbe di raggiungere migliori condizioni di vita, e di realizzare gli obiettivi personali, costituendo di fatto un ulteriore elemento di disuguaglianza e discriminazione, se non addirittura di stratificazione sociale (Costa, 2012). Risulta quindi necessario che le politiche educative riservino più attenzione nei confronti dello sviluppo di risorse reali (materiali, finanziarie, del personale) per

permettere ai bambini e alle famiglie in condizioni di svantaggio socio-culturale di accedere realmente alle opportunità di crescita, apprendimento e incremento di conoscenze.

In accordo con tale prospettiva, la rimozione dello svantaggio socio-educativo va perseguita tramite un corrispettivo approccio di sviluppo delle opportunità di capacitazione (Sen, 2000) delle famiglie, tramite il potenziamento del dialogo interculturale e la condivisione/esplicitazione dei modelli mentali e culturali sottostanti per costruire modalità di confronto positivo, secondo una prospettiva di mutualità e solidarietà reciproca, a sostegno della comprensione e della solidarietà reciproca.

Inoltre, va ridiscussa la questione del superamento dei tradizionali approcci custodialistico-assistenziali ancora prevalenti in ambito educativo prescolastico, e le loro ricadute in termini di benefici effettivi di tipo sia individuale che sociale. Dal punto di vista pedagogico, abbiamo visto che le ricerche di Contini e Manini (2007) (cfr. paragrafo 1.3.2) dimostrano come la cura educativa si configuri come una specifica metodologia di veicolazione degli apprendimenti. Pertanto, sarebbe opportuno puntare su politiche che argomentino efficacemente il tema della cura nell'educazione prescolastica, esplicitandone i riferimenti scientifici, per riconoscere in via definitiva la sua specifica dignità pedagogica ed educativa.

L'educazione prescolastica non può essere indirizzata unicamente a migliorare le possibilità di collocazione occupazionale delle giovani generazioni, né a rispondere ad esigenze economiche e produttive di tipo strutturale (quali ad es. la prevenzione dell'insuccesso scolastico futuro; la risoluzione dei dilemmi conciliativi dei carichi di lavoro femminile; ecc.). Stabilita la preminenza dell'individuo e del suo diritto di sviluppo, l'educazione prescolastica andrebbe direzionata al perseguimento di obiettivi di emancipazione e realizzazione della propria peculiarità individuale, attraverso la ricerca del benessere e della soddisfazione dei bisogni fondamentali, che consente a sua volta di gettare le basi della formazione dei processi di scelta, della definizione degli obiettivi personali, e quindi dei percorsi più efficaci a raggiungerli.

L'educazione infantile e i suoi benefici sullo sviluppo precoce andrebbero inquadrati all'interno di una prospettiva umanistico-esistenziale di sostegno allo sviluppo della capacità di autodeterminazione ed emancipazione personale (Sen, 2000). Le evidenze scientifiche, correlate all'importanza di uno sviluppo pluridimensionale integrato della personalità infantile (cfr. paragrafo 1.3.2), indicano come non più rimandabile la necessità di un ripensamento profondo e di una revisione delle tradizionali impostazioni progettuali, organizzative e valutative dell'educazione prescolastica, non ché di adeguamento rispetto alla formazione delle professionalità educative, professionale

degli educatori/insegnanti, secondo la convinzione che «*l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente*» (UNICEF, Convenzione sui diritti dell'infanzia, art. 3, 2007).

Il potenziamento e la valorizzazione dell'educazione prescolastica correttamente intesa, si lega così ad un orizzonte di *learnfare* che estende il suo significato di “diritto all'apprendimento” a quello di “*diritto allo sviluppo*”. Prima del capitale accumulato in termini di apprendimenti e dalle conoscenze, acquista valore la libertà/capacità personale di cogliere il loro potenziale espressivo e generativo sullo sviluppo umano, per consentire di raggiungere nuovi e migliori livelli di realizzazione personale ed emancipazione sociale (Urbani, 2013a). Tale ribaltamento consentirebbe il parallelo adeguamento del discorso politico-educativo oggi prevalente: oltre ad elevare la riflessione sull'educazione infantile oltre i confini della mera soddisfazione di bisogni famigliari, consentirebbe la ridiscussione del paradigma razionale ed economico dominante, favorendo la costruzione di nuovi approcci e modelli di sostegno alla capacitazione individuale e sociale (Sen, 2000, 2009; Nusbaum, 2012).

1.8. Nuove tendenze espansive, inclusive, *bottom-up*

A distanza di circa 15 anni dal consiglio europeo di Barcellona del 2002, solo 6 paesi hanno raggiunto gli obiettivi di universalizzazione dell'educazione prescolastica (OECD, 2010). Tutti i Paesi dichiarano politiche di investimento sull'educazione infantile, che privilegiano però la fascia d'età 3-6, a scapito di quella 0-3 (OECD-EAG, 2014a, 2016a). L'Italia dimostra alti livelli raggiunti per il segmento 3-6 (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, Bondioli e Ferrari, 2002; Bondioli, 2002; 2003; Contini e Manini, 2007; Manini, 2011). Dei Paesi europei considerati, solo la Danimarca ha raggiunto livelli di crescita importanti nell'educazione sia della prima che della seconda infanzia, seguita da Paesi Bassi e dalla Svezia.

Nonostante la lontananza dagli obiettivi di generalizzazione dell'educazione prescolastica, l'inserimento precoce del bambino in contesti educativi formali sta conoscendo una nuova affermazione nei Paesi dell'area OCSE, confermando il cambiamento in atto nel modello socio-culturali e famigliari. L'aspetto della cura infantile, dopo esser stato per secoli una questione relegata all'ambito della gestione privata, sta transitando verso forme esternalizzate di educazione, che inducono l'UNICEF a dichiarare come la futura generazione sia «... *la prima a trascorrere gran parte della prima infanzia non*

nella propria casa, in famiglia, ma in strutture esterne» (UNICEF Report Card, 2008, p. 3).

Se alcuni risultati sono stati raggiunti in termini di disponibilità e diffusione dei servizi, permangono i problemi relativi alle condizioni di uguaglianza nell'accesso, indicando la necessità di superamento di un approccio meramente quantitativo dell'espansione dell'offerta di servizi per concentrarsi invece sullo sviluppo di politiche sociali ed educative efficaci e di lungo periodo, capaci di raggiungere e coinvolgere realmente coloro che dimostrano difficoltà ad accedere alle opportunità d'educazione formale. Inoltre, le politiche di sostegno all'educazione infantile dovrebbero preoccuparsi di integrare opzioni che favoriscono un'assistenza prolungata da parte dei genitori, con altre che incoraggiano la partecipazione ai servizi di educazione prescolastica, in relazione ai suoi benefici sullo sviluppo infantile (cfr. paragrafo 1.3.2). Diventa cioè necessario garantire alle famiglie la disponibilità di più alternative tra cui poter scegliere in conformità alle proprie esigenze e motivazioni. Tale soluzione assume una duplice valenza: da una parte, l'investimento congiunto su entrambe le opzioni consentirebbe di massimizzare la perseguibilità dei risultati di qualità dei servizi, anzi ché concentrare le risorse su obiettivi di sola diffusione; dall'altra, la disponibilità dei servizi educativi, unita ai contributi per l'educazione familiare, consentirebbe all'educazione prescolastica di svincolare il suo valore dall'ambito custodialistico e assistenziale. Il nodo centrale della questione politica e sociale non risiede solo nella diffusione effettiva dei servizi, ma della disponibilità di una varietà di opzioni di scelta, tutte praticabili, che permettano alle famiglie di esprimere motivazioni ed aspirazioni individuali, configurandole come reali fattori di conversione (Nussbaum, 2012) e di potenziamento della progettualità familiare e personale.

Entro un orizzonte assicurativo della disponibilità di più opzioni di scelta e della loro percorribilità, si è visto la crescente importanza assunta dalle iniziative *bottom-up* di famiglie, associazionismo e terzo settore nella progettazione e sviluppo di servizi di educazione prescolastica di tipo integrativo, innovativo e/o alternativo. La crescente spinta all'attivazione individuale e collettiva per la soddisfazione dei bisogni, di cui tali esperienze si fanno testimoni, segnala la nuova pervasività dei contesti non formali ed informali nella realtà contemporanea, che talvolta si sostituiscono a quelli formali per la loro maggiore capacità di rispondere alla domanda sociale. Quando sopperiscono alla carenza di risorse e servizi tradizionali, costituiscono un esempio di *active welfare* di tipo integrativo e compensativo. Quando si qualificano quale opzione aggiuntiva ai servizi esistenti, lo sviluppo di servizi innovativi, integrativi e/o alternativi implica la costruzione di una strategia sistematica di promozione sociale, che fonda la costruzione

di risposte personalizzate sul coinvolgimento e la partecipazione di più attori sociali, e implica standard qualitativi elevati, dati dall'attenzione alla costruzione di ambienti d'apprendimento che rispondono a logiche di interdipendenza in senso ecosistemica (Bronfenbrenner e Morris, 2006).

L'influenza dei contesti non formali ed informali richiama dunque la necessità di definire un nuovo paradigma pedagogico e formativo, capace di indirizzare la progettualità educativa di insegnanti, genitori e della comunità locale nel suo complesso. L'educazione prescolastica rappresenta anche per gli adulti l'occasione per intraprendere percorsi di socializzazione allargata e reciproca tra stakeholder educativi, al fine di riqualificare il discorso pedagogico e riportarlo al centro dello sviluppo della comunità.

La tematizzazione della partecipazione sociale allo sviluppo dell'educazione prescolastica richiama tuttavia la questione della qualità dei contesti d'apprendimento parentali, sociali ed intergenerazionali, e quindi della loro legittimità ad entrare a pieno titolo nella discussione pedagogica. Il Centro per la Famiglia della Regione Veneto (Miele, 2011) sottolinea che la riconfigurazione della funzione parentale da utente passivo e fruitore di servizi a contributore attivo, co-produttore e co-gestore degli stessi, determini anche un nuovo riconoscimento della famiglia quale soggetto politicamente rilevante. Infantino (2008) segnala come l'esperienza dei nidi famiglia (nif) in Lombardia contribuisca alla modificazione delle peculiarità professionali degli educatori nella transizione da competenze "tradizionali", centrate cioè sulla relazione educativa, ad altre più orientate al dialogo e alla riflessività congiunta con genitori e interlocutori sociali, che vanno sostenute tramite processi di valutazione di sistema e organizzativa. La possibilità per le famiglie di rispondere ai bisogni su un piano di condivisione dei significati e collaborazione reciproca permette non solo di valorizzare competenze disponibili nella comunità, ma anche di progettare nuove modalità d'intervento che coinvolgono le dimensioni di attivazione individuale e collettiva per la risoluzione di problemi educativi e sociali.

Bondioli (2003) spiega come un servizio qualificato di educazione infantile, correttamente inteso in termini di sviluppo del sistema formativo integrato, dovrebbe perseguire una prospettiva di "gestione sociale della crescita infantile", fondato su presupposti di corresponsabilità rispetto all'individuazione e al perseguimento degli obiettivi pedagogici fondamentali, che a loro volta determinano una reale condivisione delle pratiche educative e dell'elaborazione progettuale ed organizzativa. In questo contesto, le professionalità educative e la loro qualificazione appaiono come uno strumento decisivo per promuovere forme di partecipazione e responsabilizzazione sociale: in tutti i servizi frequentati dalle famiglie intervistate dal gruppo di ricerca del Centro per la Famiglia, il coinvolgimento dei genitori sembra dipendere non solo

dal tipo di relazioni che si instaurano con gli altri genitori, ma anche dalle capacità del personale educativo di renderli effettivamente partecipi: in alcuni casi sono questi fattori a costituire la cifra professionale, facendo passare in secondo piano la qualità delle attività proposte (Miele, 2011).

Sempre più spesso i servizi vengono chiamati ad offrire spazi ed occasioni ai genitori per incontrarsi e confrontarsi con altri, offrendo loro la possibilità di contribuire all'arricchimento dell'offerta formativa e alla definizione dell'orientamento pedagogico del servizio (Catarsi, 2010; Galardini, 2003; Bondioli e Savio, 2012), pur dimostrando differenze notevoli in ordine alle idee prevalenti sulle forme di socialità da realizzare e sul grado di coinvolgimento e partecipazione considerati ammissibili e/o auspicabili. In questo senso, la formazione delle professionalità educative aiuta a qualificare la capacità degli educatori/insegnanti di fondare il discorso educativo con gli interlocutori sociali su basi pedagogiche ed epistemologiche rilevanti, per giustificare scelte e pratiche educative, e condividerle con genitori e famiglie per trasmettere il senso profondo dell'esperienza educativa. La capacità di comunicare il discorso pedagogico e ri-situarlo nel cuore delle azioni educative consente di ricondurre le proposte e istanze provenienti da genitori e interlocutori sociali a dimensioni di valore di interesse collettivo. Pertanto, se la professionalità educativa oggi è impegnata a gestire e veicolare le esperienze di socializzazione dei contesti educativi allargati, essa diventa un nuovo punto di riferimento nella comunità per responsabilizzare i partecipanti rispetto ai processi che mettono in atto, che devono tendere verso finalità pedagogiche di spessore umanistico-esistenziale. Il professionista educativo, oltre ad essere un *Reflective Practitioner* alla Schön (1993), interpreta e agisce nelle situazioni secondo una prospettiva di “*supervisore della significatività*”, in senso pedagogico, delle relazioni e dei processi, per stimolare il confronto riflessivo, promuovere pratiche di negoziazione democratica, e comunicare dimensioni pedagogiche e di valore di ampia portata, ri-situando il discorso pedagogico nel cuore delle azioni non solo educative, ma anche politiche e sociali.

Inoltre, la nuova rilevanza assunta dai contesti d'apprendimento allargati pone come non più rimandabile la ridefinizione del discorso educativo, in relazione alla preminenza assunta nel sistema della formazione che provoca, parallelamente, l'obsolescenza dei contesti formali così come dei ruoli e delle funzioni tradizionali. L'insegnante acquista una nuova valenza formativa come “*professionista dei processi formativi*”, in relazione cioè alla sua capacità di dare senso alla polisemanticità delle esperienze realizzate nei contesti d'apprendimento allargati per ricondurle ad un orizzonte di rielaborazione culturale e di significazione personale.

Anche la politica e le istituzioni educative hanno la responsabilità di elaborare e proporre percorsi di estensione reale delle opportunità di capacitazione sociale (Sen, 2000) per lo sviluppo di percorsi di crescita e formazione coerenti, tanto per il bambino che per l'adulto. I contesti educativi formali ed istituzionali sono chiamati, nella realtà contemporanea, ad affiancarsi a quelli non formali ed informali facendo loro da supporto per la ricerca di strategie risolutive, la condivisione di esperienze, e per la progettazione di traiettorie di sviluppo e formazione. Dal momento che i contesti non formali ed informali non dimostrano esperienza di elaborazione pedagogico-educativa, viene da chiedersi per ch  le politiche spingano sull'integrazione dei contesti senza tuttavia valorizzare adeguatamente l'esperienza delle istituzioni, e rinunciando di fatto ad affermare la loro peculiarit  regolativa sui contesti non formali ed informali. La mancanza di legittimazione della capacit  dei contesti formali di indirizzare lo sviluppo educativo di quelli non formali ed informali ostacola la capacit  delle istituzioni di contribuire alla costruzione di un nuovo modello educativo. Invece, va ribadito che l'esperienza e competenza pedagogica maturate dagli ambiti istituzionali tradizionali, le qualifica come le pi  appropriate a porsi quale riferimento essenziale della contemporaneit  per la capacitazione dei contesti d'apprendimento allargati (Raffaghelli, 2012a; 2012b), a sostegno dell'attivazione individuale e collettiva.

1.9. La prospettiva della formazione attivante

In questo capitolo abbiamo visto come le politiche educative europee, in particolare dell'educazione prescolastica, risultino collegate a politiche pi  estese, assidue e pervasive dirette alla pianificazione socio-economica dei sistemi nazionali ed europei. La tendenza emergente delle politiche educative di occuparsi pi  dello sviluppo dei servizi educativi che dello sviluppo dell'educazione infantile nel suo complesso trova ragione nel loro interesse ad orientare la domanda della popolazione in tal senso, in modo da agevolare la pianificazione sociale e la razionalizzazione dei sistemi economico-produttivi (cfr. paragrafo 1.3.4).

In particolare, manca un discorso articolato e approfondito sull'aspetto della qualificazione dell'educazione infantile e prescolastica, che viene demandato al dibattito pedagogico, ai risultati delle indagini scientifiche, e alla responsabilit  dei singoli Stati in merito all'adattamento contestuale e locale. In mancanza di misure ed interventi puntuali in tal senso, i vuoti lasciati dalle istituzioni vengono colmati da iniziative bottom-up che, pi  che innovare il panorama pedagogico-educativo, sono spesso chiamati a sopperire alla mancanza di risorse derivate dalla contrazione del sistema di welfare sociale.

Tuttavia, il contributo degli stakeholder locali nelle esperienze dei servizi educativi rappresentano un'occasione concreta per stimolare un salto di qualità nell'ambito dell'educazione infantile, qualificandola finalmente quale momento essenziale di introduzione all'apprendimento permanente. Specifica Dozza (2012) che in ogni caso, in un'ottica più ampia, le radici dell'educazione permanente possono essere collocate nella scuola dell'infanzia, al punto che tanto migliore è l'esperienza effettuata in essa, tanto migliore sarà l'esperienza futura dei soggetti. L'educazione infantile, come esperienza di educazione continua (Dewey, 1938) amplifica così il senso del concetto di *lifewide learning* (Baldacci, Frabboni e Margiotta, 2012), inteso quale estensione dell'istruzione della formazione a tutti gli aspetti della vita, in tutti gli ambiti e in tutte le fasi dell'esistenza. Frabboni (2012) contribuisce al discorso pedagogico inscrivendo l'educazione prescolastica, e la sua forma supportiva e facilitante lo sviluppo del bambino, all'interno di una *lifelong education*, intesa come esperienza ininterrotta di educazione/formazione che lega tra loro tutte le stagioni della vita: infanzia, adolescenza, gioventù, età adulta e senile. Tuttavia, il coinvolgimento e la partecipazione di genitori, famiglie e stakeholder della comunità locale portano all'interno della dimensione educativa e della sua connotazione tradizionale, formale ed istituzionale, la realtà dei mondi di vita, aprendoli al dialogo e al confronto reciproco. Questo permette di fondare l'educazione infantile nel suo complesso in senso *lifedeep learning*, che mette al centro le storie soggettive, le attitudini e peculiarità individuali, approfondendole e sostenendole nella direzione di un apprendimento che non è solo profondo, ma è innanzitutto sviluppo autentico (Dozza, 2012; Dozza e Ulivieri, 2016; Riva, 2016; Loiodice, 2016).

Le Indicazioni nazionali del 2012 sul curricolo della scuola dell'infanzia e insieme del primo ciclo d'istruzione affidano all'educazione prescolastica il compito di introduzione formativa alla maturazione delle competenze e all'acquisizione delle abilità essenziali a sostegno dello sviluppo delle potenzialità/disposizioni personali (GU n. 30 del 3 febbraio 2013), secondo una prospettiva di investimento realizzativo a lungo termine, che tenga a saldo riferimento la centralità del bambino e il suo pieno diritto ad un'educazione valida sotto tutti i punti di vista. Dal punto di vista del *capability approach* (Sen, 2000), all'educazione infantile va assegnato un valore di formazione e di sviluppo secondo una prospettiva di investimento sulla libertà/capacità personale di formare sé stessi in accordo con propri valori, obiettivi, preferenze.

L'approccio delle capacitazioni, come riconoscimento del valore delle scelte individuali e della costruzione del personale progetto di vita, assume la funzione di principio regolatore dell'educazione permanente (Baldacci, 2016) in senso *lifedeep*. La formazione cioè deve svincolare sé stessa dal solo

piano cognitivo e razionale, anche in ragione della loro obbedienza a logico tecnico-strumentali ed efficientistiche, per pensare ad essa come processo di promozione di *sistemi di relazioni, processi virtuosi, e sistemi di valori* per raggiungere gradi maggiori di consapevolezza e realizzazione, umana e sociale. L'apprendimento come lifelong education re-incorpora la dimensione cognitiva raccomandata dalle Indicazioni (GU, 2013) connotandola però in senso autenticamente formativo, giustificandola non come fine ma come mezzo per costruire processi di sviluppo permanente. E ciò va coltivato e supportato «... *dal nido all'età senile i cui passaggi devono essere intesi come presidio dei processi di creazione e di sviluppo della conoscenza, attraverso cui la persona, ponendosi come soggetto che costruisce se stesso e la realtà in cui opera, elabora mission e vision della propria esistenza e del proprio lavoro e, individua gli scopi e gli obiettivi da raggiungere senza mai dimenticare i valori da condividere e da far condividere*» (Calaprice, 2016).

La nuova prospettiva lifedeep con cui si guarda la formazione permanente è dunque basata su presupposti di attivazione individuale, capaci di dare consistenza e impulso generativo ad apprendimenti ed esperienze. Nell'educazione infantile, che si trova a metà strada tra un concetto di lifelong education e lifedeep learning, quanto è giustificabile il ricorso esclusivo ad un orizzonte di mobilitazione personale per l'attivazione di risorse e opportunità? Il rischio sta nell'assegnare la generalizzazione dell'educazione prescolastica e infantile alla disponibilità individuale di risorse e dotazioni strumentali (es. economiche; informative; strumentali) che arrivano a costituire dei veri e propri titoli di accesso alle opportunità di formazione, lasciando fuori coloro che non ne detengono a sufficienza.

La nuova prospettiva della formazione come attivazione personale rischia così di configurarsi quale ulteriore elemento di esclusione, se non addirittura di discriminazione sociale. Per far sì che la contrazione della spesa del welfare in educazione non costituisca un fattore di disuguaglianza, è necessario investire in modo deciso sulla transizione da modelli erogativi ad altri abilitanti, capaci di supportare le persone e la loro formazione in senso permanente, sia cioè per soddisfare i propri bisogni essenziali (in senso puntuale) che per rendere praticabili nuove opportunità di capacitazione individuale e sociale (in senso estensivo).

Le politiche dovrebbero cioè supportare efficacemente la disponibilità di servizi e sistemi educativi allargati a livello pubblico, cioè gratuiti ed accessibili, e di qualità elevata, in modo da garantire una condizione di equità generale. La garanzia di risorse essenziali rivolte ai cittadini permette di creare una base solida ed efficace di supporto all'attivazione, intesa come formazione permanente in senso *deep*, che costituisce il dispositivo cruciale di innalzamento della qualità dei sistemi educativi e formativi, e di qualificazione

del discorso pedagogico nel suo complesso. Parimenti, un sistema di tal genere permetterà di qualificare il discorso pedagogico della formazione permanente come capacitazione-attivazione individuale: la creazione di presupposti imprescindibili di praticabilità del diritto individuale di accedere e beneficiare di un'educazione infantile di qualità significa sostenere l'esercizio della libertà/capacità degli individui di scegliere le sue forme migliori, in accordo col proprio progetto di vita.

Lo sviluppo di un sistema di formazione attivante in tal senso permette di dare consistenza e praticabilità alla prospettiva del *lifedeep learning*, quale elemento di qualificazione profonda dell'educazione prescolastica, e di quella infantile nel suo complesso.

2. La professionalità docente prescolastica

2.1. Le politiche europee sulla professionalità docente

L'esame delle politiche educative prescolastiche conduce ad evidenziare la recente attenzione assegnata al tema della qualificazione della professionalità docente, a tutti i livelli scolastici, per sostenere gli allievi a migliorare i risultati di apprendimento.

Già dalla formulazione del trattato di Lisbona del 2000, l'Europa aveva evidenziato la necessità di sviluppare nelle giovani generazioni quelle *conoscenze* ritenute indispensabili a misurarsi con nuovi contesti socio-economici e produttivi. Si afferma così un concetto di "economia cognitiva" (Foray, 2006), che designa il capitale individuale sulla base del bagaglio di conoscenze raggiunte e della capacità di mantenerle aggiornate, e determina il suo valore di scambio. Quest'impostazione dominante influenza anche la struttura della società orientandola in termini di *knowledge society* (cfr. capitolo 1)¹.

La centralità economica assunta dalla dimensione cognitiva, unita all'esigenza di ridiscuterla e trasformarla in relazione all'evoluzione della società contemporanea, contribuisce ad affermare un modello di *formazione continua* in ambito professionale intesa come formazione della capacità di aggiornare e rinnovare costantemente le conoscenze ritenute obsolete o superflue in relazione ai cambiamenti e alle trasformazioni delle esigenze dei contesti economico-produttivi. Gli insegnanti, responsabili della gestione dei processi di insegnamento-apprendimento e dello sviluppo delle competenze delle giovani generazioni, costituiscono i destinatari privilegiati delle politiche formative e professionali volte a potenziare le competenze a loro volta

¹ Il capitale cognitivo è anche un capitale di tipo dirimente (capace, cioè, di stabilire chi ha titolo di accesso a risorse più elevate, e chi no), che si configura anche come nuovo fattore di esclusione sociale (Costa, 2012) (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.9).

possedute ed esercitate nei contesti scolastici, sostenendo la loro professionalizzazione continua.

Diversi studi hanno contribuito a identificare la rilevanza che la professionalità docente esercita sull'incremento dei risultati scolastici. Alcuni di questi confermano il ruolo degli insegnanti come fattore decisivo per garantire la qualità degli apprendimenti degli studenti (Hattie, 2003; Darling-Hammond e Bransford, 2005; Hagger e Mc Intyre, 2006; Barber e Mourshed, 2007). Altre ricerche evidenziano come, all'interno dell'ambiente scolastico, la qualità professionale degli insegnanti costituisca l'aspetto che più di altri risulta capace di influenzare il rendimento degli studenti, recando conseguenze di portata superiore rispetto a tutte le altre variabili indagate, quali l'organizzazione scolastica, le caratteristiche della leadership o la disponibilità finanziaria (Angrist e Lavy, 2001). Tali risultati, in linea con la prospettiva del capitale umano di massimizzazione degli obiettivi (cfr. capitolo 1), hanno rappresentato un elemento di impulso sulle politiche formative e professionali, convincendo i decisori politici sull'utilità di investire nei confronti della formazione e qualificazione professionale degli insegnanti, al fine di sostenere il miglioramento e l'innovazione entro i sistemi d'istruzione e formazione.

Già dal Consiglio di Stoccolma del 2001, con i suoi tre obiettivi strategici: *i. migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione; ii. facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione; iii. aprire l'istruzione e la formazione sul mondo*, si evidenzia sia il ruolo dell'insegnante all'interno della qualificazione dei sistemi d'istruzione e formazione che i benefici raggiungibili tramite il miglioramento della formazione professionale a livello iniziale e lungo tutta la carriera lavorativa².

La Comunicazione della Commissione Europea “*Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*” del 2007 ha indicato l'investimento sulla qualificazione professionale docente come un obiettivo prioritario per migliorare i processi d'insegnamento/apprendimento e i risultati di formazione

² Il Consiglio si pronuncia nei seguenti termini: «*Nel corso dei prossimi dieci anni una delle principali sfide cui saranno confrontati i sistemi d'istruzione e formazione sarà il miglioramento dell'istruzione iniziale e della formazione professionale degli insegnanti e dei formatori, per far sì che le loro conoscenze e capacità corrispondano sia all'evoluzione sia alle aspettative della società, nonché alla composizione diversificata dei gruppi interessati [...]. La formazione dovrebbe consentire agli insegnanti e ai formatori di motivare i loro allievi, non soltanto ad acquisire le conoscenze teoriche e le capacità professionali di cui hanno bisogno, ma anche ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento in modo da avere le competenze necessarie per la società e il lavoro al giorno d'oggi. Va inoltre affrontata la questione del reclutamento e dello status degli insegnanti*» (Consiglio europeo, 2001).

delle giovani generazioni, al fine di contribuire all'incremento della competitività europea. La mutevolezza delle condizioni e delle caratteristiche degli studenti richiede agli insegnanti non solo lo sviluppo di nuove metodologie didattiche, ma anche di una professionalità più sistemica, capace di intervenire efficacemente in ambiti organizzativi, gestionali e relazionali nel loro complesso: *«Le nuove esigenze a cui devono far fronte gli insegnanti non solo richiedono lo sviluppo di contesti di apprendimento e approcci all'insegnamento nuovi, bensì anche un elevato grado di professionalità. Man mano che le scuole diventano contesti di apprendimento più autonomi e aperti, gli insegnanti si assumono una responsabilità sempre maggiore per quanto riguarda il contenuto, l'organizzazione e il controllo del processo di apprendimento, non ch  per il loro personale sviluppo professionale nell'arco di tutta la carriera»* (COM, 2007b, p. 5).

La capacit  degli insegnanti di costruire competenze professionali significative in termini di insegnamento-apprendimento viene collegata allo sviluppo di competenze di tipo collegiale e relazionale, sia intraprofessionale che interprofessionale. Nel novembre 2006 il Consiglio Europeo sottolinea come *«la motivazione, le conoscenze e competenze di insegnanti, formatori, altro personale docente e servizi per l'orientamento e il benessere degli studenti, nonch  la qualit  della leadership scolastica sono fattori chiave per raggiungere risultati di apprendimento di alta qualit . Gli sforzi del corpo insegnante dovrebbero essere sostenuti dal continuo sviluppo professionale e da una buona cooperazione con i genitori, i servizi per il benessere degli studenti e la comunit  pi  ampia»* (GU OJ, 2006).

Nel 2006 due importanti documenti, quali il programma d'azione Life Long Learning Programme o LLP³ in ambito europeo e le raccomandazioni sulle *key-competence* per l'apprendimento permanente⁴ hanno sostenuto, anche in termini di ricaduta economica, il tema della mobilit  degli insegnanti,

³ Con il termine LLP si indica il programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente che riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Questo recupera il concetto di *Lifelong Learning* (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.2) e lo sostiene in termini di finanziamenti a progetti e azioni comunitarie (es. sostegno alla mobilit  professionale e intereuropea) volte a favorire la trasferibilit  di saperi, conoscenze ed esperienze nell'ambito dei Paesi europei. L'approccio di LLP gi  esprime gli obiettivi portanti del decennio di Europa 2020, poi sostituito con Erasmus Plus, il nuovo programma europeo per l'istruzione, la formazione, i giovani e lo sport, e valido dal 2014 al 2020 (GU OJ, L327 del 24 novembre 2006).

⁴ L'Unione Europea per la prima volta esplicita la definizione di 8 competenze-chiave di apprendimento che riguardano sia l'ambito delle conoscenze e delle abilit  strumentali (competenza nella madrelingua; nelle altre lingue; nella matematica e scienze; nel digitale) che delle meta-competenze necessarie per raggiungerle, padroneggiarle e rinnovarle (imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e responsabilit ; espressione culturale) (GU OJ, L 394/10 del 30 dicembre 2006).

contribuendo a precisare la correlazione esistente tra l'evoluzione dei contesti contemporanei, lo sviluppo di risposte locali e contestuali, e la trasferibilità di competenze strategiche attraverso la condivisione di *best practice*. La creazione di cluster sulla formazione e lo sviluppo professionale docente auspicata dal documento, e le opportunità di interazione e confronto intersoggettivo per l'arricchimento delle esperienze reciproche, rilancia il tema della collaborazione intraprofessionale per la co-costruzione di apprendimenti (ET 2010 Programme, May-Ju 2006), e dello scambio interculturale per favorire solidarietà e coesione sociale (ET 2010 Programme, May 2007), assegnando grande valore alla formazione delle competenze, anche in termini di sviluppo professionale continuo (ET 2010 Programme, Ju 2010).

Pertanto, i nuovi approcci sull'apprendimento permanente contribuiscono alla ridefinizione della professionalità docente, sia rispetto al nucleo centrale della sua professionalità (processi di insegnamento-apprendimento) che in relazione all'evoluzione della stessa, e quindi al coinvolgimento di dimensioni allargate e pervasive. La professionalità docente acquista valore non solo in relazione alla sua capacità di trasferire conoscenza aggiornata, ma soprattutto per la sua capacità di stimolare la produzione di nuova, e soprattutto innovativa. Il nucleo delle competenze professionali dell'insegnante andrebbe pertanto ricercato, nel contesto attuale, nella sua capacità di costruire e stimolare atteggiamenti mentali positivi e proattivi, a sostegno della rielaborazione della conoscenza pregressa e del suo ripensamento in senso strategico, al fine di affrontare e risolvere problemi complessi (Margiotta, 2009, 2010; Binanti e Tempesta, 2011). E queste nuove richieste necessitano del coinvolgimento e della collaborazione congiunta di tutti gli interlocutori coinvolti, sia a livello collegiale che partecipativo e sociale, secondo una prospettiva di *cooperative learning* (Ellerani, 2013a).

Sull'altro versante, la professionalità docente viene richiamata alla gestione di diverse dimensioni che fino a prima risultavano in qualche modo "collaterali" all'insegnamento, di tipo organizzativo-gestionale, strategico, e di relazione professionale anche allargata. Questi rivestono oggi un'importanza decisiva sia per ottimizzare l'efficacia della partecipazione collegiale ai processi di co-costruzione degli apprendimenti, che in relazione all'allargamento dei contesti d'apprendimento, che richiedono un adeguato intervento di modulazione e apprestamento in senso pedagogico per poterli coinvolgere nello sviluppo di comunità d'apprendimento (Wenger, 2006; Alessandrini, 2007; Ellerani, 2014).

2.2. L'investimento sulla formazione degli insegnanti

Nel 2010 si chiude per l'Europa il decennio degli obiettivi di Lisbona che, lungi dal considerarsi raggiunti, vengono riformulati con la nuova strategia Europa 2020. Agli albori del nuovo millennio, infatti, le condizioni erano tali da indurre l'Europa ad affidare all'incremento della conoscenza il potere di aumentare la competitività entro l'economia globalizzata e favorire così la crescita e il benessere generalizzato. Nel 2010 si assiste invece all'affermazione di un nuovo "realismo europeo", che pur mantenendo la centralità del tema dell'istruzione e della formazione, accentua il suo carattere strategico di promozione di obiettivi di coesione sociale e convivenza democratica. L'ispirazione politica di Europa 2020 si fonda su una visione dell'apprendimento come ambito di sviluppo sostanziale, e fondamentale condizione di inclusione sociale (Alessandrini, 2012)⁵, che incarna una prospettiva globale di praticabilità effettiva del principio di uguaglianza, e di uno sviluppo sostenibile, con le sue innumerevoli ricadute di tipo ambientale, civile e democratico.

Nel 2009, a seguito dell'elaborazione del documento sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei Capi d'Istituto, il Consiglio europeo riconosce la complessità delle responsabilità affidate al ruolo docente e la necessità di adeguare i loro dispositivi formativi: «... *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*» (Conclusioni del Consiglio Europeo, 2009a). 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", che costituisce il presupposto di ripensamento ed elaborazione

⁵ Si accentua in tal modo il carattere dell'apprendimento come *learnfare* o "diritto all'apprendimento", che diventa il fattore principale di inclusione sociale in sostituzione dei precedenti benefit di tipo economico e socio-assistenziale che gli Stati assegnavano tramite le tradizionali misure di *welfare state* (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.7). Queste dinamiche di affermazione del valore e dello status dell'apprendimento permanente e della formazione continua vanno collocate all'interno di quello che Alessandrini (2012) definisce come l'emergere di uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione, risultante dalla convergenza di tre dimensioni: la società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra il piano dell'economia e quello dell'educazione-formazione.

della guida del 2010 “*Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i decisori politici*”.

Con il programma di Europa 2020, e la definizione degli obiettivi strategici di apprendimento permanente in senso *Lll* (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.2), si ribadisce la priorità dell’investimento sulla qualità dell’insegnamento. Entro le priorità dichiarate dalla strategia 2020⁶ di maggiore collaborazione tra i settori dell’economia e dell’istruzione, si riconosce agli insegnanti un ruolo chiave principalmente in due ambiti: *i.* la lotta all’abbandono scolastico; *ii.* l’innalzamento dei requisiti professionali ed occupazionali dei giovani.

Il programma “ET2020” (*Education and Training 2020*) collega esplicitamente l’importanza della formazione e qualificazione professionale docente al miglioramento dei sistemi d’istruzione e formazione, e quindi dei risultati scolastici. Il secondo degli obiettivi di ET2020⁷ “*Migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione e della formazione*”, infatti, richiama gli Stati membri a destinare investimenti adeguati alla formazione iniziale e continua degli insegnanti a tutti i livelli per garantire la qualità dell’offerta formativa e migliorare l’inserimento lavorativo degli studenti (INDIRE, 2013; Baggiani, 2014). Da un lato, si pone l’accento sulla necessità di disporre di un

⁶ Le tre priorità della strategia 2020 vengono indicate nel modo seguente:

- *Crescita intelligente*: sviluppare un’economia basata sulla conoscenza e sull’innovazione;
- *Crescita sostenibile*: promuovere un’economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- *Crescita inclusiva*: promuovere un’economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

⁷ “ET 2020” si è posto i seguenti obiettivi strategici: 1) “*fare in modo che l’apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà*”: è necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al “Quadro europeo delle qualifiche” e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili. Occorre intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella “Carta europea di qualità per la mobilità”; 2) “*migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione e della formazione*”: tutti i cittadini devono poter acquisire le competenze fondamentali; eccellenza e attrattiva dell’istruzione e della formazione sviluppate a tutti i livelli; 3) “*promuovere l’equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva*”: le politiche d’istruzione e di 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 per favorire la propria occupabilità e l’approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un’istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un’istruzione inclusiva; 4) “*incoraggiare la creatività e l’innovazione, inclusa l’imprenditorialità, a tutti i livelli dell’istruzione e della formazione*”: incoraggiare l’acquisizione di competenze trasversali per tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Promuovere partenariati tra mondo imprenditoriale e istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento ampie, con la società civile e altre parti interessate.

corpo docente adeguatamente preparato e sostenuto dalla formazione iniziale e in tutte le fasi del suo percorso professionale, mentre dall'altro si sottolinea la necessità di individuare le competenze che gli insegnanti devono integrare, in termini cioè di aggiornamento e qualificazione continua dei percorsi d'istruzione professionale.

Il report Eurydice del 2013 *“Cifre chiave sugli insegnanti e sui capi d'Istituto in Europa”* (COM-Eurydice, 2013) illustra la situazione della professionalità insegnante in ambito europeo, pur non riferendosi nello specifico al livello prescolare (ISCED0) e ai suoi insegnanti⁸. Il primo dato che emerge riguarda la tendenza alla diminuzione in termini percentuali dei docenti rispetto alla popolazione attiva di ciascun Paese⁹, e il suo invecchiamento crescente, che provoca preoccupazioni circa una possibile, futura carenza di personale docente, e stimola la discussione delle politiche di reclutamento vigenti.

La Comunicazione della Commissione *“Ripensare l'istruzione”* del 2012 (COM, 2012a), sottolinea che per sostenere la desiderabilità verso la professione docente e il suo reclutamento, e favorire la sua qualificazione permanente, è necessario intervenire valorizzando in senso distintivo la professionalità insegnante. Il Consiglio europeo nel 2013 raccomanda infatti di *«...rivvedere e rafforzare il profilo professionale delle professioni dell'insegnamento (insegnanti, dirigenti, formatori)[...] garantendo un'efficace formazione iniziale degli insegnanti e fornendo sistemi coerenti e dotati di risorse*

⁸ La mancanza di dati sullo sviluppo professionale del personale educativo operante nei contesti dell'educazione prescolastica è evidente da alcune indagini sulla situazione della professionalità docente in Europa, come TALIS 2008 e 2013, che si riferiscono quasi completamente al solo livello secondario. La mancanza di dati aggiornati e sufficienti a fornire un quadro efficace ed esaustivo della realtà professionale dei docenti prescolastici nei diversi contesti europei appare collegata alla complessità circa la definizione dello status dell'insegnante prescolastico a livello nazionale e internazionale, alla sua collocazione o meno entro il rispettivo sistema d'istruzione e formazione, che ostacola qualsiasi comparabilità tra i Paesi europei.

⁹ Nel 2010, gli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore rappresentavano il 2,1% della popolazione attiva totale di tutti gli stati membri dell'Unione europea, mentre nel 2008, gli insegnanti erano circa un milione in più, ossia pari al 3% della popolazione attiva. Le percentuali, tuttavia, differiscono notevolmente tra i singoli paesi. Quelli con le più basse percentuali di insegnanti rispetto alla popolazione attiva sono Germania (1,6%), Estonia (1,6%) e Bulgaria (1,7%), mentre la più elevata concentrazione di insegnanti rispetto alla popolazione attiva si riscontra in Lussemburgo (3,6%), Lituania (3,5%) e Belgio (3,5%). Un altro dato di contesto che evidenzia una tendenza significativa è quello relativo alla distribuzione degli insegnanti per fascia d'età. Nell'istruzione secondaria, in particolare, emerge chiaramente il quadro di un corpo docente che sta invecchiando: quasi la metà degli insegnanti ha più di 50 anni in Bulgaria, Repubblica ceca, Germania, Estonia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Norvegia e Islanda. Inoltre la percentuale degli insegnanti nella fascia d'età inferiore ai 30 anni è particolarmente bassa in Germania, Italia e Svezia.

adeguate per il reclutamento, la selezione, la formazione iniziale, il sostegno a inizio carriera e lo sviluppo professionale continuo del personale docente basato sulle competenze» (Conclusioni del Consiglio Europeo, 2013). Dati i tassi di abbandono scolastico che affliggono in modo particolare il nostro Paese, il Consiglio Europeo richiede all'Italia di sostenere la professionalità e il reclutamento docente intervenendo sulla rimozione di alcune condizioni limitanti, quali l'esistenza di un percorso di carriera "a senso unico" e scarse prospettive di sviluppo professionale.

Le politiche europee concentrano così gli sforzi sull'investimento nella qualificazione professionale degli insegnanti (INDIRE, 2013) per sostenere la loro carriera professionale, agendo sui seguenti versanti: da un lato, i Paesi europei richiedono livelli sempre più alti di *formazione iniziale*, accompagnato dall'investimento crescente nei percorsi di formazione in ingresso (*introduzione alla professione*) e ai programmi di inserimento (ad es. tramite forme di *tutoring* e *mentoring*); dall'altro, investono nel potenziamento dell'offerta e della qualificazione di piani di *formazione in servizio e sviluppo professionale*¹⁰. I Paesi concordano sul collegamento di tali forme di miglioramento e qualificazione all'esistenza di dispositivi di valutazione degli insegnanti, che viene in genere affidata ai Capi d'Istituto.

In Italia, il Piano nazionale di Formazione introdotto con la Legge 107/2015 (GU, 2015) (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.5) sancisce il principio di obbligatorietà della formazione in servizio: sulla base del comma 124 della Legge 107, la formazione degli insegnanti di ogni ordine e livello scolastico con contratto a tempo indeterminato deve diventare "obbligatoria, permanente e strutturale". Il Piano per la Formazione dei docenti inquadra la formazione in servizio come uno strumento decisivo per l'innalzamento della qualificazione professionale docente e per il miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione, rivalutando il collegamento tra formazione iniziale, introduzione professionale e sviluppo continuo in senso strutturale ed integrato (Domenici, 2016).

Alcuni aspetti salienti del Piano di formazione riguardano il coinvolgimento di tutto il personale scolastico. La prospettiva portante circa la "creazione di un ambiente di apprendimento continuo" come opportunità di sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica interpreta la crescita del

¹⁰ Altre misure di investimento politico dei Paesi europei guardano alla crescente valorizzazione dello status professionale dei docenti (es., pubblici o privati) e alla definizione delle principali forme di reclutamento, che vanno dalle modalità concorsuali al reclutamento aperto. Collegate a forme di riconoscimento della professionalità quali la definizione dell'orario di servizio, che dev'essere simile a quello di altri "professionisti", e l'attestazione di livelli minimi stipendiali, queste misure tratteggiano la diffusa consapevolezza circa la necessità di attrarre i giovani alla professione docente per contrastare il basso livello di desiderabilità sociale della professione e il crescente invecchiamento della popolazione docente.

personale come leva di rinnovamento e qualificazione della partecipazione attiva, per stimolare il dibattito culturale e contribuire concretamente all'innovazione del sistema educativo e sociale nel suo complesso¹¹.

Le fasi che contraddistinguono la carriera docente vengono efficacemente descritte dal Centro Europeo per la Formazione e lo Sviluppo Professionale (CEDEFOP, 2010), che individua:

- i. *Initial* (formazione iniziale): riferisce alla preparazione (sia teorica che pratica) che gli insegnanti affrontano nel percorso di formazione propedeutico rispetto all'accesso all'insegnamento. Esso mira all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze considerate fondamentali per l'esercizio della professione. Viene indicata anche come formazione pre-servizio.
- ii. *Induction* (induzione alla professione): riferisce ai primi anni di introduzione alla professione (o inserimento professionale), in cui l'insegnante realizza le prime esperienze di pratica professionale in contesto scolastico, e può prevedere dispositivi di accompagnamento in entrata, e/o di valutazione.
- iii. *Continuing* (formazione continua): riferisce allo sviluppo professionale continuo (in Europa, indicato come *Continuing Professional Development* o *CPD*) che gli insegnanti realizzano nei contesti scolastici durante gli anni di servizio, nelle diverse fasi di carriera, e si chiude con il pensionamento. Viene indicato anche come "formazione in servizio".

¹¹ Inoltre, il Piano introduce un approccio di personalizzazione della formazione continua, che prevede la ricognizione dei bisogni formativi e delle conseguenti azioni formative da realizzare, e contestualmente dispone l'assegnazione ai docenti di una carta elettronica personale per la propria formazione e i "consumi culturali". Inoltre, il riconoscimento della partecipazione alla ricerca e la documentazione di buone pratiche acquistano il valore di criteri di incentivazione della professionalità docente. Ogni docente disporrà di un proprio Piano di formazione individuale che entrerà a far parte di un portfolio digitale, contenente la storia formativa e professionale dell'insegnante, che verrà utilizzato sia per funzioni di reclutamento professionale che per la valutazione docente. Il documento lascia tuttavia aperta la questione del collegamento tra: la necessità di adeguare la formazione continua docente sia a competenze digitali e lingue straniere, e a standard di competenza chiari e definiti; la tutela dell'autonomia progettuale, culturale e personale del docente; e infine la valutazione della qualità professionale effettuata dal Dirigente scolastico. Baldacci (Baldacci *et al.*, 2015) sottolinea la deriva funzionalista della Legge 107/2015 nel suo sostenere un'idea di scuola come strumento socio-economico, rivolta alla produzione del capitale umano per l'incremento della competitività, che quindi interpretata anche l'incremento e/o adeguamento della formazione professionale docente secondo una prospettiva strumentale e tecnico-efficientistica, rivolta cioè allo scopo di garantire futuri lavoratori e produttori efficaci.

2.2.1. La formazione iniziale

La formazione iniziale degli insegnanti, che coincide con i percorsi di acquisizione di conoscenze e competenze prima dell’inserimento professionale, viene interpretata dalle politiche europee come un dispositivo-chiave per la qualificazione e il miglioramento della professionalità futura.

Qualifiche. La qualifica generalmente richiesta per l’accesso alla professione docente è il diploma universitario di primo livello (*bachelor*), fatta eccezione per gli insegnanti dell’istruzione secondaria superiore, che, nella maggioranza dei Paesi, devono essere in possesso di un diploma universitario di secondo livello (*master*) (COM-Eurydice, 2013). Tuttavia, a livello di educazione prescolastica, agli insegnanti è richiesto ancora il possesso del diploma di scuola secondaria superiore di indirizzo pedagogico-educativo, anche se recentemente molti hanno innalzato i requisiti a livello bachelor, oppure prevedendo un aumento della durata minima dei percorsi (COM-Eurydice, 2014b; OECD-EAG, 2014a)¹².

Le politiche formative professionali europee tendono, in linea generale, a stabilire un titolo minimo di formazione iniziale in relazione al contributo richiesto agli insegnanti per la formazione professionale dei giovani: dal livello bachelor richiesto agli insegnanti prescolastici si arriva fino al livello master richiesto ai docenti di scuola secondaria. Va poi considerato che, in relazione al programma ET2020 e agli orientamenti scientifici prevalenti, tali requisiti di formazione vanno sempre incorporati all’interno di un approccio sistemico che mira all’integrazione della formazione iniziale con la formazione continua e l’apprendimento permanente, secondo una prospettiva di sviluppo professionale che riveste l’intero arco dell’esistenza umana.

In ambito prescolastico, i Paesi europei spesso richiedono qualifiche diverse per accedere alla stessa professione educativa (fig. 7). In Repubblica Ceca, Germania, Irlanda, Malta, Austria e Slovacchia, il livello minimo ammissibile di formazione iniziale degli insegnanti rimane il titolo di scuola secondaria superiore (ISCED 3) o post-secondaria non terziaria (ISCED 4). All’opposto, in Francia, Austria e Islanda è richiesto un diploma accademico

¹² Nel 2012 in Europa si richiede il possesso di un titolo di istruzione superiore (terziario) per intraprendere la carriera di insegnante, che corrisponde al livello *bachelor* (la cosiddetta “laura triennale”, in Italia). Solo gli insegnanti dell’istruzione secondaria superiore, nella maggioranza dei Paesi europei, devono essere in possesso di un diploma di istruzione superiore di secondo livello (*master*) (corrispondente alla nostra “laurea quinquennale” o “a ciclo unico”). Questi percorsi di studio durano generalmente tra i quattro e i cinque anni. In Europa, nel 2012, solo in Repubblica Ceca, Germania, Austria, Malta e Slovacchia agli insegnanti del segmento pre-primario non è richiesto un diploma d’istruzione superiore, bensì conseguono una qualifica di livello secondario o post-secondario (INDIRE, 2013).

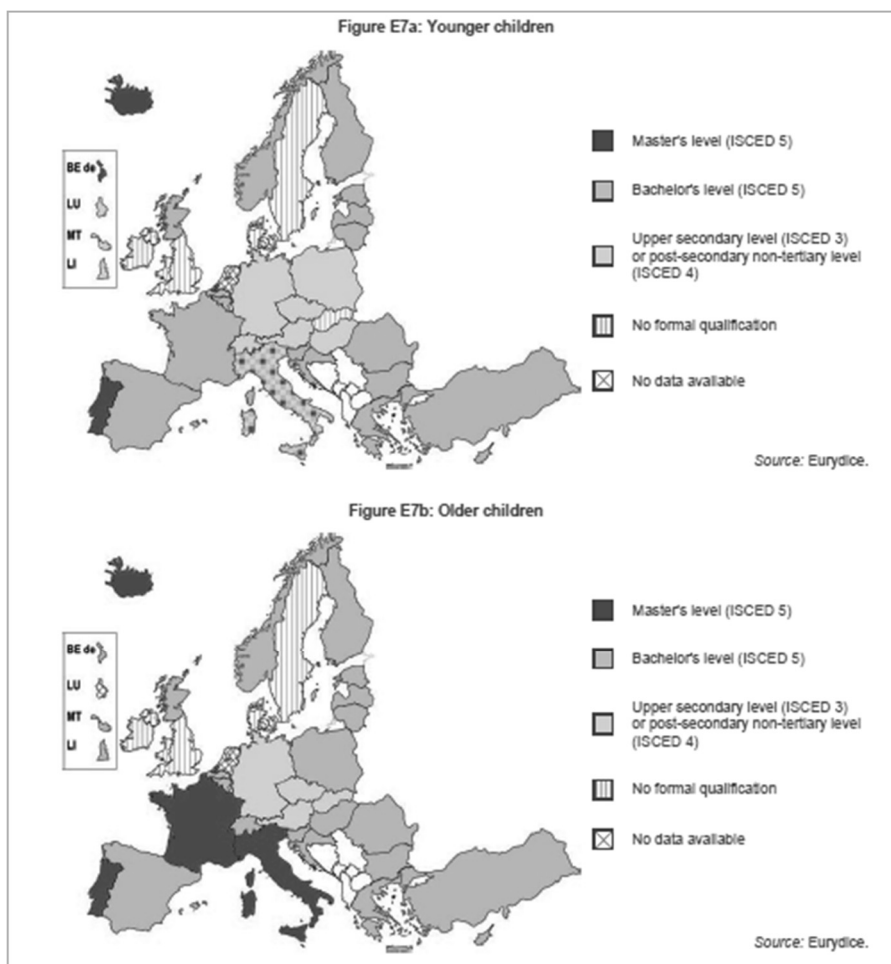


Fig. 7. Livello minimo di qualificazione richiesto per l'accesso professionale in servizi ECEC in Europa, anno 2012/2013 (Fonte: COM-Eurydice, 2014a). La prima figura fa riferimento alla fascia d'età 0-3/4 anni, mentre la seconda figura si riferisce ai servizi per la fascia 3/4-5/6. La legenda comprende le seguenti opzioni: titolo accademico quinquennale (master); titolo accademico triennale (bachelor); titolo di formazione di secondo grado; nessuna qualifica formale; nessun dato disponibile

di secondo livello (master) (fig. 8). In genere, nei Paesi dove l'educazione prescolastica rientra nel curriculum formativo della scuola di base, anche i criteri di accesso alla professione (es. titoli di formazione) subiscono un'uniformazione con quelli richiesti agli insegnanti della scuola primaria, a cui si richiede in genere un titolo di formazione accademica (COM-Eurydice, 2009, 2014a).

Spesso le qualifiche richieste ai profili professionali di educatore per la prima infanzia e insegnante prescolastico differiscono tra loro, ma differiscono anche all'interno di ciascun profilo professionale nei diversi Paesi europei (COM-Eurydice, 2014a). Entro i sistemi disgiunti (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.4), lì dove la scuola dell'infanzia è inclusa nel curriculum unitario della scuola di base, il livello dei titoli di formazione richiesti agli insegnanti prescolastici tende ad equivalersi a quello richiesto agli insegnanti primari. Invece, i titoli richiesti per il profilo di educatore per la prima infanzia per la fascia 0-3, come nel caso dell'asilo-nido in Italia, contengono praticamente tutte le tipologie di qualifiche formali esistenti, che vengono definite su base locale e/o regionale.

L'esistenza di notevoli differenze nei percorsi di formazione iniziale e, verosimilmente, le differenze di qualità della rispettiva formazione tende a rispecchiare i diversi obiettivi e le visioni che ciascun contesto locale o nazionale detiene nei confronti dell'educazione infantile, che determina la definizione della professionalità sulla base della composizione di determinate competenze, che risultano cioè preferite a scapito di altre (OECD-Starting Strong III, 2011a, p. 149-150).

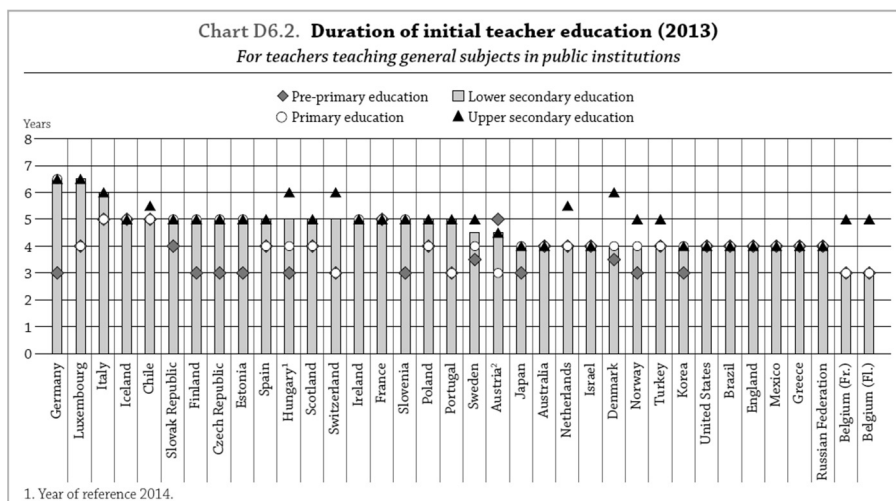


Fig. 8. Durata in anni della formazione iniziale degli insegnanti dei Paesi europei per i rispettivi livelli scolastici (OECD-EAG, 2014a)

Differenze tra Paesi. Le differenze dei requisiti di formazione richiesti nei diversi Paesi rimangono tuttavia sostanziali, e variano anche in relazione allo status e all'inquadramento professionale dei futuri insegnanti (Caena,

2010). In *Bulgaria* il requisito di accesso alla professione prescrive il possesso di un diploma d'istruzione secondaria, il cui curriculum prevede tuttavia competenze non solo educative ma anche amministrative e gestionali, dal momento che il personale può svolgere mansioni educative e dirigenziali tra loro interscambiabili¹³. Anche in *Francia* sia per l'insegnante di scuola dell'infanzia che di primaria (*Professeur d'école*) è sufficiente un titolo di scuola secondaria superiore. In *Germania* il conseguimento di una qualifica di educatore/ice o puericultrice/ice, acquisita in scuole secondarie superiori di tipo tecnico-professionale permette di accedere ai rispettivi profili professionali. Il personale coordinatore possiede invece una formazione di tipo socio-pedagogico conseguita presso Istituti di istruzione superiore.

Spesso la durata e le caratteristiche dei percorsi di formazione si distinguono a seconda che si tratti di bambini di età della prima infanzia o della seconda infanzia, o tra livello prescolare e scolastico, o in base all'afferenza istituzionale dei servizi (pubblici o privati). A *Cipro* la formazione del personale di asilo-nido in strutture pubbliche è associata a quella di assistente sociale, mentre è richiesto un diploma di specializzazione in educazione infantile di durata biennale per insegnare nelle scuole comunali e private, e ancora, si prevede un diploma accademico quadriennale per accedere alla qualifica di insegnante di scuola dell'infanzia pubblica, al pari di quelli di scuola primaria. Gli istituti assumono direttamente gli insegnanti in base ai posti disponibili. In *Svizzera* la formazione iniziale degli insegnanti a livello pre-primario e primario prevede un diploma di livello bachelor, articolato in contenuti curricolari di ampio respiro (sociale, psicologico, di programmazione didattica, di gestione collegiale) che risponde ad una percezione di tipo olistico dei contenuti di professionalità. In *Danimarca* esiste il profilo dell'*educator-training programme* per l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia, di formazione triennale, e quello del *teacher training programme*, per insegnare nella scuola primaria, che prevede una formazione quadriennale di approfondimento disciplinare. Anche in *Spagna* esistono due diversi percorsi di specializzazione di durata triennale, il *Profesorado de educación infantil*, con maggiori contenuti pedagogici e di didattica infantile, e il *Profesorado de educación primaria*, dal percorso specialistico-disciplinare.

¹³ Nel caso della Bulgaria, la formazione del personale prescolastico copre dimensioni non solo strettamente educative, ma di gestione organizzativa ed amministrativa più generale, dal momento che il personale dirigenziale di tali strutture proviene in genere da posizioni educative ricoperte in precedenza. Inoltre, le esigenze organizzative del contesto lavorativo richiedono una certa flessibilità: basti pensare che se in una scuola di educazione infantile il numero di classi è inferiore a 5, il dirigente svolge anche la funzione di insegnante (OECD-EAG, 2014a).

Vale la pena approfondire la situazione della *Finlandia*, dal momento che non solo rappresenta il Paese che consegue i migliori risultati nei test OCSE-PISA sulle performance scolastiche degli studenti quindicenni, ma soprattutto per ch  le evidenze scientifiche tendono a mettere in relazione risultati di tal genere con l’inserimento in strutture educative prescolastiche¹⁴. Il titolo di formazione iniziale richiesto agli insegnanti prescolastici   di livello accademico gi  a partire dal 1995, e l’intero settore prescolastico costituisce dal 2010 uno degli indicatori prescelti per la valutazione della qualit  dei sistemi d’istruzione e formazione a livello nazionale. Il requisito di formazione iniziale degli insegnanti prescolastici finlandesi per tutte le fasce di et  infantile corrisponde ad un diploma universitario ad indirizzo educativo (teorico e pratico) di durata triennale di carattere generale, che se include una preparazione di tipo pedagogico conseguita con un percorso quinquennale (master) qualifica anche all’insegnamento entro le *esiopetus* (anno preparatorio pre-primario)¹⁵. La formazione iniziale degli insegnanti prescolastici avviene in universit  pubbliche oppure in istituti equivalenti (*Teacher Education Units*), e prevede percorsi teorici integrati da approcci pratici (tirocinio), e di ricerca e sperimentazione nei contesti di pratica professionale.

Curricoli di formazione iniziale. In quasi tutti i Paesi europei la formazione iniziale per l’accesso alla professione docente prevede percorsi accademici combinati con studi a indirizzo educativo, articolati in contenuti sia teorici che pratici, questi ultimi svolti per lo pi  sotto forma di tirocini (COM-Eurydice, 2012b).

I curricoli formativi di tipo teorico vengono articolati secondo una prevalenza della componente disciplinare, oppure di quella di carattere pedagogico e generale. Nel caso la componente disciplinare venga proposta assieme alla componente pedagogica, intesa quest’ultima come il nucleo portante di professionalizzazione, ci troviamo di fronte al modello *simultaneo*; quando invece

¹⁴ Come gi  rilevato, si ricorda che in questo Paese l’externalizzazione educativa nei primissimi anni dell’et  rappresenta un fenomeno isolato, mentre   diffusa la pratica dei congedi parentali, che permette ai bambini di beneficiare dell’educazione familiare nella prima infanzia (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.3.4).

¹⁵ Nel sistema finlandese si richiede sia all’insegnante di scuola primaria (*classteacher*) che a quello di pre-primaria che lavora nelle *esiopetus* (che corrispondono ad un anno preparatorio alla primaria, o pre-primary class) con gruppi di bambini di 6-7 anni, di possedere un titolo conseguito con un percorso di istruzione accademica quinquennale, al pari del percorso richiesto per accedere alla qualifica di *subject teacher* (insegnante disciplinare). Tuttavia, il class teacher segue un curriculum formativo pi  di tipo generale mentre il subject teacher (insegnante di scuola secondaria inferiore e superiore) affronta contenuti tecnico-disciplinari. La prevalenza di contenuti generali di tipo pedagogico-educativo prevale ai livelli scolastici inferiori, in linea con il trend europeo: i crediti in discipline pedagogiche sono 60 su 180 per l’insegnante di scuola dell’infanzia, 60 su 300 per class teacher e subject teacher.

la componente generale viene sviluppata successivamente a quella disciplinare ci troviamo di fronte al modello *consecutivo*¹⁶. Nella maggioranza dei Paesi europei, il primo modello caratterizza per lo più la formazione degli insegnanti del livello primario e pre-primario, mentre quello consecutivo prevale nel caso degli insegnanti della scuola secondaria, nonostante anche in questo caso si registrino notevoli differenze tra i Paesi (COM-Eurydice, 2013)¹⁷.

Inoltre, spesso la formazione di tipo pratico risulta più lunga per gli insegnanti dei livelli scolastici inferiori (fig. 9), e prevede attività di tirocinio rivolte a sperimentare esperienze reali nei contesti di pratica professionale, per promuovere competenze pratico-operative e didattico-metodologiche. Solamente in Ungheria e Romania la formazione iniziale dei futuri insegnanti del livello secondario superiore comporta percorsi di tirocinio e altre attività professionalizzanti più lunghi rispetto a quelli previsti per insegnanti primari e pre-primari (OECD, 2005, 2014b; COM-Eurydice, 2013).

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 0	480	•	•	150	290	297	:	390	:	•	950	•	600	750	480	800	900	320	840
ISCED 1	480	•	•	150	124	297	144	390	:	•	950	•	600	700	720	800	828	320	224
ISCED 2	480	∧	•	150	124	297	144	390	:	•	250	•	475	67	720	800	432	600	224
ISCED 3	90	∧	•	150	124	297	144	390	:	•	250	•	475	67	720	800	432	600	224
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	UK- SCT	HR		IS	TR		LI	NO	
ISCED 0	•	500	112.5	•	78	450	110	•	•	1065	405	20		•	140		∧	700	
ISCED 1	•	120	112.5	•	78	450	110	•	•	1065	405	20		•	140		∧	700	
ISCED 2	•	120	112.5	•	78	450	110	•	•	1065	405	20		•	140		∧	420	
ISCED 3	•	-	112.5	•	120	450	110	•	•	1065	405	20		•	140		∧	420	

• Autonomia degli istituti ∧ La formazione iniziale degli insegnanti è all'estero

Fig. 9. Durata minima in ore del tirocinio negli istituti scolastici durante la formazione iniziale per gli insegnanti del livello pre-primario (ISCED 0), primario (ISCED 1) e secondario (inferiore: ISCED 2; superiore: ISCED 3) generale in ore. (INDIRE, 2013. Dati del 2011-2012)

¹⁶ Nel modello *simultaneo* la formazione professionalizzante è offerta fin dall'inizio insieme all'istruzione generale e/o ai contenuti disciplinari di base in funzione della formazione della professionalità. Nel modello *consecutivo*, gli studenti prima svolgono i loro studi accademici di tipo disciplinare e poi, dopo aver conseguito la laurea, frequentano un corso professionale a indirizzo educativo.

¹⁷ Ad esempio, in Italia gli insegnanti secondari possono accedere solo ad un modello di formazione di tipo consecutivo, mentre in molti altri Paesi europei si applicano entrambi i modelli. È stato riscontrato che dal 2002-2003 (COM-Eurydice, 2012b), il numero di Paesi che offre il modello consecutivo per la formazione iniziale degli insegnanti è aumentato in relazione all'innalzamento del livello dei segmenti scolastici. Ovvero, il modello consecutivo appare prevalente man mano che dal segmento ISCED 0 (corrispondente al livello prescolastico) si raggiunge il livello ISCED 3 (scuola secondaria superiore).

I curricula di formazione iniziale degli insegnanti differiscono per la tipologia dei contenuti formativi in relazione ai gradi scolastici “di destinazione”: alcuni Paesi, come Finlandia e Danimarca, prescrivono per gli insegnanti secondari una preparazione disciplinare a prevalente specializzazione funzionale, con una parziale differenziazione specialistica dei curricula, che prevede anche una netta separazione dei curricula di formazione previsti per insegnanti appartenenti a diversi livelli scolastici (COM-Eurydice, 2009, 2014a). Tali differenze portano a considerare i diversi approcci sulla formazione docente derivati dai differenti modelli socio-culturali di interpretazione della figura professionale. Questo che fa sì che ai livelli scolastici più elevati prevalga l’attribuzione al ruolo docente di specificità funzionali, da cui dipende la prevalenza di contenuti formativi di tipo tecnico-disciplinare, mentre contesti e gradi scolastici inferiori vengono enfatizzati aspetti e contenuti pedagogico-educativi, di portata umanistica, influenzando in tal senso la formulazione del modello formativo specifico. Tale distinzione seguirebbe un andamento longitudinale, che interpreta l’incremento dei contenuti disciplinari secondo una relazione direttamente proporzionale all’aumentare del livello scolastico di riferimento, anche in ragione della maggiore specializzazione tecnica richiesta nella preparazione degli studenti di maggiore età. Tuttavia, anche all’interno del solo grado prescolastico, emerge la prevalenza dell’una o dell’altra impostazione, a seconda dell’immagine dell’educazione infantile prevalente nel contesto socio-culturale di riferimento.

Nei contesti dove l’educazione prescolastica viene interpretata secondo la sua funzione di preparazione all’inserimento della scuola primaria, prevalgono curricula con forte accento disciplinare ad integrazione di quello pedagogico e generale. Lì dove si attribuisce maggiore valore allo sviluppo pluridimensionale integrato (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.3.2), vi è maggiore attenzione ad aspetti olistici di maturazione della personalità infantile, con le sue consistenti implicazioni di tipo filosofico, educativo e pedagogico¹⁸. Questo sembrerebbe influenzare anche i curricula di formazione iniziale degli insegnanti prescolastici, dal momento che lì dove al segmento pre-

¹⁸ Diversi sono i benefici degli approcci educativi che prediligono lo sviluppo pluridimensionale integrato (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.3.2). Paesi come la Slovenia e la Finlandia, che identificano i servizi prescolastici su tali obiettivi di sviluppo e rimandano l’inserimento prescolastico (e l’introduzione alla formazione disciplinare) a 7 anni d’età, sono tra quelli che riportano i migliori risultati scolastici nei test OCSE-PISA. Questo porterebbe a ipotizzare che l’orientamento pedagogico e umanistico applicato all’educazione prescolastica contribuisca a migliorare le performance scolastiche, anziché ostacolarle. Evidenze di questo tipo comporterebbero la rivisitazione e il ripensamento dei tradizionali approcci non solo disciplinaristi, ma anche di quelli tecnico-efficientistici, ritenuti i più qualificanti per il miglioramento dei requisiti scolastici, prestazionali e occupazionali.

primario prevale un'attribuzione disciplinarista, i percorsi formativi appaiono più lunghi e ricchi di contenuti specialistico-disciplinari. All'opposto, la valorizzazione di approcci pluridimensionali nell'educazione infantile porterebbe a privilegiare curricula di formazione docente più estensivi in senso pedagogico.

Percorsi alternativi. La conciliazione tra le esigenze di massimizzazione dei risultati dei sistemi d'istruzione e formazione e le necessità di reclutamento e qualificazione del personale docente definisce diversi modelli di formazione iniziale vigenti nei Paesi europei. Il report dell'Eurydice del 2013 indica che i percorsi alternativi per conseguire la qualifica di insegnante, così come i programmi brevi di riqualificazione professionale, non sono molto diffusi nei Paesi europei (INDIRE, 2013). Tuttavia, nel report dell'OECD "*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*" del 2005, risulta che in Europa i docenti provengano spesso da differenti background formativi, riferiti ai diversi settori disciplinari previsti entro i curricula di formazione iniziale (OECD, 2005).

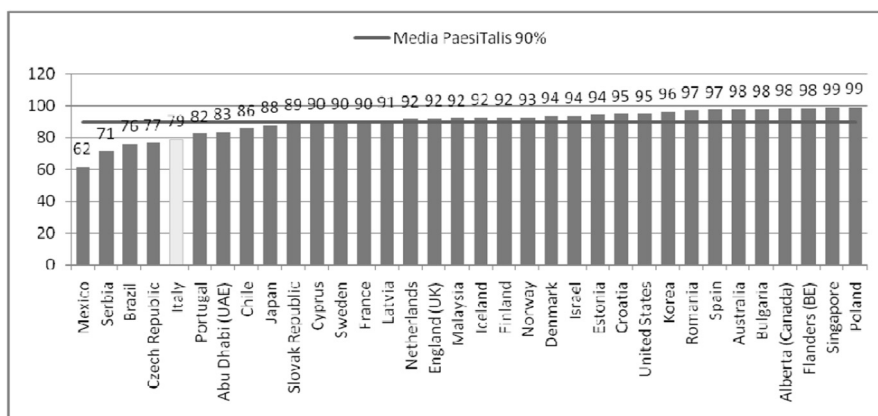
A conferma della sostanziale eterogeneità dei percorsi di formazione iniziale, si segnala che gli insegnanti con diversi background formativi mantengono una certa distanza da un nucleo di contenuti professionalizzanti di tipo educativo e pedagogico, che dovrebbe invece contraddistinguere la professionalità insegnante a tutti i livelli.

L'indagine *Teacher And Learning International Survey* (TALIS) del 2013 tende a confermare anche in Italia la diffusione di requisiti di formazione di tipo accademico¹⁹, anche se questa non sempre corrisponde ad un incremento di formazione in senso professionalizzante, finalizzata cioè in maniera specifica all'insegnamento. In Italia, infatti, il 79% dei docenti in servizio ha partecipato a corsi di formazione iniziale specifica contro il 90% nei Paesi TALIS²⁰. Inoltre, va rilevato come la distanza dell'Italia

¹⁹ L'indagine TALIS mostra che in Italia, per gli insegnanti secondari così come per quelli di tutti i livelli scolastici, i requisiti di formazione iniziale tendono a corrispondere a quelli di tipo accademico e universitario, in linea con la media europea e internazionale (96,4% Italia, 97,6% Paesi TALIS).

²⁰ Nell'indagine TALIS 2013 i questionari formulati e sottoposti ai docenti hanno inteso indagare i contenuti che questi hanno affrontato nella loro formazione iniziale, distinguendo tra contenuti di carattere pedagogico, e esperienze di pratica professionale. Emerge che solo il 36% dei docenti italiani di scuola secondaria dichiara di avere svolto, nella fase di formazione iniziale, esperienze di tirocinio in classe per tutte le discipline insegnate e il 12% per alcune delle discipline. A livello medio internazionale, le percentuali sono rispettivamente del 67% e del 22%. Tuttavia, gli insegnanti affermano di valutare sé stessi molto o comunque ben

dalla media dei Paesi coinvolti nell'indagine TALIS è ancor più negativa se rapportata alla sola Europa, dove emerge come tutti gli altri Paesi europei-esclusa la Repubblica Ceca-registrino valori superiori al dato italiano (MIUR, 2014) (fig. 10).



Fonte: Elaborazioni su OECD TALIS 2013 Database, Tavola 2.3

Fig. 10. Percentuale di insegnanti che hanno riferito di aver frequentato corsi di formazione iniziale di tipo professionale specifico (MIUR, 2014; dati TALIS, 2013)

L'Italia sembrerebbe quindi mantenere una condizione di inadeguatezza circa le competenze pedagogiche specifiche e quelle metodologiche e organizzative di qualificazione della professionalità insegnante, che dovrebbe invece contraddistinguerla in senso distintivo. Questo si riscontra anche nell'ambito dei formatori degli insegnanti: in Europa, infatti, le qualifiche dei formatori non differiscono da quelle di altro personale con titolo accademico (COM-Eurydice, 2013), infatti non prevedono specifici requisiti di formazione di tipo pedagogico per l'esercizio della professione di formatore degli insegnanti²¹. Paradossalmente, la mancanza di contenuti professionalizzanti nei percorsi formativi dei docenti si rispecchia nella, corrispettiva, mancanza di contenuti professionalizzanti nei percorsi dei loro formatori.

preparati all'insegnamento rispetto a tutte le aree di competenza indicate, in percentuali superiori alla media dei Paesi TALIS. Quindi, non vi sarebbe una correlazione positiva tra la formazione iniziale ricevuta e la percezione positiva della qualità professionale, ma questo va collegato anche all'anzianità di servizio della media degli insegnanti di scuola secondaria italiani, tra le più alte d'Europa, la cui esperienza di formazione iniziale può risalire a diverso tempo addietro (MIUR, 2014).

²¹ Nella maggior parte dei Paesi europei ai formatori degli insegnanti è richiesto di avere una qualifica corrispondente ad un titolo di istruzione secondaria superiore. In meno di 1/3 dei Paesi indagati è richiesto che i formatori posseggano una qualifica di formazione specifica

Data l'esiguità generale di competenze specifiche nella formazione docente, si potrebbe paradossalmente affermare che l'eterogeneità delle formazioni conduce all'omogeneità dell'inadeguatezza, dal momento che la prima non sembra incontrare interventi di compensazione e/o integrazione dei contenuti parziali di professionalità tali da qualificarli uniformemente in senso pedagogico-educativo.

Condizioni. Mentre l'Italia si è rapidamente adeguata alla tendenza europea di innalzamento dei titoli di accesso alla professione di insegnante prescolastico²² a livello di istruzione terziaria di secondo livello (master), il titolo formazione richiesto agli educatori dei servizi per la prima infanzia non supera in genere la qualifica secondaria e prescrive percorsi professionalizzanti diversi definiti su base locale. Non conoscendo cioè una prescrizione normativa unica e coerente sulle qualifiche e i titoli di formazione previsti per l'accesso alla professione, si riduce la possibilità di garantire livelli minimi di qualità omogenei su tutto il territorio nazionale. La loro definizione risulta ancora demandata ai requisiti di volta in volta stabiliti dalle singole autorità locali (nel caso di istituti pubblici o co-finanziati) o direttamente dai servizi, qualora privati. Soprattutto questi ultimi tenderebbero a privilegiare personale a bassa qualificazione per mantenere contenuti i costi a carico degli utenti.

Le indagini in ambito OECD (2011a) evidenziano infatti che l'adeguamento delle qualifiche richieste per i profili professionali prescolastici possa provocare un aumento delle rivendicazioni salariali, che, a loro volta, influiscono sui costi dei servizi: *«Higher qualifications can result in increase 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*

per diventare formatore. Nella metà dei Paesi europei, i formatori degli insegnanti devono possedere una qualifica per l'insegnamento, anche se tale requisito risulta collegato al livello scolastico dei futuri docenti. Quindi, anche nel caso dei formatori degli insegnanti, i contenuti della formazione sono complessivamente tralasciati nella loro specificazione di competenze pedagogico-educative e formative quali contenuti fondanti la professionalità.

²² In Italia, l'approvazione della proposta della "Commissione Israel" in merito alla formazione accademica di durata quinquennale degli insegnanti di scuola dell'infanzia suscitò all'epoca un certo clamore, soprattutto alla luce dei rapporti internazionali della rete europea Eurydice (2009; 2014a) che indicava come, in molti Paesi europei, sia l'insegnante di scuola dell'infanzia che l'insegnante di scuola primaria conseguivano, al massimo, una laurea triennale (bachelor). Considerando il fatto che alcuni sistemi scolastici in Europa prevedono il termine degli studi 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.

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). Quindi, anche se una migliore qualificazione professionale risulterebbe correlata ad un miglioramento della qualità dell'educazione infantile, accade che spesso i governi scelgano di non investire nella formazione iniziale del personale, rischiando di compromettere i livelli dei servizi e dei processi educativi (OECD-Starting Strong III, 2011a, p. 150).

2.2.2. *L'introduzione alla professione*

Le politiche formative europee hanno dimostrato, negli ultimi anni, un crescente interesse nei confronti della formazione degli insegnanti vista però nel suo momento di entrata nel ruolo professionale, definito come inserimento professionale o introduzione alla professione (*induction*)²³ (COM-Eurydice, 2012, 2014a). Già nel 2009 i ministri dell'Istruzione avevano dichiarato 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»*, invitando poi 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»* (Conclusioni del Consiglio Europeo, 2009a).

Negli ultimi anni diversi Paesi si sono adeguati tramite l'emanazione, a livello centrale, di norme sull'introduzione professionale e l'assistenza formale ai nuovi docenti. Nel 2010-2011, la maggior parte dei Paesi europei ha riferito la presenza di raccomandazioni alle istituzioni scolastiche per stimolare l'investimento nella formazione in entrata degli insegnanti neo-assunti. Le misure di sostegno adottate risultano rivolte per lo più a favorire processi di adattamento sistematico alla realtà scolastica, in relazione alla sua capacità

²³ La definizione di TALIS 2013 dell'*induction* o avvio alla professione fa riferimento ad un insieme di attività strutturate a sostegno dell'inserimento dei neoassunti nella professione insegnante, che può prevedere forme di collaborazione sia tra neo-assunti che con altri insegnanti, il sostegno di docenti esperti tramite attività di mentoring/tutoring, ecc. Sono esclusi dalla definizione le attività di tirocinio svolte nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale (MIUR, 2014).

di sostenere la crescita professionale futura ed evitare abbandoni prematuri della professione²⁴. Le politiche di sostegno all'introduzione professionale perseguono infatti un obiettivo politico strategico di stabilizzazione del personale e incoraggiamento all'accesso (anche per garantire il ricambio professionale dei pensionati, o *replacement rate*). Altri obiettivi ad esso correlati riguardano: *i.* favorire la co-costruzione di competenze entro il corpo docente, tramite pratiche di scambio e confronto tra insegnanti esperti e novizi; *ii.* sostenere il miglioramento della qualificazione sia didattica che organizzativa degli istituti scolastici; *iii.* stimolare l'adeguamento e la razionalizzazione dei percorsi di formazione iniziale e di inserimento professionale.

Differenze. In genere, in Europa la fase di introduzione alla professione dura generalmente dai dieci mesi ai due anni, e durante questo periodo gli insegnanti svolgono del tutto o in parte i compiti affidati agli insegnanti con esperienza, e ricevono una retribuzione. I programmi di introduzione alla professione sono vari e prevedono forme anche contrattuali e di tutela giuridica profondamente differenti: possono essere volontari o obbligatori, localizzati o nazionali; possono disporre del collegamento a periodi di prova o alla valutazione delle competenze, o non prevederli affatto. In Grecia, Spagna, Italia e Cipro, gli insegnanti intraprendono un cosiddetto "periodo di prova" di introduzione professionale accompagnato da un percorso di formazione obbligatoria, mentre in Paesi come la Francia è prevista la sola formazione obbligatoria. In Italia dal 1982 c'è un sistema combinato di corsi di formazione svolti nell'ambito del primo anno di formazione (detto "anno di

²⁴ Nel documento europeo "Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici" (2010) si segnala come un numero consistente di insegnanti abbandoni il proprio lavoro per cercare nuove soluzioni lavorative al di fuori della professione docente, che in alcuni Paesi può arrivare al 10% (COM, 2010b). I ministri indicano la responsabilità dell'abbandono a misure carenti e poco sistematiche di introduzione alla professione, dal momento che, diversamente da molte altre professioni, il mestiere di insegnante non prevede un approccio graduale e progressivo alla realtà scolastica, ma viene subito loro affidata la responsabilità di un'intera classe. Il dislivello esistente tra la formazione iniziale e/o il percorso di abilitazione all'insegnamento, quale realtà oltremodo "protetta", e l'inserimento diretto nelle classi con assunzione di piena responsabilità didattica, gestionale ed organizzativa potrebbe provocare uno shock da "solitudine professionale" che nei casi più gravi potrebbe indurre gli insegnanti a considerare la prospettiva dell'abbandono della professione come soluzione finale. Questo segnalerebbe la sostanziale inefficacia dell'investimento compiuto in termini di formazione iniziale: inadeguato nella sua struttura e coerenza interna, il percorso di formazione docente mancherebbe l'obiettivo fondamentale, che riguarda la capacità di trattenere gli insegnanti, oltre che farli accedere alla professione.

prova”), che si conclude con una valutazione svolta da una commissione costituita entro l’istituto scolastico²⁵. È interessante notare come alcuni Paesi prevedano percorsi di introduzione alla professione per insegnanti di tutti i livelli, mentre altri la richiedono solo agli insegnanti secondari; ancora, in altri Paesi è diffusa per il livello primario, ma non prescolastico.

Le forme più comuni in Europa di sostegno in entrata prevedono: *i.* incontri programmati con colleghi e con il Capo d’Istituto; *ii.* la partecipazione a corsi di formazione o seminari; *iii.* il coinvolgimento in network professionali o comunità virtuali; *iv.* forme di collaborazione e compresenza in classe con altri insegnanti; *v.* la redazione di diari di bordo o resoconti, o attività in collaborazione con altre scuole, visite a centri e attività di documentazione²⁶. La maggior parte dei Paesi prevede una figura di *mentoring* o *tutoring* (che può essere il Capo di Istituto o un insegnante con esperienza adeguata, per lo più individuata in termini di anzianità di servizio) per svolgere funzioni di supervisione e assistenza ai nuovi insegnanti (COM-Eurydice, 2016). Le sue funzioni prevedono in genere: *i.* assistenza per la programmazione e la pianificazione degli interventi didattico-educativi e nei processi di valutazione degli studenti; *ii.* momenti di discussione tra mentore e novizio sui progressi e sui problemi incontrati; *iii.* attività di osservazione e com-partecipazione in classe; *iv.* redazione anche congiunta di documenti e relazioni (COM-Eurydice, 2012b).

²⁵ In Italia la legge 270 del 1982 introduce l’anno di formazione, detto anche “anno di prova”, da cui si stabilisce che “durante l’anno di formazione il Ministero assicura [...] la realizzazione di specifiche iniziative di formazione” (art. 437 e 440 del DL n. 297/94). La formazione in ingresso per i docenti a tempo indeterminato diventa obbligatoria nell’ambito del Contratto collettivo nazionale del Comparto Scuola (art. 68 del CCNL 2006/09), da cui si prevede l’organizzazione di attività formative in concertazione tra l’Amministrazione centrale (MIUR), l’amministrazione periferica (USR) e le Istituzioni scolastiche, con la collaborazione dell’INDIRE, progettando in genere percorsi formativi in modalità *blended learning* (MIUR, 2014).

²⁶ Nel report Eurydice del 2016 sulla condizione degli insegnanti in Europa, pur riferendosi per lo più agli insegnanti secondari, contribuisce a fornire un quadro generale della situazione professionale dei docenti europei. L’attività di induction più diffusa risulta essere quella di mentoring/tutoring entro i programmi di introduzione alla professione, che includono in Europa l’89,6% degli insegnanti, di cui l’88,5% prevede anche incontri programmati con il Capo d’Istituto e/o il team docente. In Spagna, meno dei 3/4 degli insegnanti accede a programmi che prevedono una figura di mentore o tutor (61.1%), mentre in Italia questa figura appare più diffusa ma risultano carenti gli incontri programmati con altri insegnanti o con il Capo d’Istituto (63.7%). Spesso si prevedono corsi o seminari di supporto all’introduzione professionale (60.8% degli insegnanti in Europa), particolarmente diffusi a Cipro (83.3% degli insegnanti) e in Regno Unito (in Inghilterra, l’86.4% degli insegnanti), mentre risultano molto bassi per Paesi come la Finlandia (27.9 %) e la Svezia (18.7 %). Altre attività possono comprendere compresenza dei docenti nelle attività didattiche (il 40,8% degli insegnanti in Europa), (34.8 %), e forme di collaborazione con altre scuole (29.2 %), o la redazione di diari di bordo e resoconti (26.0 %).

Inquadramento. Non tutti i Paesi offrono un programma di induction inquadrato a livello di sistema²⁷ (ad esempio, obbligatori), mentre spesso si ricorre a misure non sistematiche né definite a livello centrale. Vi è inoltre una certa misura opzionale di applicazione dell'obbligatorietà, dal momento che non sempre ad essa segue una precisazione delle misure di sostegno da adottare. In Grecia, Spagna, Francia, Regno Unito e Liechtenstein, le norme a livello centrale assicurano l'offerta di tutti i tipi di sostegno per i neo-assunti. In Belgio (Comunità fiamminga), Lettonia, Paesi Bassi, Finlandia e Svezia, invece, le scuole sono libere di decidere quali tipi di sostegno fornire. Nei Paesi in cui il programma di avvio alla professione è obbligatorio per tutti i docenti neoassunti in strutture pubbliche, in genere viene loro affiancato una figura di *mentor/tutor*²⁸. Anche questa figura, tuttavia, analogamente ai formatori per la formazione iniziale (cfr. paragrafo 2.2.1), paga della mancata definizione del suo profilo professionale in termini di requisiti formativi: pochi sono i Paesi che rivolgono, oppure richiedono, una formazione specifica ai mentor/tutor dei docenti neoassunti, così come non è detto che li attingano dai profili più alti di qualificazione professionale esistenti all'interno del corpo docente (INDIRE, 2013).

Già nel 2008 il Comitato Sindacale Europeo dell'Educazione (CSEE) nel documento *Teacher Education in Europe* aveva evidenziato la necessità di pianificare forme di induction obbligatorio collegate a interventi mirati di sostegno professionale, quali la disponibilità di un calendario didattico ridotto senza diminuzione retributiva, la partecipazione a programmi di orientamento professionale, e l'accesso a risorse di sostegno adeguate. Nuova rilevanza viene assegnata alla figura del tutor, raccomandando la sua individuazione tra gli insegnanti specializzati pienamente qualificati e con adeguata esperienza professionale. A tal fine, il documento intese raccomandare ai Capi d'Istituto l'adozione di opportune misure per assicurare forme di reclutamento efficaci, oltre a garantire la possibilità al personale motivato di sviluppare competenze di orientamento verso i novizi, beneficiando così di nuove forme di carriera e avanzamento professionale, e della possibilità di ricevere sussidi aggiuntivi in misura proporzionale al carico di lavoro aggiuntivo (ETUCE-CSEE, 2008).

²⁷ Fino al 2009 soltanto 13 Paesi europei offrivano programmi di inserimento professionale inquadrati a livello di sistema (COM-Eurydice, 2009).

²⁸ Sembra che in Europa la percentuale di insegnanti sotto i 30 anni che ha beneficiato del sostegno di un mentore/tutor è oltre tre volte superiore alla percentuale di insegnanti tra i 30 e i 39 anni che ne hanno beneficiato. Questo confermerebbe la recente diffusione delle misure di affiancamento e accompagnamento professionale in termini di mentoring/tutoring per gli insegnanti principianti.

Un documento successivo del 2010 “*Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*” (Conclusioni del Consiglio Europeo, 2009a) aveva inteso sottolineare l’importanza dell’elaborazione e del coordinamento di politiche comunitarie di sostegno all’introduzione professionale al fine di rimuovere le ambiguità e gli ostacoli che impediscono la piena realizzazione della formazione in entrata²⁹. Dato che in Europa le sostanziali differenze dei programmi esistenti configurano la mancanza di un modello unico e valido di introduzione professionale, il documento si concentra sull’identificazione delle condizioni essenziali, la cui carenza impedisce la loro piena attuazione, quali: *i.* chiarezza rispetto a ruoli e responsabilità (es. tra tutor e novizio); *ii.* adeguatezza delle risorse economico-finanziarie e retributive per le figure responsabili del sostegno professionale; *iii.* esistenza di una cultura della cooperazione a sostegno dell’orientamento alla qualità.

La soddisfazione di queste condizioni, infatti, consentirebbe di sostenere più efficacemente sia i sistemi di introduzione professionale esistenti che l’elaborazione di nuovi, capaci di costituire una reale misura di accompagnamento dell’insegnante nei suoi processi di sviluppo e apprendimento. Ad esempio, si potrebbe pensare alla creazione di nuove forme di tutoraggio e sostegno collegiale attraverso il confronto tra pari, sostenute dalle pratiche riflessive di esplicitazione, comprensione congiunta ed elaborazione personale dell’esperienza professionale (es. autoriflessione) grazie anche al supporto e al contributo di esperti, in modo da garantire un supporto significativo sul piano sia personale, che professionale e sociale (Eisenschmidt, 2006).

Modello pedagogico. I programmi formali emanati a livello centrale, che risultano cioè legati ai periodi di prova e/o all’ottenimento dello status di insegnante di ruolo, prescindono da considerazioni di tipo pedagogico tese piuttosto a valorizzare l’ambito del sostegno fornito durante il passaggio dalla condizione di “insegnante studente” a “insegnante con esperienza” (Conclusioni del Consiglio Europeo, 2009a; Caudle e Moran, 2012). Tale sostegno può distribuirsi su diverse dimensioni (Eisenschmidt, 2006).

²⁹ 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. Il documento europeo fornisce poi un quadro complessivo di analisi della situazione e proposte d’intervento (nonché misure anche di tipo informale) rivolte a convincere i decisori politici circa l’opportunità di investire con decisione nel sostegno alle fasi iniziali dello sviluppo professionale docente.

Nella dimensione *professionale*, il sostegno è interpretato come possibilità per l'insegnante principiante di conquistare maggiore fiducia nell'utilizzo delle competenze essenziali, anche sotto forma di conoscenze e competenze metodologico-didattiche. Questo permette di introdurre l'insegnante ad un processo di apprendimento permanente che costituisce l'anello di congiunzione tra la fase di formazione iniziale e quella di sviluppo professionale continuo.

Nella dimensione *sociale*, il sostegno viene inquadrato come inserimento nella comunità scolastica, per promuovere e sostenere la conoscenza, la comprensione e la condivisione di qualità, norme, consuetudini e struttura organizzativa che contraddistinguono la specificità di un determinato contesto scolastico, non ch  il suo clima a livello "micropolitico" (Kelchtermans e Ballet, 2002), che comporta la capacit  di interpretare il ruolo informale di coloro che rappresentano la scuola a diversi livelli e il modo di influenzare le loro decisioni.

La dimensione *personale* riguarda infine il processo di sviluppo dell'identit  professionale dell'insegnante, che fa riferimento alla qualit  dell'elaborazione personale di norme nei confronti di bambini e colleghi, di costruzione di opinioni e preferenze circa l'azione educativa, e lo sviluppo di una cultura rivolta all'apprendimento continuo. In questa dimensione, un ruolo decisivo   rivestito dalla costruzione dell'identit  professionale e di quella personale, soprattutto in relazione alla percezione di s  in termini di stima ed autoefficacia.

La necessit  di elaborare un modello pedagogico valido ed omogeneo di introduzione alla professione deriva anche dalla condizione di sostanziale inesattivit  dei modelli di formazione iniziale. In Italia la formazione iniziale risulta ancora imperniata su un concetto di distinzione e specificazione disciplinare pi  adeguata alla professionalit  degli insegnanti secondari che a quella del livello primario e pre-primario (cfr. paragrafo 2.2.1), che andrebbe invece indirizzata allo sviluppo di un solido curriculum di tipo pedagogico-educativo. Tali condizioni ricadono sui percorsi di introduzione alla professione, che non trovano definizione dei contenuti pedagogico-didattici previsti entro le misure di sostegno professionale. Come emerge dalle politiche e dalle ricerche svolte in ambito europeo, e in particolare nella situazione italiana, l'attivit  di mentoring/tutoring appare collegata a interventi di accompagnamento, assistenza e supervisione ai docenti neoassunti che non sono definiti n  rispetto alle competenze che il tutor dovrebbe possedere per svolgere la sua funzione, n  ai contenuti dell'attivit  di tutoraggio e alle sue forme di accountability (Martini, 2008).

Pertanto, sia nel caso della formazione iniziale che dell'introduzione alla professione, il nucleo centrale della professionalit  appare ancora debole e

scarsamente precisato, facendo prevalere sia impostazioni disciplinariste legate alla tradizione culturale di gentiliana memoria, che modalità di esperienza professionale affidate all'occasionalità del reclutamento dei supervisori e allo spontaneismo della prassi individuale.

2.2.3. *Lo sviluppo professionale docente o SP*

Il concetto di istruzione e formazione continua si riferisce a quella fase successiva alla formazione iniziale (nel caso dei docenti, di tipo professionale) che permette di migliorare ed aggiornare conoscenze e competenze, acquisirne di nuove per l'avanzamento di carriere e la riqualificazione, e contribuire allo sviluppo professionale nel suo complesso (CEDEFOP, 2014). La formazione continua è compresa nello sviluppo professionale continuo, che tuttavia contempla la possibilità di cogliere opportunità differenti, anche di natura non-formale e informale, oppure di apprendere competenze di natura differente ed integrata (es. socio-relazionali, gestionali, organizzative) per alimentare la crescita generativa di uno sviluppo permanente che procede in stretta connessione ed interdipendenza tra il livello personale e professionale.

Lo *sviluppo professionale docente o SP*, nella sua accezione contemporanea, coincide con quello che a livello europeo viene indicato come sviluppo professionale continuo (*Continuing Professional Development o CPD*). Esso si riferisce all'insieme delle attività e delle esperienze qualificate che un docente realizza nell'arco della sua carriera professionale e lavorativa, dopo la fase di induction professionale. Ai fini della trattazione, intendiamo fare riferimento nel testo qui presente alla sola definizione dello sviluppo professionale docente o SP, al fine di problematizzare le dimensioni e i dispositivi della sua qualificazione permanente.

Dalla fine degli anni Novanta le politiche formative e professionali, dal passato fino ad oggi, hanno dedicato attenzione crescente al tema dello sviluppo professionale. In un primo momento ha prevalso una sua interpretazione in termini di aggiornamento e adeguamento delle conoscenze e delle competenze professionali³⁰, al fine di contrastare l'inadeguatezza di conte-

³⁰ Tale modalità interpretativa appare ancora prevalente, soprattutto in ambito contrattuale, segnalando la necessità di una sua ri-definizione puntuale soprattutto per permettere un corrispettivo adeguamento giuridico e normativo. A titolo esemplificativo, basti pensare che in Italia il Contratto collettivo nazionale del Comparto Scuola ancor oggi definisce le attività di sviluppo professionale docente nei termini di "attività di formazione e aggiornamento". (art. 63-64 CCNL 2006/09 Comparto Scuola, in GU 2007). Questo deriva da una matrice che

nuti e pratiche didattiche diventate obsolete in relazione ai cambiamenti socio-culturali e all'evoluzione delle tecnologie, in accordo con il concetto di formazione continua. Questa tendenza si riscontra ancora nelle politiche formative e professionali, che tendono ad interpretare lo sviluppo professionale ancora nei soli termini di adeguamento delle competenze strumentali: nel 2013, infatti, l'indagine TALIS tendeva a rilevare tra i bisogni di formazione degli insegnanti secondari soprattutto quelli di aggiornamento delle competenze di gestione e utilizzo delle TIC³¹, e in seconda battuta sui processi d'insegnamento/apprendimento degli studenti con bisogni speciali d'apprendimento (BES)³².

La visione attuale dello sviluppo professionale evidenzia, in senso trasversale, l'interdipendenza tra la dimensione personale e quella professionale all'interno dell'approccio formativo. Il riconoscimento della peculiarità dello sviluppo professionale come processo di formazione graduale e progressivo, inteso in senso longitudinale, viene letto come una sorta di *continuum* con le fasi della formazione iniziale e dell'introduzione professionale. Queste due modalità d'interpretazione favoriscono l'accentuazione della doppia polarità tra uomo e lavoro all'interno di un processo continuo ed ininterrotto di apprendimento permanente (LII), che interessa l'intero arco dell'esistenza umana, in ragione dei nuovi bisogni di adattamento e attivazione personale

intravede nella massimizzazione dei risultati l'obiettivo principale, confermando indirettamente il valore strumentale dell'SP in funzione dell'adeguamento del bagaglio di conoscenze e padronanze dell'insegnante, interpretate nella loro capacità di favorire il miglioramento e la razionalizzazione dei sistemi d'istruzione e formazione. Nel caso dell'educazione prescolastica, lo sviluppo professionale docente è considerato come un modo per garantire la qualificazione continua del personale (o l'integrazione delle loro conoscenze iniziali, data la diversità dei profili di formazione iniziale detenuti dal personale) e migliorare così i servizi 0-6.

³¹ Gli insegnanti che esprimono maggiore bisogno di aggiornamento delle competenze tecnologiche appartengono alla fascia 40-49 anni, mentre quelli più giovani e i più anziani manifestano minore bisogno di formazione in questo senso. (COM-Eurydice, 2016). Tuttavia, già da tempo le politiche formative affiancano al possesso di adeguate competenze tecnologiche quelle di effettivo sviluppo e attivazione delle stesse. Nel 2005 il documento "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications" (COM,2005) sottolinea il valore della competenza di "lavorare con la conoscenza, la tecnologia e le informazioni" raccomandando la sua integrazione con quelle pedagogiche di costruzione e gestione degli ambienti di apprendimento al fine di mantenere la libertà intellettuale di effettuare scelte valide secondo un approccio di apprendimento professionale continuo che permetta loro di imparare dalle proprie esperienze.

³² Gli studenti con bisogni speciali di apprendimento (BES) sono coloro per i quali è stato identificato a livello formale uno specifico bisogno educativo a causa di un disagio mentale, fisico, emotivo o sociale. Tale condizione richiede spesso risorse aggiuntive, sia pubbliche che/o private (in termini di docenti di sostegno e/o educatori, materiali didattici o fondi integrativi) (TALIS, 2013).

che l'individuo-professionista è chiamato a soddisfare per rispondere adeguatamente alle sfide e sollecitazioni cui è sottoposto in relazione all'evoluzione e ai cambiamenti della società contemporanea.

La definizione attuale dello sviluppo professionale docente come l'“*insieme delle attività che sviluppano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo*”³³, comprende infatti il un doppio carattere dell'SP, inteso sia come preparazione e adeguamento delle conoscenze e competenze di tipo didattico e strumentale, quindi di tipo *formale*, che nel suo riferimento a dimensioni *non formali e informali* di apprendimento allargato. Nel primo caso troviamo attività quali corsi di formazione e aggiornamento, workshop, conferenze e seminari, formazione on line, ecc., mentre nel secondo sono comprese attività collaborative nel team docente, forme di tutoraggio e supervisione reciproca tra colleghi, partecipazione a gruppi e/o associazioni, esperienze esterne alla prassi quotidiana, mobilità professionale. Gli approcci prevalenti in ambito europeo di sviluppo professionale tendono a valorizzare la crescente pervasività dei contesti d'apprendimento allargati (Raffaghelli, 2012a) di tipo informale (sociali, amicali, digitali), incoraggiando l'utilizzo di strategie di *networking* e di *cooperative learning* (Ellerani, 2013a, 2014; Dozza, 2006) per potenziare i processi di *problem solving*. Allo stesso modo vengono sostenute attività non formali quali pratiche partecipative di riflessività congiunta per la rielaborazione delle esperienze, a sostegno della costruzione di comunità d'apprendimento (OECD, 2008; Wenger, 2006).

Già una decina d'anni fa i documenti europei sul tema del SP (COM, 2005) configuravano il valore delle esperienze di SP come qualcosa di più dell'integrazione delle conoscenze professionali, ma piuttosto come stimolo alla conoscenza di nuove realtà (es. ricorrendo alla mobilità professionale) e alla loro possibile trasferibilità, che di rivisitazione di quelle più tradizionali declinandole in senso inclusivo e partecipativo (es. nuove modalità cooperative di *team-building* e in *modalità partnership*). Si è così affermata in ambito europeo una visione di SP che contempla oggi due dispositivi fondamentali.

La *mobilità professionale* rappresenta una componente fondamentale di SP, che va incoraggiata ed incentivata a tutti i livelli sostenendo la partecipazione e il coinvolgimento in progetti europei, o tramite la permanenza in altri Paesi per periodi di studio o lavoro. Tale tipo di esperienza dev'essere adeguatamente valorizzata sia nei Paesi ospitanti che, soprattutto, in quelli

³³ La definizione dello sviluppo professionale docente individuata da TALIS riguarda “le attività di diverso tipo che mirano a sviluppare e accrescere le conoscenze, le competenze e l'esperienza del singolo in quanto docente” (MIUR, 2014).

d'origine, senza trascurare le opportunità di mobilità intraprofessionale e interprofessionale tra i differenti gradi e livelli d'istruzione e formazione.

La *professionalità in partnership* induce gli interlocutori della formazione alla pratica riflessiva per la revisione delle modalità organizzative, traducendole in senso collaborativo, e coinvolgendo scuole, enti di formazione e stakeholder locali. Le istituzioni deputate alla formazione professionale, infatti, dovrebbero garantire che i propri programmi riflettano la realtà delle pratiche e dei bisogni emergenti nei contesti scolastici ed educativi, secondo un approccio alla formazione continua che coincide con la valorizzazione delle conoscenze e competenze, ma soprattutto nella loro capacità di riflettere e rielaborare l'oggetto della pratica professionale (Baldacci, 2010; Pelletery, 2010; Tessaro, 2011, 2012). Per agevolare questo passaggio occorre puntare su dimensioni di partecipazione e coinvolgimento del team docente tramite l'attivazione di modalità di scambio, confronto costruttivo e riflessività congiunta, che costituiscono la base per la costruzione di metodologie cooperative a mutualità reciproca.

Lo sviluppo professionale, quale strumento cruciale per mantenere un'elevata qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, viene politicamente sostenuto sia tramite incentivi che misure di sostegno. Mentre gli *incentivi* si basano sul raggiungimento di ulteriori benefici (ad esempio aumenti di stipendio o promozione), le *misure di sostegno* vanno interpretate come ciò che tenta di annullare gli effetti di quelli che potrebbero costituire degli ostacoli alla partecipazione, come ad esempio gli orari scomodi o le spese a carico degli insegnanti. In termini di risorse pubbliche, gli incentivi maggiormente diffusi prevedono l'erogazione di fondi per coprire i costi di formazione, collegandoli al conseguimento di qualifiche più elevate, oppure vincolandoli alla progressione di carriera o all'aumento stipendiale. Le misure di sostegno più diffuse riguardano invece la possibilità per l'insegnante di assentarsi dal servizio per partecipare alle attività, e godere di permessi retribuiti per percorsi di formazione volti ad ottenere qualifiche più elevate³⁴.

³⁴ L'indagine TALIS del 2013 ha indicato che gli insegnanti di scuola secondaria godono più frequentemente di incentivi come i bonus salariali e la gratuità della partecipazione alle opportunità di sviluppo professionale. Gli incentivi più comuni in ambito europeo sono: *i.* incentivi finanziari quali gli aumenti di stipendio e le indennità supplementari per gli insegnanti; *ii.* la promozione; *iii.* il mantenimento del grado professionale (tramite cioè adeguamento delle competenze per restare nelle medesime condizioni professionali); e *iv.* mobilità lavorativa o trasferimento in un'altra scuola. Le misure di sostegno sono per lo più di tipo finanziario, e includono: *i.* la copertura dei costi di sviluppo professionale; *ii.* il supporto per gli insegnanti che risultano responsabili in primis per gli stessi costi; *iii.* possibilità di astensione dal servizio per partecipare alle attività; *iv.* possibilità di astensione dal servizio per periodi prolungati; *v.* sostegno finanziario per le scuole per coprire la loro sostituzione. Va

Generalizzazione. L'attenzione delle politiche professionali al tema dello sviluppo professionale introduce la questione della sua generalizzazione. La stragrande maggioranza dei Paesi concordano infatti nel ritenerle un "dovere professionale", anche se spesso manca la definizione delle modalità e dei dispositivi atti a supportarlo. Ovvero, si fa riferimento per lo più ad una generica responsabilità professionale del singolo insegnante rispetto alla partecipazione ad attività di formazione/aggiornamento per le quali si prevedono alcune giornate di corsi erogati in modalità diretta per ciascun anno scolastico. Inoltre, esiste un alto livello di variabilità rispetto all'obbligatorietà o meno della partecipazione, e alla presenza di risorse aggiuntive o incentivi per il personale. Infatti, 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, possono comportare costi significativi a livello individuale.

Il Report Eurydice del 2012 (COM-Eurydice, 2012b) mostra come la sensibilità europea verso la legittimazione istituzionale dei percorsi di SP stia aumentando: mentre nel 2002/03 in circa metà dei Paesi europei la partecipazione ad attività di sviluppo professionale era facoltativa (COM-Eurydice, 2005), nel 2011 più di 15 Paesi su 25 la definiscono come obbligatoria per tutti gli insegnanti, e 24 Paesi su 25 lo indicano come un "dovere professionale". Per incoraggiare la partecipazione in quei Paesi che non definiscono l'SP come obbligatorio, in genere l'Europa si affida a misure di incentivo: in Paesi come Polonia, Slovacchia, Spagna e Portogallo esso costituisce un requisito indispensabile per gli insegnanti pre-primari, primari e di secondaria inferiore che desiderano accedere ad una promozione o ad un aumento salariale. In Portogallo, la mancata partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo può risultare penalizzante in sede di valutazione degli insegnanti (OECD-EAG, 2014a), prevedendo così anche la possibilità di incorrere in penalizzazioni derivate dalla mancata partecipazione.

Differenze. Esistono differenze significative circa la definizione dello status dello sviluppo professionale nei Paesi europei ed extraeuropei. L'*Islanda* sancisce l'obbligatorietà dell'SP per gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie inferiori, mentre non lo è per gli insegnanti del segmento pre-primario e per i docenti della scuola secondaria superiore, pur costituendo un obbligo contrattuale. In *Giappone*, lo sviluppo professionale rappresenta un obbligo da assolvere entro il decimo anno di servizio partecipando ad uno specifico programma di formazione, al fine di ottenere una

rilevato che tali misure, che risultano le più diffuse tra quelle esistenti in ambito europeo, riguardano però solo i 2/3 dei Paesi presi in esame (COM-Eurydice, 2016).

ri-certificazione professionale. In *Belgio* (Comunità fiamminga) e nei *Paesi Bassi*, anche se non esiste una disposizione di legge circa l'obbligatorietà, l'SP è ampiamente diffuso tra gli insegnanti. In *Finlandia* non esiste una normativa sulla formazione in servizio, ma è definito l'obbligo di 3-5 giorni di formazione all'anno (es. aggiornamento sulle TIC) con supporto finanziario a carico dello Stato, organizzata da centri di formazione statali, università, politecnici e organizzazioni private. In *Danimarca*, *Norvegia* e *Svezia*, anche se non vi è alcun obbligo, le autorità delle singole istituzioni scolastiche conservano la prerogativa di decidere ed erogare le attività di formazione professionale che ritengono più adeguate. In *Italia*, e fino all'approvazione delle disposizioni di legge sulla formazione degli insegnanti introdotte con la L 107/2015 (cfr. paragrafo 2.2), il Contratto collettivo nazionale degli insegnanti collega le attività di SP ad un ambito di diritto/dovere professionale, e costituisce un obbligo per le istituzioni scolastiche. In *Liechtenstein*, dato che la formazione in entrata degli insegnanti avviene in Austria o Svizzera, e i requisiti e programmi di formazione per l'accesso alla professione possono variare in modo considerevole, si prevedono delle modalità di accertamento in servizio, che prevedono, ad esempio, che gli insegnanti prescolastici vengano giudicati a cadenza annuale da ispettori per la scuola dell'infanzia (OECD-EAG, 2014a).

Diffusione. Dal quadro generale sull'obbligatorietà dello sviluppo professionale docente emerge l'ampia diffusione dell'SP soprattutto in termini di consuetudine professionale, anche se le opportunità vengono indirizzate per lo più agli insegnanti che operano nella scuola secondaria. A questo proposito, l'indagine TALIS del 2013 rileva che gli insegnanti secondari italiani riferiscono i più bassi tassi di partecipazione alle attività di sviluppo professionale rapportate alla media europea (il 75,4% contro l'88,4%), conseguendo il dato peggiore tra i Paesi TALIS, secondo solo alla Slovacchia (Fig.11) (OECD-TALIS, 2014b). Dal momento che il dato italiano è peggiorato in misura considerevole se rapportato all'indagine precedente del 2008, bisogna considerare la situazione di contrazione economica e di tagli della spesa pubblica che ha provocato un impatto restrittivo sul settore scolastico, riducendo la disponibilità di risorse economiche a cui le scuole potevano accedere per finanziare attività di formazione in servizio³⁵ (MIUR, 2014).

³⁵ La distanza del dato italiano rispetto al 2008 e alla media TALIS in generale, può essere indagata in base a diverse condizioni anche strutturali, che riferiscono di contingenze economiche con impatti restrittivi sui fondi disponibili per lo sviluppo professionale degli insegnanti, oltre alla complessa interazione tra fattori di sistema e realtà organizzative delle singole istituzioni scolastiche e le corrispettive dimensioni locali. Il MIUR, nel suo rapporto-focus sull'Italia dei dati TALIS 2013, che nei 12 mesi a cui gli insegnanti del campione TALIS

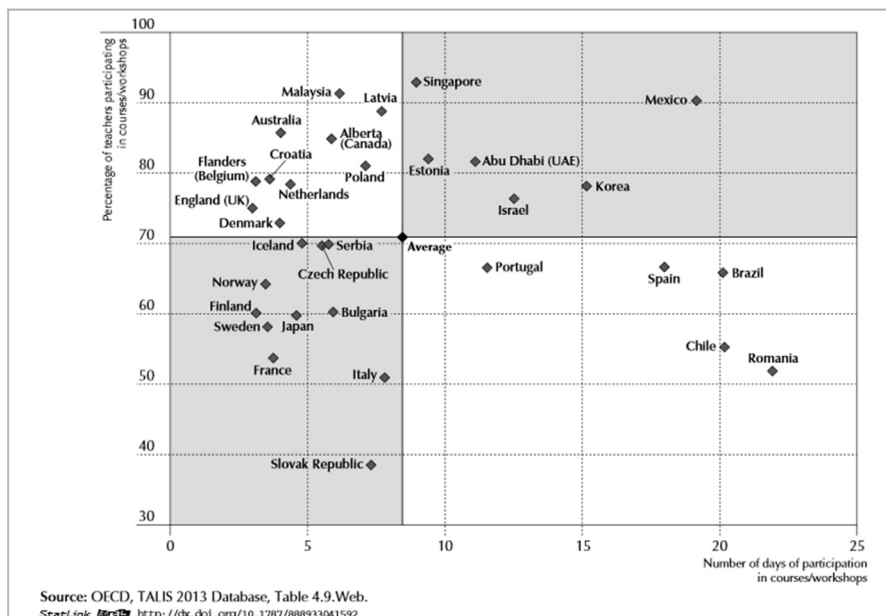


Fig. 11. Attività di sviluppo professionale sotto forma di corsi di formazione o workshop a cui gli insegnanti secondari hanno partecipato in termini di giornate, in riferimento ai 12 mesi precedenti all'indagine (OECD-TALIS, 2014b, Rif. Table 4.9)

Nell'educazione prescolastica, lo sviluppo professionale continuo (CPD) svolge un ruolo essenziale per innalzare le competenze professionali e la qualità dei servizi ECEC, anche se il personale insegnante o educativo viene coinvolto in misura minore rispetto agli insegnanti dei livelli scolastici successivi. Tuttavia, le condizioni di accesso e partecipazione degli insegnanti prescolastici all'SP risultano complessivamente migliorate rispetto al passato, dal momento che più Paesi considerano il CPD un dovere professionale per il personale educativo/insegnante che lavora con la fascia 0-6: d'altro canto, tale situazione riguarda per lo più il personale che si occupa della fascia 3-6 rispetto a coloro che lavorano nella fascia 0-3. In alcuni Paesi, la partecipazione alla formazione continua risulta facoltativa per il personale che lavora con i bambini più piccoli (0-3), mentre costituisce un dovere professionale per chi lavora con i più grandi (3-6) (fig. 12). Questo accade in

dovevano riferirsi, si verifica una drastica riduzione nei trasferimenti agli istituti scolastici di contributi direttamente utilizzabili dalle scuole anche per l'organizzazione di attività di formazione in servizio, legati alla Legge ex 440/97. Inoltre, sempre a partire dal 2011, la legge di stabilità n. 122/2010 decreta il taglio sulle spese delle pubbliche amministrazioni, e quindi anche sulla formazione in servizio dei dipendenti pubblici. (MIUR, 2014, 59).

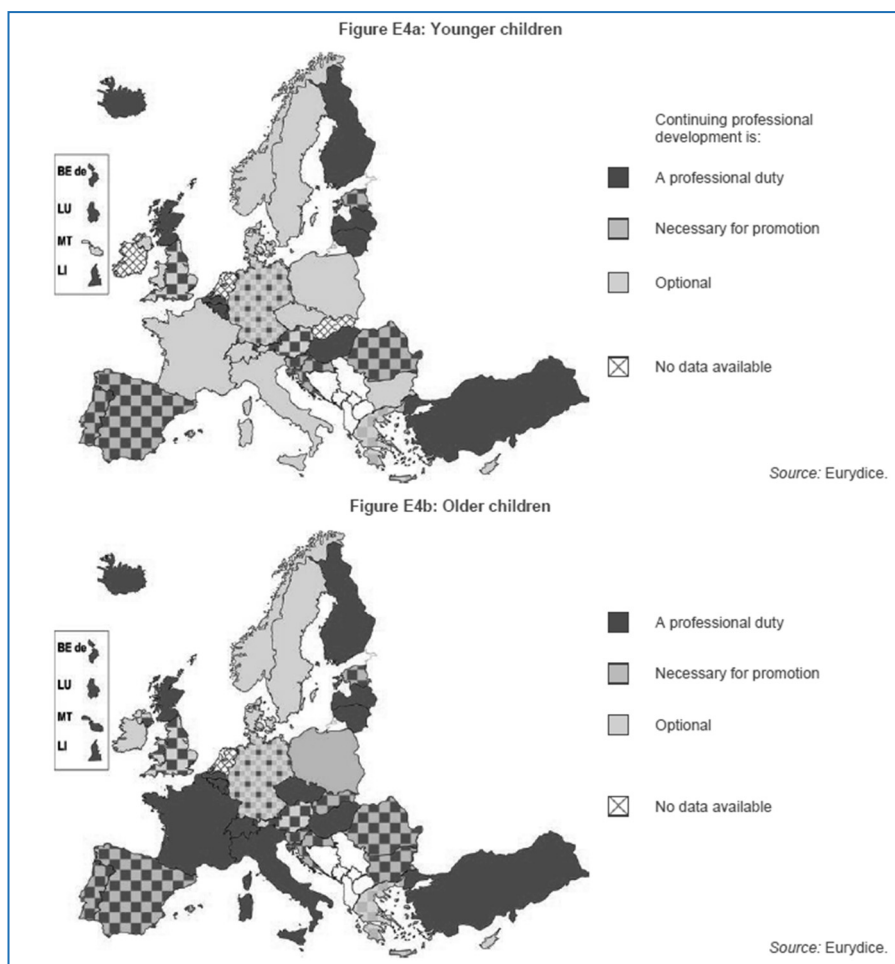


Fig. 12. Situazione dello sviluppo professionale continuo (CPD) per il personale che opera nei servizi ECEC nei Paesi evidenziati, per il 2012/2013, suddivisi tra coloro che si occupano di bambini della fascia 0-3 (Fig. E4a) e coloro che si occupano della fascia 3-6 (Fig. E4b) (COM-Eurydice, 2014a). Le variabili dello sviluppo professionale continuo si riferiscono, in ordine di presentazione, a: i. dovere professionale; ii. necessario per la promozione; iii. Facoltativo; iv. nessun dato disponibile

Bulgaria, Repubblica Ceca, Francia, Italia, Malta, Regno Unito (Galle e Irlanda del Nord) e Svizzera. In sei paesi europei (Estonia, Spagna, Croazia, Portogallo, Romania e Slovenia), il CPD è considerata un dovere professionale e un prerequisito essenziale per la promozione del personale ECEC che lavora con bambini della fascia 0-6. In Lussemburgo, Slovenia e Regno

Unito (Inghilterra e Scozia), CPD è un dovere professionale anche per gli assistenti (COM-Eurydice, 2014a)³⁶.

Qualità. Al di là della disponibilità e diffusione effettiva dei percorsi formali di sviluppo professionale, che variano sensibilmente nei diversi Paesi europei, è necessario considerare l'esistenza o meno di dispositivi di valutazione iniziale dei bisogni di SP espresse dagli insegnanti. La rilevazione dei *bisogni* di attività di SP non rappresenta un aspetto consolidato in ambito europeo, dal momento che nel 2013 solo i 2/3 dei Paesi che prescrivevano attività obbligatorie per coloro che operano nella scuola secondaria inferiore dichiaravano di prevedere delle modalità di coinvolgimento e/o consultazione degli insegnanti circa i loro interessi e desideri di formazione. Dal momento che a livello di scuola secondaria inferiore, il contenuto delle attività obbligatorie di sviluppo professionale non viene specificato in 17 Paesi sui 24, permangono degli interrogativi sulle caratteristiche e i contenuti di tali attività, non ch  sulla loro qualit . La maggior parte dei Paesi coinvolti dichiara di non definire alcun tipo di linee guida circa la selezione dei contenuti di formazione (COM-Eurydice, 2016). E ancora, risulta che gli insegnanti vengano scarsamente interpellati sui loro bisogni formativi, e quando accade, questo serve generalmente per proporre attivit  diversificate pi  che per controllare la loro pertinenza, per convalidarne l'utilit  (fig. 13).

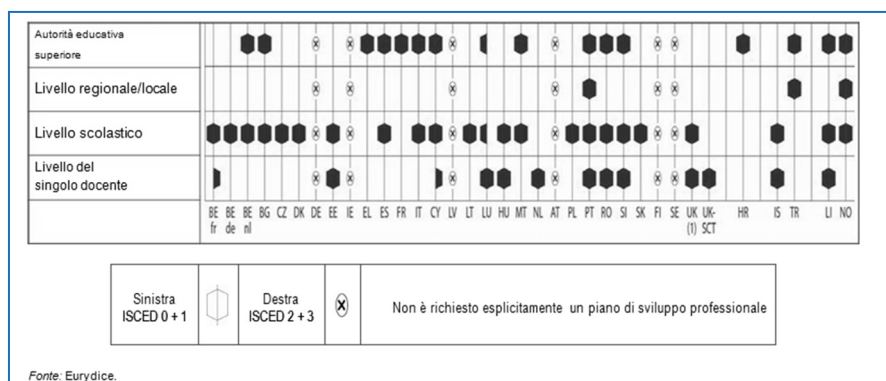


Fig. 13. Livelli decisionali che definiscono i bisogni/piani per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti dei livelli pre-primario, primario e secondario (inferiore e superiore) generale, 2011/2012 (INDIRE, 2013; dati COM-Eurydice, 2013)

³⁶ I report europei sui servizi ECEC segnalano che, qualora presenti, le opportunit  di SP risultano pi  spesso obbligatorie per il personale insegnante e/o educativo piuttosto che per il personale ausiliario e assistente.

La persistenza di tali condizioni tenderebbe a confermare l'esistenza di criticità entro gli ambiti di ricognizione e analisi del fabbisogno formativo, di progettazione e pianificazione delle attività, di articolazione dei contenuti e dei sistemi di valutazione. Questo dato acquista ancor più valore se comparato con il livello di impegno politico dimostrato in termini di incoraggiamento alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale: non risultando cioè correlato con una dimensione di scelta personale e di motivazione professionale, risulta difficile misurare il grado di corrispondenza effettiva ai bisogni formativi, e quindi valutare l'efficacia reale delle attività previste.

Un sondaggio effettuato dall'*European Trade Union Committee For Education* (ETUCE) nel 2006 ha mostrato che più della metà dei partecipanti al sondaggio riferivano la loro insoddisfazione circa la quantità, ma soprattutto la qualità delle attività di sviluppo professionale e di formazione post-laurea, e delle condizioni per la loro partecipazione³⁷.

Per l'Italia l'indagine TALIS del 2013 indica che gli insegnanti di scuola secondaria percepiscono un'esigenza di attività di SP che risultano doppie rispetto alla media degli altri Paesi coinvolti. Per esempio, mentre il 38 % degli insegnanti esprime un bisogno consistente di formazione circa l'"insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue", solo il 13 % ha partecipato ad attività di SP su questo tema (COM-Eurydice, 2016; OECD-TALIS, 2014b). Inoltre, gli insegnanti riferiscono che, pur ritenendo di investire nel proprio sviluppo professionale (es. tramite attività di ricerca individuale o collaborativa sui temi d'interesse), non percepiscono un riconoscimento di tale sforzo da parte dell'istituzione scolastica: a tal proposito, 3/4 degli intervistati affermano che gli insegnanti più efficaci non ricevono il riconoscimento dovuto, dal momento che non esiste alcun meccanismo premiale a supporto dell'impegno professionale (MIUR, 2014).

Pertanto, mentre la preoccupazione politica principale si orienta verso la garanzia del diritto di accesso generalizzato alle opportunità di SP, meno attenzione viene rivolta alla questione della loro rispondenza effettiva ai bisogni degli insegnanti, non ché la qualità dei contenuti trattati, che si dimostrano altrettanto importanti (ETUCE, 2007, cit. in ETUCE-CSEE, 2008) per garantire la loro efficacia e qualificazione a lungo termine. Inoltre, l'assenza di incentivi anche premiali a supporto della generalizzazione effettiva, come nella situazione italiana, attribuiscono un mancato riconoscimento all'impegno professionale e al tempo dedicato all'SP, contribuendo a mantenere la percezione dello sviluppo professionale come di una

³⁷ Il sondaggio ha mostrato che l'SP costituisce parte integrante dell'attività lavorativa solo in metà delle organizzazioni indagate, e solo per il 35% "in qualche misura". Per lo più, l'SP appariva collegato ai "premi di produzione" in circa la metà dei Paesi, ma solo nel 27% dei casi risultavano garantiti a livello di contratto collettivo.

dimensione accessoria e opzionale, anzi ché strutturale. La permanenza di tali condizioni scoraggia l'attuazione nella pratica delle aspirazioni politiche di innalzamento della qualità della formazione docente e della sua qualificazione come motivo di slancio e miglioramento dei sistemi scolastici ed educativi nel loro complesso.

Condizioni. La durata e i vincoli posti alle attività di sviluppo professionale definiscono le diverse modalità di attuazione e selezione delle esperienze. Esistono Paesi che prevedono un requisito di durata minima annuale delle attività di formazione obbligatoria esteso agli insegnanti di tutti i livelli, che varia dalle 8 ore all'anno richieste in Lussemburgo, alle 150 ore all'anno in Islanda³⁸, che risultano collegate alla possibilità o meno di accedere a meccanismi di promozione di carriera o incrementi retributivi³⁹ (OECD-EAG, 2014a).

Nella maggior parte dei Paesi, ma non in Italia, l'acquisizione di qualifiche supplementari (es. master o dottorati di ricerca), conseguibili in genere con programmi formali lunghi erogati da enti accreditati, permette di accedere ad avanzamenti di carriera e incentivi retributivi. In tal senso, sembra che sussista una correlazione positiva, entro i principali Paesi europei, tra partecipazione a programmi di qualificazione e status di SP come dovere professionale da un lato, e necessità per la promozione dall'altro⁴⁰.

Tuttavia, nella maggior parte dei Paesi, la partecipazione in attività di SP è sostenuta per lo più da misure di sostegno professionale anzi ché da incentivi. Queste misure di sostegno riguardano per lo più la rimozione della spesa

³⁸ Il requisito di durata minima delle attività di SP può essere collegato ad altre dimensioni temporali anziché a quella annuale: nel caso dell'Estonia gli insegnanti sono tenuti a realizzare un minimo di 160 ore di sviluppo professionale nell'arco di 5 anni, in Ungheria il rapporto è di 120 ore su 7 anni, mentre in Spagna gli insegnanti sono tenuti a completare tra le 250 e le 300 ore ogni 6 anni.

³⁹ Diversi Paesi collegano le attività di sviluppo professionale ad incentivi di vario genere. In Slovacchia gli insegnanti prescolastici devono concludere 300 ore di crediti formativi per ottenere un aumento di stipendio, ma la loro validità è mantenuta per sette anni, dopo i quali è necessario intraprendere nuovi percorsi di sviluppo professionale. Questo tipo di misure porta il vantaggio di garantire il bilanciamento tra il mantenimento di standard qualitativi e professionali elevati e tutela delle esigenze personali di flessibilità e diversificazione delle opportunità.

⁴⁰ A tal proposito, basti pensare che in Romania, Slovenia, Slovacchia, e Montenegro vige un sistema di accumulo crediti tramite attività certificate e qualificate di SP per accedere ad avanzamenti di carriera. Tuttavia, nella maggior parte dei Paesi, la qualifica supplementare è solo una condizione *sine qua non* per ottenere un avanzamento di carriera, che necessita del superamento di un esame specifico. In Spagna, gli insegnanti secondari possono avanzare al livello professionale di *Catedráticos de Enseñanza secundaria* (insegnanti senior dell'istruzione secondaria), a cui si accede tramite un processo di selezione che considera la partecipazione a corsi di formazione come criterio di valutazione.

individuale come condizione agevolante l'accesso all'SP. È diffusa anche la possibilità di usufruire di permessi di studio retribuiti, mentre le scuole possono ricevere sostegno per la temporanea sostituzione degli assenti. L'utilità di queste misure complessive (erogazione di permessi retribuiti, spese per la sostituzione, supporti finanziari per il conseguimento di qualifiche) è dimostrata, ad esempio, dall'esistenza di una correlazione positiva tra queste misure e l'incremento delle attività professionali di "di ricerca individuale o in collaborazione su un argomento di interesse professionale" che interessa la pratica scolastica (COM-Eurydice, 2016).

La maggior parte delle attività in ambito europeo viene sviluppata sotto forma di corsi o workshop, mentre seguono, in ordine di preferenza, seminari e convegni, che prevedono spesso l'approfondimento di temi, ricerche e questioni di interesse emergente dal punto di vista pedagogico/educativo (OECD-TALIS, 2014b). I dati sulle attività di SP previste per gli insegnanti prescolastici si rivelano tuttavia scarsi nell'ambito delle indagini dell'OCSE, dal momento che la maggior parte delle informazioni riguarda gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Questo può essere dovuto all'oggettiva carenza di dati disponibili, in relazione alle numerose variabili che contraddistinguono la realtà prescolastica e la rendono difficilmente misurabile in relazione agli indicatori preferiti. Quelli infatti si dimostrano validi più per realtà e istituzioni scolastiche, piuttosto che prescolastiche, tesi alla misurazione di realtà istituzionali di tipo formale tradizionale. Tuttavia, dal momento che l'educazione prescolastica esprime numerose criticità in ordine a diffusione, partecipazione e accessibilità (cfr. capitolo 1) e presenta questioni che non sono facilmente comparabili con le situazioni degli altri livelli scolastici, è plausibile ipotizzare la preferenza degli organismi di ricerca a concentrarsi su quelli, in relazione alla loro maggiore capacità di influenzare le performance scolastiche ed occupazionali.

Accesso. Nella realtà dei fatti, la disponibilità di attività di formazione continua risulta estremamente variabile nell'ambito dei diversi Paesi europei (OECD-Starting Strong II, 2006; OECD-Starting Strong III, 2011a), configurando una situazione di ostacolo alla generalizzazione dell'accesso di tutti gli insegnanti alle opportunità di sviluppo professionale. Nei Paesi dove si riportano livelli più elevati di sostegno economico, si registrano tassi più elevati di partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Gli insegnanti dichiarano infatti la persistenza di ostacoli all'accesso effettivo, tra i quali indicano con maggiore frequenza l'incompatibilità con l'orario di lavoro e l'assenza di incentivi a sostegno della partecipazione (MIUR, 2014). Se compariamo i dati degli insegnanti secondari in Italia con gli altri Paesi coinvolti, questi rilevano in misura maggiore la presenza di ostacoli all'accesso e alla

partecipazione ai programmi di formazione in servizio, soprattutto in relazione alla mancanza di incentivi alla partecipazione e ai costi considerati troppo elevati (MIUR, 2014) (fig. 14).

	Paesi TALIS	ITALIA	Francia	Inghilterra	Spagna
Non possedere i prerequisiti necessari (p.e. titoli di studio, esperienza, anzianità)	11,1%	14,0%	9,8%	10,1%	7,8%
Costo troppo elevato delle attività di SP per l'insegnante	43,8%	53,0%	24,4%	43,4%	38,1%
Mancanza di sostegno da parte dell'Amministrazione/datore di lavoro/dirigente scolastico	31,6%	39,8%	14,3%	27,4%	30,6%
Le attività di SP confliggono con l'orario di lavoro	50,6%	59,6%	42,6%	60,4%	59,7%
Mancanza di tempo a causa di impegni familiari	35,7%	39,2%	43,9%	27,0%	57,5%
Mancanza di offerta adeguata di formazione	39,0%	66,6%	42,5%	24,8%	61,5%
Mancanza di incentivi per partecipare a attività di SP	48,0%	83,4%	49,8%	38,1%	80,3%

Fig. 14. Gli ostacoli percepiti dagli insegnanti secondari per l'accesso alle attività di sviluppo professionale (MIUR, 2014; Rif. Tavola 4.14 Rapporto TALIS 2013)

A livello prescolastico, tutto il personale che lavora nei sistemi integrati risulta, in generale, equiparato a livello professionale, mentre nei Paesi a sistema disgiunto emerge una realtà costellata da una varietà di percorsi e requisiti di formazione, differenze di status professionale (es. giuridico, contrattuale, salariale) e diverse visioni dello sviluppo professionale e delle misure atte a sostenerlo. Inoltre le opportunità di sviluppo professionale nel settore dell'educazione infantile risultano spesso maggiormente disponibili per gli insegnanti prescolastici che operano in scuole dell'infanzia pubbliche o servizi pre-primari paritari o riconosciuti, piuttosto che per coloro che prestano servizio in strutture di educazione per la prima infanzia come gli asili nido, e in centri privati o non parificati (OECD-EAG, 2014a; COM-Eurydice, 2014a; COM-E-Twinning, 2011b).

È dimostrato che gli insegnanti prescolastici e/o il personale dell'educazione prescolastica incontrano maggiori difficoltà a ottenere tempi adeguati e la disponibilità necessaria a dedicarsi alle attività senza incorrere in decurtazioni dello stipendio per frequentare i corsi di formazione. Solo in alcuni casi è possibile richiedere permessi di lavoro per attività di formazione, che possono essere retribuiti o meno, mentre ai livelli scolastici successivi tali misure di sostegno professionale risultano più diffuse e consolidate.

Ci sono tuttavia altre condizioni che possono limitare e/o ostacolare l'accesso all'SP. In primo luogo, il personale educativo può non essere a conoscenza delle opportunità formative esistenti o dei vantaggi derivanti dalla partecipazione, in particolare per coloro che detengono scarse qualifiche (che paradossalmente costituiscono la categoria professionale che maggiormente beneficerebbe di incentivi e supporti alla formazione). Questo paradosso si configura come uno dei limiti che Margiotta (2012) ha individuato nelle misure di welfare state, che tende ad assicurare la disponibilità di opportunità formative ai soggetti che sono già in possesso di qualifiche elevate, anzi che favorire le fasce più deboli, che hanno maggiori difficoltà ad accedere alla formazione (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.3). Già i dati TALIS del 2008 segnalavano che la forte correlazione individuata tra la mancata partecipazione ad attività di SP e le caratteristiche degli insegnanti risiedeva nel livello di qualificazione di questi ultimi: ovvero, gli insegnanti con i livelli di qualifica più bassi mostrano tassi relativamente più elevati di mancata partecipazione (OECD-TALIS, 2010b).

In secondo luogo, le attività formative erogate possono risultare non combacianti con i desideri, le motivazioni e gli interessi personali, scoraggiando l'incentivo personale ad intraprendere attività di sviluppo professionale. Quindi, il discorso della qualità dell'SP come mancanza di ricognizione e valutazione dei bisogni formativi diventa una questione che tocca non solo i contenuti delle attività e la sua efficacia, ma costituisce anche un ostacolo alla sua diffusione, determinando cioè un forte impatto in termini quantitativi.

Tuttavia, anche nel caso in cui gli insegnanti detengano informazioni e titoli di accesso adeguati, possono comunque incontrare la resistenza dei dirigenti ad approvare la loro partecipazione. Infatti, quando la formazione porta alla possibilità di conseguire un titolo superiore e/o un più elevato livello di qualificazione, i dirigenti dei servizi possono ostacolare il loro conseguimento per che temono rivendicazioni stipendiali o la transizione professionale verso ruoli più appaganti e remunerativi (OECD-Starting Strong III, 2011a, p. 145-150), analogamente a quanto si era già segnalato per i titoli di formazione iniziale (cfr. paragrafo 2.2.1).

Questioni aperte. La situazione dell'SP entro i contesti prescolastici appare dunque estremamente variegata, e nonostante le diverse informazioni disponibili circa le condizioni e le caratteristiche delle attività, mancano dati capaci di fornire un quadro esaustivo sulla partecipazione e l'efficacia delle attività realizzate, in termini cioè di impatti sulla pratica professionale. I dati disponibili suggeriscono la sostanziale inadeguatezza delle attività di SP per il personale educativo e gli insegnanti dei livelli prescolastici, in virtù

dell'andamento discendente che alcuni indicatori (generalizzazione; diffusione; qualità; condizioni; accesso) dimostrano man mano che dai gradi scolastici successivi (es. insegnanti secondari) si raggiungono quelli dei gradi prescolastici.

Come nella formazione iniziale, anche nello sviluppo professionale l'ostacolo principale da rimuovere risulta l'accessibilità a misure di sostegno alla partecipazione (permessi retribuiti; contributi) che si scontra con la riluttanza di dirigenti e coordinatori a concederli per evitare spese per la sostituzione delle assenze o incrementi retributivi e stipendiali futuri.

L'oggettiva scarsità di risorse finanziarie atte a sostenere l'SP si accompagna alla mancata sensibilità del personale dirigente rispetto alla sua necessità in funzione del raggiungimento di migliori livelli di qualificazione dei servizi. Potremmo dire che l'investimento alla partecipazione dell'SP dipende strettamente dalla qualità delle attività di SP, non ché dalla loro qualità percepita. La consuetudine di associare l'SP ad attività integrative e/o compensative della preparazione iniziale, o a corsi e seminari erogati in modalità trasmissive sembrerebbe rispondere più ad esigenze di razionalizzazione economica e semplificazione progettuale, piuttosto che di interpretazione e comprensione reale dei bisogni formativi. Inoltre, le modalità succitate possono risultare valide per l'aggiornamento delle competenze tecnologiche o metodologico-didattiche, incontrando di fatto le esigenze espresse dagli insegnanti scolastici, ma si rivelano in tutta la loro inadeguatezza e mancanza di pertinenza rispetto ai bisogni e alle caratteristiche dei contesti prescolastici. La permanenza di tali condizioni fa sì che le attività di SP a livello prescolastico risultino, già negli intenti, poco precisate e contestualizzate, con inevitabili ricadute in termini di qualità, ostacolando in dirigenti e datori di lavoro una corretta percezione della loro portata.

L'elaborazione di una politica organica, centralizzata ed uniforme di sostegno allo sviluppo professionale prescolastico diventa uno strumento decisivo per contrastare le disuguaglianze esistenti tra i diversi livelli scolastici rispetto all'accessibilità reale, così come all'interno dei servizi di educazione infantile nel loro complesso. Dirigenti e coordinatori devono riconoscere la loro responsabilità nel garantire che gli insegnanti siano messi nelle condizioni per adattare ed aggiornare le loro competenze professionali (OECD, 2011; ETUCE-CSEE, 2008) durante tutta la loro carriera, sostenendo l'accessibilità concreta alle opportunità e la sua estensione a tutto il personale in servizio (assistente ed ausiliario), e offrendo un'ampia gamma di attività formative⁴¹.

⁴¹ L'indagine TALIS del 2013 dimostra come l'aspetto della quantità di sviluppo professionale è un fattore chiave dello sviluppo professionale, così come la disponibilità di un'offerta molteplice e diversificata di attività sembra essere una variabile ancor più importante in termini di impatto percepito.

Due sono le ricadute più significative della partecipazione allo sviluppo professionale: *i*. Se consideriamo la relazione tra la quantità di attività di SP realizzate dagli insegnanti e l'impatto loro percepito rispetto agli effetti generati, va rilevato che maggiore è la partecipazione ad attività di apprendimento professionale e maggiore è la percezione del loro impatto sul lavoro quotidiano (OECD-TALIS, 2014b); *ii*. 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, che impattano cioè sullo sviluppo professionale degli altri insegnanti/operatori socio-educativi che non possiedono le medesime qualifiche.

Tali risultati suggeriscono ai dirigenti, 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: *i*. che basterebbe garantire una quantità adeguata di opportunità tra cui scegliere per migliorare l'autoefficacia; *ii*. così come basterebbero pochi insegnanti qualificati per ottenere vantaggi e ricadute positive sul contesto, fatta salva la possibilità di avere opzioni diverse tra cui poter scegliere.

La qualificazione delle attività di sviluppo professionale previste per il personale prescolastico sugli indicatori proposti (generalizzazione; differenze; diffusione; qualità; condizioni; accesso) richiama la necessità di una profonda revisione dei modelli e delle condizioni di partecipazione.

A tal fine si auspica:

- i*. La formulazione di modalità di lavoro in network tra reti di scuole, istituti di formazione e centri di ricerca per sviluppare e fornire opportunità di SP diversificate e disponibili capillarmente su base geografico-territoriale.
- ii*. La validazione di attività di apprendimento in contesti non formali ed informali, che riconoscono la validità delle competenze acquisite nella vita quotidiana ed extrascolastica al pari di quelle conseguite con l'apprendimento formale;
- iii*. La programmazione di forme e modalità di mentoring capaci di accompagnare l'insegnante in tutta la sua carriera professionale per sostenere il confronto intersoggettivo e le pratiche riflessive, e non solo nell'induction (OECD-TALIS, 2014b).
- iv*. Il sostegno a più periodi di mobilità professionale o interprofessionale per sperimentare nuove competenze in contesti diversi, prevedendo meccanismi di restituzione nella scuola di origine;

- v. La definizione di forme di incentivi collegati all'attivazione di determinati processi di sviluppo professionale per sostenere la sua qualificazione⁴²;
- vi. La definizione di un sistema di formazione continua specificato su base tecnico-progettuale, condotta secondo criteri di trasparenza e tracciabilità dei processi, per creare un clima di fiducia, accettazione e sostegno reciproco nel corpo docente;
- vii. Il rafforzamento del rapporto tra formazione docente e attività di ricerca: in particolare per gli insegnanti prescolastici, che richiamano l'esigenza di consolidamento e valorizzazione del nucleo pedagogico specifico della professionalità, va garantita l'opportunità di sviluppare percorsi di ricerca e sperimentazione per praticare l'innovazione, in collaborazione con ricercatori ed istituti di alta formazione.

L'ambito prescolastico della formazione docente rivela come, sia nella formazione iniziale che nell'introduzione alla professione e fino allo sviluppo professionale, i contesti e le rispettive esigenze di qualificazione risultano complessivamente poco conosciuti nella loro realtà effettiva, né risulta lo sforzo rivolto nello specifico ad approfondirne l'indagine e valorizzarne le peculiarità professionali e formative in senso umanistico e pedagogico. Questo, anche in relazione alla tendenza prevalente a privilegiare le istanze provenienti dalle scuole primarie e secondarie, ritenute a livello politico prioritarie per il miglioramento dei risultati scolastici. Nonostante le cospicue raccomandazioni politiche e gli investimenti socio-economici, la professionalità prescolastica appare oggi più che mai relegata ad un ambito di *laissez-faire*, che le impedisce di esprimere un'identità solida, riconoscibile e correttamente intesa, che possa essere supportata e valorizzata anche a livello politico nelle sue peculiarità pedagogico-educative del tutto distintive. La situazione di congiuntura socio-politico, unita al prevalere di logiche di massimizzazione economica in un contesto di riduzione della spesa pubblica

⁴² La rilevanza europea assegnata al tema dello sviluppo professionale lo ha portato al suo collegamento con la dimensione del dovere professionale. Solo alcuni Paesi però lo collegano effettivamente alle possibilità di avanzamento di carriera: in Bulgaria, Spagna, Lituania, Portogallo, Romania, Slovenia e Slovacchia lo sviluppo professionale continuo è un dovere e un prerequisito per ottenere una promozione e un aumento di stipendio. In tutti gli altri sistemi educativi, anche se lo sviluppo professionale continuo non è esplicitamente richiesto per l'avanzamento di carriera, o non rappresenta un dovere professionale, costituisce tuttavia un vantaggio nell'ambito di altri processi di riconoscimento della professionalità o di valutazione degli insegnanti. La questione riguarda qui tuttavia il legame tra l'assegnazione di questi incentivi e i requisiti di SP richiesti, che in genere riguardano la *quantità* della partecipazione, e quindi poco rivelano rispetto alla *qualità* dei programmi, e alla loro capacità di incidere effettivamente sul miglioramento della pratica professionale.

configurano la mancata riconoscibilità sociale dell'identità professionale specifica come una carenza non solo culturale, ma soprattutto strutturale.

A presupposto di una reale qualificazione dello sviluppo professionale, è necessario intervenire in termini di maggiore investimento a tutti i livelli (politico-finanziario, socio-culturale e professionale) nei confronti del settore prescolastico, in modo da consolidare le basi per una definitiva precisazione (e socializzazione) politica circa l'identità di quel nucleo di competenze professionali considerate essenziali ed irrinunciabili in relazione all'apprendimento infantile, soprattutto in relazione all'evoluzione dei contesti sociali. Questi vanno tuttavia collegati non ad obiettivi performativi, come accade nei gradi scolastici successivi, ma ad un orizzonte di sviluppo umano, capace di potenziare aspirazioni, attitudini e disposizioni individuali per indirizzarle agli obiettivi di realizzazione prescelti (Sen, 2000; Nussbaum, 2011).

2.3. La professionalità docente prescolastica in Europa

La riforma n.107/2015 della “Buona Scuola” (GU, 2017), in aderenza con la prospettiva di Europa 2020, indica il segmento prescolastico come il settore strategico di ripensamento e riqualificazione secondo un'ottica integrata dei sistemi d'istruzione e formazione. Abbiamo visto finora come il tema della qualificazione e dello sviluppo della professionalità insegnante, entro il quadro politico prevalente, assuma un rilievo decisivo in funzione del miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. L'intento finale riguarda l'elaborazione, attraverso l'analisi delle politiche e dei modelli utilizzati per descrivere la professionalità prescolastica, di un percorso di indagine diretto ad esplicitare quali variabili e condizioni qualificano lo sviluppo della professionalità docente (in particolare, prescolastica) nella realtà contemporanea.

Nell'ambito di ricerca europeo (COM-Eurydice, 2014a) le professioni educative prescolastiche vengono contraddistinte da tre categorie: *i.* personale educativo; *ii.* personale addetto alla cura (es. puericultrice); *iii.* personale di assistenza (es. inservienti). Per il contesto italiano che prevede, al momento attuale, un sistema disgiunto di educazione prescolastica per le fasce 0-3 e 3-6 (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.4), considereremo due corrispettive, distinte figure professionali: la prima combacia con l'educatore “professionale” per la fascia 0-3, che risulta più coerente con il profilo richiesto dalle istituzioni per la prima infanzia (asilo-nido), mentre la seconda coincide con l'insegnante prescolastico (o, pre-primario) riferito alla fascia d'età 3-6, che lavora entro le istituzioni pubbliche delle scuole dell'infanzia diffuse su territorio nazionale.

L'agenzia europea Eurydice fornisce un quadro sufficientemente esaustivo delle condizioni dell'educazione prescolastica in Europa e della sua professionalità, accentuandone comunque il suo carattere di riduzione delle disuguaglianze socio-culturali (COM-Eurydice, 2009; 2014a).

Formazione del personale. A livello generale, si possono individuare alcuni parametri per descrivere la professionalità docente ed educativa prescolastica nei diversi Paesi europei, e le condizioni della sua formazione. A livello preprimario, la metà dei Paesi europei accoglie i bambini di circa 4 anni in strutture dipendenti dal ministero della Pubblica Istruzione, mentre sotto i 3 anni i servizi appartengono per lo più ad enti, istituzioni e servizi di natura differente. Questo influisce sul reclutamento, e sulla definizione delle professionalità educative e le rispettive condizioni lavorative: negli istituti preprimari che appartengono al sistema scolastico ed afferiscono all'autorità ministeriale, il personale educativo deve possedere 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) (COM-Eurydice, 2009; 2014a).

Autorità centrale e definizione istituzionale. Nei Paesi europei in cui l'educazione prescolastica afferisce ad autorità centrali, queste non sempre sono Ministeri dell'Educazione o dell'Istruzione ma spesso Ministeri degli Affari sociali e familiari. In tal caso, non si prevedono programmi educativi o curricolari, come accade per i Paesi dove l'educazione scolastica è inserita nel sistema della scuola di base, ma per lo più linee guida che demandano alle singole strutture la definizione organizzativa e gestionale. Nei Paesi in cui esistono indicazioni legislative specifiche sui programmi/curricoli educativi da sviluppare, vi è in genere una definizione del numero massimo di bambini per gruppo-classe, suddivisi in base all'età anagrafica. Questi 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 della scuola di base). Nei Paesi come l'Italia, dove l'autorità centrale ha compreso l'educazione prescolastica entro il sistema d'istruzione e formazione, si riscontra la tendenza ad uniformare i criteri di accesso alla professione, equiparando la formazione iniziale degli insegnanti a livello di qualificazione accademica.

Nei Paesi in cui l'educazione prescolastica afferisce al Ministero degli Affari sociali o familiari, in genere non vengono emanati programmi curricolari o obiettivi suddivisi per area disciplinare, bensì, talvolta, linee guida per l'organizzazione e le modalità di erogazione del servizio, soprattutto lì dove hanno un carattere prettamente assistenziale. La *Danimarca* prevede, analogamente a Cipro, tre tipologie di educazione prescolare: asilo-nido,

scuola dell'infanzia e un anno di transizione di tipo pre-primario (quest'ultimo dal 2006 costituisce il primo anno dell'istruzione obbligatoria, ed è quindi parte integrante del sistema educativo). In *Francia*, la "comunità educativa scolastica" è formata 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 Rased (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.

Status e condizioni professionali. Nei Paesi in cui vige una normativa specifica circa l'offerta di educazione prescolastica (programmi curricolari, ecc.) vi è in genere una definizione del rapporto bambini/insegnate, che è generalmente migliore rispetto ai Paesi che non definiscono i criteri educativi generali. Inoltre, lì dove l'educazione prescolastica risulta compresa nel ciclo della scuola di base, l'autorità ministeriale emana dei programmi prescrittivi o linee d'indirizzo per l'educazione infantile, che determina un riconoscimento della professionalità educativa prescolastica più vicina alla professionalità docente della scuola primaria che a quella educativa dell'asilo-nido. Nel *Belgio* della comunità francofona l'*ecole maternelle*, pur non essendo obbligatoria, costituisce parte integrante del sistema della scuola di base, e gli insegnanti hanno compiti valutativi. In *Bulgaria* l'educazione prescolastica è compresa nel sistema educativo di base e l'ultimo anno è obbligatorio. I programmi educativi con requisiti minimi di apprendimento sono stabiliti per bambini di 3-4, 4-5, e 5-6 anni. In *Inghilterra*, dove non esistono curricula nazionali di riferimento per la prescolastica, esistono scuole per l'infanzia e classi prescolari presso le scuole primarie, dove gli obiettivi di apprendimento sono quelli stabiliti dal livello primario. Sia in *Germania* che in *Islanda*, le attività didattiche non prevedono valutazioni circa le abilità sviluppate, ma solo nel caso dell'insorgenza di situazioni problematiche.

Definizione del ruolo professionale. In diversi Paesi europei è previsto l'affiancamento dell'insegnante prescolastico con altre figure professionali come puericultrice/infermiera/assistente, o un'altra figura di insegnante specializzato che svolge interventi didattici specifici. In *Austria*, ad esempio, nei *kindergarten* c'è sempre un responsabile dell'educazione affiancato da altre figure di supporto o assistenti educativi. In *Belgio* gli insegnanti prescolastici possono venire affiancati sia da personale infermieristico che da altro con competenze in pedagogia speciale per bambini con disturbi specifici, e possono svolgere funzioni di integrazione con centri medico-sanitari (es. test psicologici), formulando pareri vincolanti circa l'inserimento scolastico. In *Estonia* il Ministero dell'Educazione e della Ricerca definisce compiti ed

obiettivi dell'educazione prescolare, prevede 5 tipologie diverse di contenuti didattici e stabilisce la durata massima dell'attività in base all'età dei bambini (es: 3 anni: massimo 15 minuti). In *Francia* la formazione degli insegnanti prevede figure professionali che si suddividono in: insegnanti generici e insegnanti specializzati. Negli ultimi anni i programmi hanno insistito sull'acquisizione a livello prescolare di competenze linguistiche tramite unità d'apprendimento propedeutiche che prevedono, ad esempio, la capacità di costruire frasi complesse dal punto di vista linguistico. In *Inghilterra*, dove gli insegnanti non sono dipendenti pubblici ma impiegati direttamente dall'Istituto o dall'autorità locale, la formazione in entrata prevede un corso specifico di studi della durata di tre anni o di una qualifica di assistente all'infanzia, con la possibilità di specializzarsi in musica ed educazione motoria.

Compiti professionali. Nella maggior parte dei Paesi europei si prevede che gli insegnanti svolgano valutazioni sistematiche sullo sviluppo del bambino anche in modalità di confronto con i genitori. Lì dove è prevista una precisazione sia organizzativa (tempi, modalità) che metodologica (valutazione tramite schede osservative strutturate; documentazione tramite portfoli e schede personali), in genere è rivolta all'accertamento dei prerequisiti agli apprendimenti scolastici per agevolare il passaggio alla scuola primaria, e spesso si prevedono modalità di trasmissione delle informazioni con gli insegnanti primari. A *Cipro* 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) da trasmettere agli insegnanti di scuola primaria. In *Francia*, per ogni bambino è curato un libretto scolastico dove sono riportati i risultati delle valutazioni. In *Estonia* la valutazione è stabilita su modalità trimestrale, e viene trasmessa per iscritto ai genitori due-tre volte l'anno per bambini di 3, 5 e 7 anni. In *Bulgaria*, per ogni gruppo sono previsti due insegnanti "generalisti" ed un insegnante di musica che segue gruppi fino a 12 bambini, e sono collegialmente responsabili delle valutazioni periodiche e finali.

2.4. La professionalità prescolastica su indicatori di competenza

La descrizione della professionalità docente risulta oggi affidata a modelli per competenze. Con il termine "competenza" si indica "*la capacità di applicare in modo appropriato in un determinato contesto (formazione, lavoro, sviluppo personale o professionale) i risultati dell'apprendimento*" (CEDEFOP, 2014). Questi non si limitano a quelli cognitivi, ma anche aspetti funzionali (es. tecnici), qualità interpersonali (relazionali, organizzative) e di

tipo etico. Nell'ambito della formazione professionale docente, la competenza è ciò che un insegnante esercita ed esprime nella pratica professionale, e che proviene dalle conoscenze, abilità e capacità sviluppate nell'ambito della sua formazione iniziale, oltre che di quella non formale e informale.

Alla professionalità prescolastica si associano in genere competenze o gradienti di competenza differenti in relazione alla tipologia di servizio e di utenza. Per disegnare l'evoluzione del profilo professionale dell'educatore della prima infanzia è necessario considerare le variabili in ordine a: tipo di servizi nei quali esercita l'attività lavorativa; vincoli istituzionali; attività prevista e livelli di responsabilità; competenze necessarie e formazione richiesta per l'accesso alla professione.

Una ricerca della Provincia di Milano del 2006, analizzando le figure richieste da alcuni enti su base locale per coprire gli organici dei servizi prima infanzia, ha evidenziato come, per i tre servizi identificati (asilo nido, micro-nido e centro per la prima infanzia) i titoli di formazione previsti per l'inserimento nel ruolo degli educatori per la prima infanzia⁴³ arrivino a configurare fino a 15 tipologie differenti. La tendente frammentazione dei requisiti professionali richiesti entro i profili in entrata, come già segnalato in precedenza (cfr. paragrafo 2.2.1), contrasta tuttavia con l'evoluzione degli stessi:

⁴³ La ricerca milanese identifica, entro l'indagine sulle diverse caratteristiche dei profili richiesti dai diversi enti e servizi, il nucleo fondante delle competenze professionali collegate al profilo dell'educatore prescolastico di prima infanzia:

- *Competenze di base*: conoscenza della 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*: capacità di 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; conoscenza della letteratura per la prima infanzia; capacità di predisporre 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 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.

in termini di sviluppo professionale, gli educatori sarebbero concordi nel privilegiare l'aggiornamento delle competenze tecniche e 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 assegnano priorità alla creazione di sinergia di gruppo e di gestione negoziale per la risoluzione dei conflitti, e capacità di ascolto e comunicazione (Provincia di Milano, 2006).

Una ricerca dell'Università degli Studi di Genova del 2009 tende a sottolineare l'importanza dell'apprendimento permanente e della formazione continua per stimolare il rinnovamento delle competenze professionali dell'insegnante prescolastico, attraverso l'articolazione di percorsi formativi finalizzati a incrementare sia conoscenze teoriche che capacità di osservazione, soprattutto in relazione a tematiche ritenute essenziali per l'esercizio della professionalità educativa della prima infanzia (es. educazione al linguaggio, alla comunicazione, all'autoregolazione). Le competenze maggiormente coinvolte sono:

- i. competenze di relazione con i bambini;
- ii. competenze di progettazione di ambienti formativi adeguati alle esigenze e caratteristiche del bambino e ai suoi ritmi di sviluppo;
- iii. competenze organizzative in termini di spazi e tempi;
- iv. competenze di relazione sia con i colleghi, di confronto e supporto reciproco in tutti i momenti della progettazione e della realizzazione delle attività, sia con i genitori, secondo una nella logica di continuità con l'educazione familiare e confronto sulla progettazione e valutazione educativa.

Tali competenze tecniche si elaborano e si modificano nella relazione costante con le attività di osservazione del bambino e del suo contesto educativo e sociale, favorendo competenze professionali trasversali di tipo auto-osservativo e di riflessione dell'azione educativa al fine di ridiscuterla e riformularla in senso pertinente (De Franchis, Scopesi e Viterbori, 2010).

Anche il Progetto F1xo dell'Università di Torino del 2009 (Università degli Studi di Torino, 2009) ha inteso indagare le competenze dell'insegnante prescolastico riconoscendo alla sua figura competenze di tipo *individuale* in merito a: progettazione pedagogico-educativa per la definizione degli obiettivi educativi, programmazione generale e specifica, unite a competenze di preparazione, organizzazione e gestione di attività di carattere ludico, motorio e linguistico con i bambini, non ch  di valutazione degli obiettivi nei diversi momenti del processo educativo, e di documentazione. Le competenze di tipo *collegiale* investono invece la responsabilit  professionale di stabilire e

condividere collegialmente i principi generali della progettazione e individuare tematiche educative da perseguire in modalità collaborativa.

Secondo il Progetto FIxo, 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 sia principali che generali, che vanno dall'applicazione di tecniche e metodologie di progettazione e gestione delle attività ad altre più generali come la gestione dei gruppi e la risoluzione dei conflitti;
- *comportamenti* professionali riferiti alla flessibilità/adattabilità alle diverse situazioni, orientamento all'innovazione e disponibilità al cambiamento, impegno nella gestione autonoma e responsabile del proprio aggiornamento professionale in relazione alle esigenze dei contesti lavorativi, creatività e propensione alla ricerca e sperimentazione di soluzioni originali e/o non convenzionali ai problemi, capacità comunicative e di ascolto, condivisione di valori di tipo etico-morale, lavoro di gruppo in modalità cooperativa e in prospettiva sinergica per il raggiungimento di obiettivi comuni.

Il Progetto identifica la peculiarità della professionalità dell'insegnante di scuola dell'infanzia nelle competenze di *progettazione del percorso educativo* del bambino, definendo i processi d'apprendimento individuali e di gruppo tramite l'articolazione delle unità d'esperienza, e verificando l'andamento degli apprendimenti. Gli ambiti di competenza professionale individuati fanno infatti riferimento alle capacità di: stabilire i principi generali della progettazione; individuare i temi delle attività scolastiche; progettare il percorso educativo; realizzare/integrare attività educative e di cura; monitorare e valutare l'andamento e gli esiti del percorso educativo; gestire le relazioni collegiali interprofessionali ed extraprofessionali. Inoltre, il Programma FIxo identifica nella competenza di *cura della propria formazione continua* un indispensabile requisito professionale, articolato in: individuazione degli ambiti in cui le proprie conoscenze e abilità possono essere ampliate; esplorazione delle modalità più efficaci per l'aggiornamento delle conoscenze e competenze; scelta di quella ritenuta più adeguata a soddisfare le proprie esigenze formative.

Il modello di Milani (2002) descrive la professionalità prescolastica proponendo una classificazione delle competenze richieste sulla base del seguente schema:

- le *competenze specifiche* riguardano la progettazione e gestione degli interventi educativi e di apprendimento tramite la programmazione didattica ed educativa, la gestione delle risorse della scuola e del territorio, l'organizzazione spazi e tempi, e l'impiego di metodologie, tecniche e strumenti di valutazione. Inoltre, ne fanno parte le competenze di gestione del gruppo-classe e di rafforzamento dell'autonomia decisionale, delle tecnologie didattico-educative e del lavoro di squadra, e dei rapporti con i genitori.
- le *competenze aspecifiche* riguardano invece: la capacità di lavorare in gruppo (programmazione, collegialità, team) a livello istituzionale, educativo, didattico, intersistemico e interistituzionale; il saper ascoltare, indagare, osservare e comprendere per interpretare i cambiamenti e le complessità al fine di migliorare la loro gestione; il saper coinvolgere e animare i soggetti per favorire forme di espressione di sé e socializzazione reciproca; la comunicazione efficace, esprimendo esperienze e sentimenti per costruire relazioni professionali stabili e durature; la costruzione di una relazione educativa improntata su principi di coerenza, per promuovere una precisa cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.

Per meglio classificare e descrivere le competenze professionali dell'insegnante, Salatin (2012) ha definito alcune aree di competenza per l'esercizio professionale, e i processi di qualificazione e formazione continua. Queste consistono in:

- *area dell'Insegnamento*, che prescrive la padronanza di competenze progettuali, tecniche e didattiche che afferiscono a quelle tradizionalmente associate al profilo docente;
- *area di Gestione*, che prevede competenze organizzative e relazionali quali: il lavoro in team sia con colleghi che con le altre figure professionali, più famiglie e associazioni del territorio; progettazione collegiale e arricchimento dell'offerta formativa della scuola; funzioni gestionali entro i processi che caratterizzano l'ambito scolastico a tutti i livelli (es. *fundraising*), che comportano il diventare un "attore istituzionale consapevole" capace di gestire il potere, la conflittualità, definire responsabilità e coltivare rapporti interprofessionali;
- *area Innovazione, Ricerca e Sperimentazione*, che comporta invece la capacità di: riflettere sulla propria azione professionale e condurre pratiche innovative; utilizzare strumenti per l'arricchimento delle conoscenze e competenze culturali e professionali (ricerche, banche dati, pubblicistica, occasioni formative); utilizzare la propria esperienza e

assumere un ruolo attivo nel comunicare e diffondere pratiche di innovazione nella comunità professionale interna ed esterna alla scuola; progettare e implementare iniziative di collaborazione in rete e sperimentazione scolastica a livello provinciale, nazionale ed internazionale; promuovere e supportare processi di valutazione dell'insegnamento e della scuola.

2.4.1. L'evoluzione delle competenze

La varietà delle situazioni nazionali e internazionali tende a descrivere una professionalità educativa prescolastica di difficile definizione, dal momento che appare collegata a riferimenti di matrice socio-culturale, economica e giuridico-contrattuale di natura differente, che ostacolano una percezione univoca delle competenze specifiche collegate alla rispettiva professionalità. Tuttavia, alcune delle competenze considerate oggi irrinunciabili nella professionalità docente prescolastica sono condivise dalle professionalità docenti operanti sugli altri livelli scolastici, anche in relazione all'evoluzioni di tutti i profili nel loro complesso, tesi sempre più alla convergenza sullo sviluppo di un curriculum educativo unitario.

L'indagine TALIS (OECD-TALIS, 2010b, 2010c, 2014b) ha inteso descrivere il profilo della professionalità docente della scuola secondaria contrassegnandola su alcune dimensioni in ordine a: *i. conoscenza* degli specifici settori disciplinari e del contenuto di programmi e curricoli; *ii. competenza* didattica, cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle, ricorrendo a diverse metodologie; *iii. la propensione alla riflessione e all'autocritica*, che contraddistinguono in maniera peculiare e distintiva la professionalità docente; *iv. empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro identità; *v. competenze organizzativo-gestionali* allargate, sia in contesti scolastici che inter-scolastici ed extrascolastici.

Tuttavia, già nel 2005 il documento “*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*”⁴⁴ identificava altre competenze

⁴⁴ Il documento elaborato dalla Commissione europea nel 2005 formula una serie di raccomandazioni per sostenere ed indirizzare l'impegno politico nazionale e locale verso la definizione di principi e indicatori comuni per individuare le competenze e le qualifiche degli insegnanti. Nato in relazione all'esigenza di una ridefinizione complessiva e profonda della figura professionale dell'insegnante a tutti i livelli, il documento indica la necessità di investire tanto nella formazione iniziale che nello sviluppo professionale in una prospettiva LLL, per dotare il professionista di maggiori competenze e ristabilire la sua riconoscibilità professionale in termini di prestigio sociale. Tale documento costituirà la base per la Comunicazione

considerate essenziali nella professionalità docente. Il riferimento alla società della conoscenza si esprime nella competenza di “*Lavorare con la conoscenza, la tecnologia e le informazioni*”, ma la cifra caratterizzante il documento riguarda il riferimento alla capacità degli insegnanti di “*Lavorare con gli altri*”: dal momento che questi intraprendono una professione fondata sui valori dell’inclusione sociale, hanno bisogno di approfondire conoscenze di didattica collaborativa, e incoraggiare forme di intelligenza collettiva per la co-costruzione di saperi e significati, anche tramite la collaborazione con i colleghi, per migliorare sia i processi educativi che l’apprendimento professionale. Il riferimento al “*Lavorare con e nella società*” porta l’enfasi sulla dimensione sociale dell’insegnamento, per promuovere il loro senso di partecipazione e favorire la costruzione di futuri cittadini responsabili, favorendo la cooperazione, il rispetto e la comprensione interculturale entro sistemi di apprendimento allargati di tipo sociale (CCE, 2005, p. 3-4).

In Italia, la ricerca dell’IPRASE della Provincia Autonoma di Trento (IPRASE, 2011a, 2011b) riporta altre dimensioni di sviluppo professionale degli insegnanti, che fanno riferimento ad una prospettiva di qualificazione della stessa sulla base di indicatori allargati.

- Ad esempio, si fa riferimento alla dimensione e al grado di *impegno e coinvolgimento*, che riferiscono al senso di appartenenza, alla partecipazione e al grado di rappresentanza che l’insegnante esercita nei contesti lavorativi, sia a livello didattico che di confronto collegiale e sociale con gli stakeholder educativi, e all’interno di reti sociali e digitali.
- La *chiarezza degli obiettivi* e il *monitoraggio dei risultati* riferiscono invece al rigore metodologico ed organizzativo che contrassegnano l’efficacia entro i processi educativi e la professionalità dell’insegnante, capace di giustificare la coerenza pedagogica all’interno della pratica educativa.
- Un altro riferimento di professionalità riguarda la capacità di mantenere la *focalizzazione sul curricolo*: le competenze di progettazione di un curricolo sistemico e pluridimensionale e la capacità di condurre azioni che ne mantengono il riferimento costante rappresenta una dimensione indispensabile per la validità dei processi di insegnamento-apprendimento.
- Inoltre, si fa riferimento alle competenze di tipo *affettivo* che prevedono modalità comunicative “calde” e l’utilizzo dell’empatia e di pratiche di condivisione reciproca a supporto dell’apprendimento significativo, soprattutto nei contesti prescolastici.

della Commissione “Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti” (COM, 2007a; 2007b), (CCE, 2005).

- La professionalità docente richiede inoltre di rappresentare un *modello etico-morale* tramite la dimostrazione di atteggiamenti di rispetto, sensibilità nei confronti dei valori morali, coerenza tra principi e comportamenti.
- Inoltre, la capacità di *gestione dei gruppi* riguarda la capacità di direzionare in senso proficuo il flusso delle interazioni, motivare e supportare la discussione e il confronto intersoggettivo, favorire i rapporti interpersonali e le modalità collaborative, monitorando costantemente processi e risultati.
- La *creazione e il mantenimento di un clima positivo* costituisce un requisito professionale di facilitazione della comunicazione per lo scambio e condivisione di pensieri e pratiche, promuovendo solidarietà e fiducia reciproca.
- La capacità di *adattamento e improvvisazione* si esprime nella disponibilità alla modulazione tempestiva e puntuale di modelli e teorie di fronte ai cambiamenti, dimostrando flessibilità e disposizione in senso proattivo.
- Inoltre, lo *scambio di idee e la collaborazione* tramite il confronto intersoggettivo con altri insegnanti rappresentano una dimensione irrinunciabile dello sviluppo professionale.

Queste indagini mettono in rilievo la transizione in atto circa la tipologia e qualità delle competenze considerate irrinunciabili a composizione della professionalità docente, che influisce anche sul concetto odierno di sviluppo professionale docente. Gli indicatori proposti e descritti nelle ricerche superano le competenze “tradizionali”, di tipo strettamente didattico, per investire ambiti quali gli atteggiamenti mentali individuali, le prassi lavorative, le modalità e le forme di volta in volta prescelte (es. individuali o collegiali) per affrontare problemi e difficoltà. Nello specifico della professionalità prescolastica, tale transizione assume ancora nuove, inedite configurazioni.

Una ricerca dell’Università di Bologna condotta su educatrici di asili nido e insegnanti di scuola dell’infanzia ha teso ad individuare l’elemento fondante la professionalità prescolastica all’interno del rapporto tra educazione e cura (Contini e Manini, 2007) (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.3.2), che ha portato a stabilire un’identificazione pressoché totale tra questi due aspetti all’interno della pratica educativa e professionale. La cura, infatti, si costruisce nella *reciprocità* delle relazioni plurime tra soggetti/individui; la cura è un’*attenzione* specifica che può essere rivolta al bambino e/o al gruppo, e le differenti modalità di esprimerla corrispondono a modelli educativi diversi, oppure si manifesta in un complesso di segni di attenzione nei confronti dei diversi interlocutori che compongono la comunità educativa, come il team

docente, bambini, coordinatori e dirigenti scolastici, e gli stakeholder dell'educazione. Essa si convalida tramite il suo riconoscimento come specifico metodo di veicolazione dell'educazione: non sono specialmente importanti le cose che si fanno, ma il *modo* con cui si fanno (Contini e Manini, 2007; Kaga *et al.*, 2010).

Peeters e Lazzari (2011), nel descrivere la ricerca svolta dal CoRe (2011) sulle competenze dei professionisti della prima infanzia, ribadiscono l'importanza della formazione di competenze trasversali nell'integrazione tra competenze di cura e di tipo educativo, mantenendo una visione olistica del bambino. Questo ricade tuttavia sulla formazione non solo delle professionalità insegnanti ma di tutto il personale che opera nelle strutture educative, dal momento che Lazzari (2012) rileva come «*i servizi per la prima infanzia [...] 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*»⁴⁵.

Lazzari (2012) sottolinea così l'evoluzione della concezione di professionalità prescolastica, evidenziando lo sforzo verso la costruzione di prassi collaborative e comunicative per la gestione del sistema educativo e dei suoi servizi, qualificandoli come luoghi di discussione pubblica e negoziazione dei significati, di ampia ricaduta sociale. I risultati della ricerca contribuiscono ad evidenziare in particolare alcune dimensioni di competenza professionale:

- i.* lo *Stile Pedagogico*: le insegnanti dimostrano il riferimento costante ad alcuni approcci pedagogici che supportano la condivisione del significato attribuito ad un'azione educativa, che si basano sul riconoscimento del bambino quale protagonista, sulla centralità della pedagogia dell'accoglienza e l'attenzione al contesto sociale in cui l'azione educativa si realizza;
- ii.* la *Dimensione relazionale*: le insegnanti segnalano l'importanza di instaurare relazioni autentiche, fondate sulla reciprocità e l'ascolto, con bambini e genitori, che connotano una professionalità contrassegnata

⁴⁵ Nonostante importanti livelli di variabilità dei servizi ECEC di Paesi e regioni differenti, in relazione anche alle forme organizzative adottate (OECD-Staring Strong III, 2011a), i documenti internazionali riportano la crucialità della qualità del personale ausiliario e assistenziale. Ad assistenti ed operatori spesso non si richiede il possesso di competenze formali, non vengono coinvolti in programmi di formazione o in processi decisionali di tipo collegiale, pur rappresentando un importante punto di contatto tra bambini e famiglie. Le ricerche dimostrano che è necessario integrare la formazione di tutto il personale coinvolto a qualsiasi livello nell'educazione infantile per costruire una cultura ed un linguaggio condivisi, che permettano di sostenere efficacemente la qualificazione dell'ECEC e dello sviluppo professionale, a livello di sistema.

da competenze dialogiche; inoltre, le competenze relazionali s'inscrivono nelle pratiche collegiali di condivisione, scambio di esperienze e confronto positivo (tramite critiche costruttive ed esplicitazione del disaccordo e/o delle problematiche);

iii. le *Competenze professionali*: queste si sostanziano nella capacità professionale di elaborare strategie atte a supportare lo sviluppo infantile, di riflettere sulle pratiche educative (es. osservazione dei bambini, interpretazione del loro comportamento, progettazione degli obiettivi e dei percorsi educativi);

iv. la *Crescita professionale*: la professionalità è percepita come un percorso di crescita in continuo divenire, che si forma nelle relazioni con tutti coloro che sono a diverso titolo coinvolti nei processi educativi, e comporta la ridiscussione delle convinzioni nella prospettiva di un rinnovamento continuo⁴⁶.

Si possono così identificare alcune categorie concettuali sotto forma di antitesi con le concezioni tradizionali (Lazzari, 2012), che ben esemplificano la nuova connotazione delle competenze professionali associate al profilo educativo prescolastico:

- Professionalità come *processo* versus *status* professionale: la professionalità si costruisce nella dimensione di negoziazione sociale e partecipazione democratica, in un complesso equilibrio di confronto, interdipendenza rielaborativa e costruttiva, che contrasta con una visione statica della professionalità, basata sulla pretesa validità di un corpus unico e consolidato di saperi.
- Professionalità *inclusiva* versus una professionalità *esclusiva*: la professionalità si basa sulla sua capacità di favorire il coinvolgimento degli interlocutori educativi e sociali alla definizione collettiva di valori e significati, che contrasta con un modello trasmissivo di tipo lineare

⁴⁶ I protocolli dei colloqui condotti con le insegnanti riportano alcune affermazioni circa l'interpretazione della professionalità docente come crescita e sviluppo continuo, che prende forma nel contesto delle relazioni con le colleghe, con i genitori e con i bambini: «*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); o che implica il rimettere continuamente in gioco sé stessi e le proprie convinzioni alla luce di nuove esperienze: «*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); «*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).

che vede il professionista come unico, esclusivo depositario di conoscenza.

- Professionalità fondata su un'etica *relazionale* versus l'etica *normativa*: la professionalità coincide con la capacità di cooperare per meglio raggiungere gli obiettivi socialmente definiti, in contrasto cioè con l'applicazione di formule e procedure, che rimandano ad una visione quasi fideistica nella norma, quale modello universalistico e prescrittivo di validità generale.

2.4.2. Il collegamento tra competenze e formazione

Una ricerca di rilevanza internazionale sullo sviluppo della professionalità docente scolastica e prescolastica ha inteso descrivere, secondo una prospettiva valutativa, gli aspetti di qualificazione della professionalità attraverso alcuni strumenti messi a punto dall'International Step by Step Association (ISSA) nel 2002 (ISSA, 2000), che corrispondono alle competenze ISSA Teacher's standard (ISSA, 2010a, 2010b). L'esperienza slovena, ad esempio, ha realizzato un progetto di autovalutazione delle competenze professionali di 20 insegnanti prescolastici⁴⁷ sulla base di 6 ISSA standard⁴⁸ (ibid.). Dalle osservazioni in classe, è scaturita l'attuazione di un Piano di

⁴⁷ Il campione di 20 insegnanti è stato selezionato tra i 123 già coinvolti in un'analogha ricerca precedentemente svolta in classi di bambini 3-6 durante l'anno scolastico 2003/2004, che aveva l'obiettivo di definire gli ISSA Standard.

⁴⁸ Gli Issa standard considerati sono:

- *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 ciascuno e rispondere ad esigenze specifiche.
- *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 e socio-relazionali.
- *Partecipazione della Famiglia*. Gli insegnanti si impegnano a costruire partenariati con le famiglie per garantire un sostegno ottimale all'apprendimento e sviluppo dei bambini.
- *Strategie didattiche per l'apprendimento significativo*. Gli insegnanti progettano strategie didattiche per promuovere la co-costruzione degli apprendimenti tramite dispositivi creativi e la sperimentazione di metodologie innovative.
- *Pianificazione e valutazione*. Gli insegnanti valutano i bisogni individuali e pianificano percorsi formativi basati sull'articolazione di esperienze educative di tipo interdisciplinare, utilizzando un approccio sistemico di valutazione dei processi realizzati.
- *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 nei confronti di bambini e famiglie.

Miglioramento della Qualità per sostenere la qualificazione delle professionalità e lo sviluppo professionale. L'insegnante e il Master Teacher Trainer (MTT) hanno sviluppato congiuntamente un piano per migliorare la qualità dell'insegnamento sulle aree di competenza individuate⁴⁹. Questo ha permesso di formulare alcune considerazioni sulla correlazione tra il processo di valutazione delle competenze e l'efficacia della qualificazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti (Vonta, 2004), descritti di seguito.

- *Lavorare sulla qualità migliora la qualità.* I risultati suggeriscono che le attività connesse al processo di certificazione e osservazione delle competenze, l'identificazione dei punti di forza e di debolezza degli insegnanti su ciascuno standard, e la partecipazione attiva alla creazione di contesti di attivazione della qualità costituiscono per gli insegnanti delle concrete opportunità di riflessione e miglioramento della pratica professionale.
- *La formazione in servizio incide sulla qualità più della formazione iniziale.* L'evidenza più interessante riguarda 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. Di contro, esaminando il rapporto tra i risultati degli ISSA standard con alcune variabili, si è giunti ad individuare che la "quantità" della formazione in servizio dimostra una correlazione significativa con i punteggi ottenuti entro gli ISSA Standard. Questi risultati porterebbero ad affermare che lo sviluppo professionale in servizio centrato su processi di autovalutazione delle competenze sarebbe in grado di sostenere efficacemente la formazione iniziale di tipo formale.
- *Una cultura condivisa sul miglioramento migliora di fatto la qualità.* Gli insegnanti coinvolti nel processo di certificazione hanno affermato che avrebbero raccomandato l'autovalutazione ai loro colleghi, sottolineando tuttavia che il miglioramento risulterebbe praticabile solo tramite una reale condivisione degli obiettivi tra i docenti. Questi risultati

⁴⁹ Le aree di competenza individuate si riferivano ai seguenti ambiti: *i.* Struttura dell'ambiente fisico; *ii.* Individualizzazione; *iii.* Coinvolgimento dei bambini nel processo di programmazione delle attività; *iv.* Transizione tra le attività; *v.* Osservazione e valutazione sistematica dello sviluppo e dell'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, argomentazioni); *ix.* Partecipazione attiva dei genitori nel processo di apprendimento; *x.* Pianificazione; *xi.* Apprendimento basato sull'esperienza; *xii.* Lavoro di squadra.

portano ad affermare che una pratica di valutazione della qualità professionale condivisa coi colleghi e concordata su obiettivi espliciti permetta di raggiungere livelli maggiori di qualificazione dell'insegnamento e quindi di miglioramento della professionalità.

La valutazione generale degli insegnanti circa le ricadute pratiche dell'esperienza ha evidenziato come questi, inizialmente, tendessero a confidare nella fase di certificazione delle competenze, in relazione alla sua possibilità di produrre feedback diretti, mentre successivamente hanno apprezzato in misura maggiore la qualità delle attività di formazione continua, per la possibilità di ridiscutere le pratiche, e partecipare attivamente alla costruzione di un piano di miglioramento della qualità, contribuendo ad aumentare i livelli di consapevolezza e motivazione professionale.

Il processo di certificazione è arrivato così a rappresentare di fatto solo una piccola parte di un sistema più ampio di sviluppo professionale che cerca di incidere sulla cultura scolastica, che ha previsto la costruzione di competenze di *coaching* e *mentoring* a sostegno professionale reciproco, e tecniche per *l'apprendimento riflessivo*, per promuovere la creazione di comunità di apprendimento scolastiche ed extrascolastiche allargate. Infatti l'ISSA sostiene lo sviluppo professionale come allargamento delle opportunità di realizzare apprendimenti significativi in forte integrazione con i contesti extrascolastici, sostenendo la costruzione di comunità di apprendimento e portano gli insegnanti prescolastici a configurarsi quali agenti di cambiamento: «[...] *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, 2010b, p. 17).

Per qualificarsi quali reali agenti di cambiamento sociale, è importante per i docenti approfondire il senso del rapporto tra dimensione *sociale*, come partecipazione alla definizione di obiettivi condivisi, e quella *individuale*, relativa alla scelta personale. La valutazione delle competenze professionali rivela l'importanza dei processi che sottostanno alla loro espressione, che riguardano in primis lo sviluppo della progettualità individuale e realizzativa, e poi i processi di negoziazione sociale e partecipazione democratica. Lo sviluppo professionale della ricerca sugli ISSA standard, inteso come sviluppo di pratiche sociali e collegiali di formazione reciproca, nulla riferiscono circa le dimensioni che le supportano, riguardanti cioè la dimensione personale

della scelta, della progettazione e dell'assunzione di responsabilità rispetto alla direzione impressa alla propria azione educativa. Secondo il report dell'ISSA del 2010 sullo sviluppo professionale, si fa riferimento alla responsabilità educativa dell'insegnante di sviluppare le indicazioni programmatiche nazionali attraverso gli stili e modalità più proficue al raggiungimento del successo educativo di ciascuno, senza tuttavia menzionare quanto la scelta personale incida sulla qualificazione delle direzioni prescelte per raggiungere gli obiettivi.

La standardizzazione degli indicatori di valutazione della professionalità esclude qualsiasi dimensione non riconducibile ai criteri ISSA: la dimensione della scelta e della libertà personale di perseguire gli obiettivi ritenuti prioritari rispetto ad altri, non che la direzione da privilegiare nello sviluppo della propria formazione continua non vengono sufficientemente indagati né esplicitati. I principi e gli indicatori sviluppati dall'ISSA rispondono ad un modello pluridimensionale di competenze, quali standard di riferimento prescrittivo, a cui è chiesto di conformarsi per realizzare le attività di valutazione e certificazione. Non si fa, cioè, alcun riferimento al collegamento dell'esercizio di tali competenze con la dimensione della scelta e della sua qualità per lo sviluppo sia dei percorsi di apprendimento che di formazione continua. La visione dello sviluppo professionale e della professionalità docente appare pertanto ristretta, rimandando ad una prospettiva di auspicabilità dell'espressione pratica delle competenze, tralasciando l'indagine sui presupposti (di scelta; progettuali; personali) che motivano e sostengono l'attivazione nei contesti professionali.

Lo studio del CoRe (2011) di indagine delle competenze professionali richieste e la qualità educativa nei servizi educativi per l'infanzia in 15 Paesi europei (Urban *et al.*, 2011) ha previsto dapprima uno studio comparativo sulla letteratura esistente, a definizione delle competenze professionali richieste nel quadro dell'ECEC, seguito da un esame più approfondito delle competenze formali richieste al termine della formazione iniziale, arrivando poi a delineare 7 casi-studio (corrispondenti ai rispettivi Paesi) sulla pratica professionale e sulla sua relazione con i percorsi formativi intrapresi⁵⁰.

⁵⁰ I 7 casi studio intrapresi dal CoRe hanno indagato le diverse caratteristiche dei percorsi di sviluppo professionale intrapresi nei diversi Paesi. I casi di *Pistoia* e di *Ghent* (CoRe, 2011) dimostrano come la combinazione di iniziative di sviluppo professionale e counselling psicopedagogico contribuisca ad innalzare i livelli di riflessività professionale, dimostrando l'importanza dell'oggettiva disponibilità di un supporto pedagogico continuo. Il caso di *Lione*, che prevede la possibilità per i professionisti non qualificati di ottenere un titolo di studio superiore lavorando a tempo parziale, indica come gli insegnanti costruiscano progressivamente competenze di tipo riflessivo, al pari dell'incremento di conoscenze ed abilità pratiche. Il caso

Entro lo studio comparativo, la ricerca ha evidenziato come il profilo professionale per competenze associato all'insegnante prescolastico venga dedotto in modo diverso nell'ambito dei Paesi indagati: in alcuni Paesi il profilo professionale viene dedotto dal percorso di formazione iniziale, mentre in Francia e Spagna la definizione del profilo professionale ispira la definizione dei percorsi di formazione. I Paesi scandinavi mostrano l'assenza di profili professionali definiti, mentre altri, come la Grecia, non prevedono né l'uno né l'altro. Se consideriamo il valore di predittività sui risultati scolastici assegnato dalle politiche educative all'educazione prescolastica (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.3.1), la definizione delle competenze sia a livello di profilo professionale che della sua formazione a livello centrale risulta di assoluta rilevanza: «*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, p. 30).

I risultati dei diversi casi esaminati conducono a sottolineare la necessità di re-inventare i percorsi di formazione professionale sulla base di una ricognizione dei bisogni e dell'analisi dei contesti di pratica professionale. Le considerazioni generali sulla formazione riguardano gli aspetti seguenti.

- Il miglioramento della qualificazione delle competenze del personale ECEC risulta correlato all'innalzamento della qualità del servizio ECEC, per cui si raccomanda che il livello di formazione iniziale richiesto venga adeguato almeno a livello bachelor (ISCED 5).
- La formazione continua non può risolversi nella partecipazione a qualche corso a breve termine della durata di pochi giorni all'anno, e quindi limitarsi ad interventi episodici e/o occasionali, dal momento

dell'*Inghilterra* dimostra come l'esistenza di un sistema nazionale di certificazione delle competenze rischi di ridurre ad una dimensione statica una professionalità che, per la peculiarità delle sue caratteristiche, andrebbe invece maggiormente tutelata nella sua componente dinamica, che consta di una varietà di approcci e prospettive differenti, che si sottraggono a logiche di misurabilità e accountability. In *Danimarca* si assiste all'avvio di un'esperienza di formazione iniziale che deriva dall'elaborazione dell'esperienza della tradizione socio-pedagogica e culturale, valorizzando un approccio olistico nella sua applicazione a processi formativi strutturati su competenze aperte. In *Polonia* il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie e della comunità locale nella definizione dei bisogni delle aree rurali permette di meglio situare i percorsi di qualificazione delle competenze professionali. Il caso-studio della *Slovenia* ha previsto un'analisi del rapporto esistente tra i diversi ruoli professionali e le responsabilità loro correlate all'interno di istituzioni educative diverse, giungendo ad identificare nei processi di negoziazione l'origine della distribuzione e del significato della responsabilità educativa e professionale.

che non è in grado di sostenere efficacemente l'integrazione e l'attivazione delle competenze professionali.

- Risultano non solo ammissibili, ma anche auspicabili differenti percorsi di sviluppo professionale e di formazione continua per gli insegnanti prescolastici, sostenuti da supporti di tipo specialistico, dal momento che 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, p. 50).

Una delle conclusioni più significative del report di ricerca segnala come un profilo di competenze troppo dettagliato e prescrittivo possa inibire il dinamismo e la ricchezza dei profili professionali e del loro sviluppo: la valorizzazione di aree di competenza *aperte* e tra loro interdipendenti, di natura composita e polisemantica, costituiscono un fattore propulsivo sulla qualificazione e il miglioramento sia della professionalità che dei servizi, che possono beneficiare della libertà di scegliere quali competenze sviluppare in riferimento alla libertà personale di attribuire importanza ad aspetti e dimensioni differenti, pur nella garanzia della loro riconducibilità a valori etico-pedagogici imprescindibili. A tal proposito, si sottolinea che dove i professionisti dell'educazione collaborano attivamente allo sviluppo delle competenze, tendono ad accrescere la loro motivazione rispetto al miglioramento della qualità, piuttosto che essere obbligati a seguire un profilo di competenze prescrittivo di tipo *top-down* (Hjort, 2009).

Ciò che permette tuttavia di ricondurre le diverse esperienze formative ad un unico orizzonte di significato in senso professionale va rintracciato nella qualità delle interazioni che s'instaurano tra profili con competenze differenti. Altre evidenze del CoRe (2011) portano a considerare che la qualità della professionalità e del suo sviluppo non possa essere considerata solo a livello 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"*». La definizione delle competenze professionali prevista nell'ambito della ricerca non ha guardato tanto al possesso e alla traduzione pratica di abilità e conoscenze individuali, quanto alla concezione sistemica e interazionista tra le competenze individuali, che funge da supporto alla capacitazione personale: «... *"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, p. 20).

Il discorso pedagogico circa la tensione esistente tra esigenze economiche di disporre di professionalità convergenti, specializzate in senso funzionale, e la necessità di riconoscere loro l’apertura e la diversificazione necessaria a percorrere direzioni di creatività e innovazione nell’ambito delle competenze trova una risposta nelle opportunità di sviluppo professionale, come capacità di coniugare requisiti essenziali e sperimentazione metodologica, rielaborazione teorica e pratica professionale, connotando i contesti sistemici di processi virtuosi e combinatori tra *mission* pedagogiche, efficacia formativa, e rendicontazione sociale.

Le competenze associate alla qualificazione della professionalità educativa prescolastica riunisce la dimensione individuale con quella sociale. La crescente importanza attribuita ai contesti allargati sull’apprendimento e l’elaborazione di strategie risolutive, come convergenza dello sforzo simultaneo di più interlocutori e realtà istituzionali, esige l’ampliamento della formazione professionale sulla capacità di cooperare in maniera congiunta per raggiungere obiettivi di interesse collettivo, e di responsabilizzazione e capacitazione sociale. Le attività di formazione continua centrate sulla qualificazione delle capacità strategico-organizzative, sulle pratiche riflessive in modalità di *team working* e *team building*, non ché sugli interventi di *coaching* e *mentoring* e di consulenza professionale risulterebbero cioè monche e prive di consistenza se prima non vengono sviluppati dei livelli propedeutici di progettualità, capaci di qualificare realmente la dimensione della definizione degli obiettivi e della loro effettiva raggiungibilità. La qualità di questi processi sviluppati a livello individuale investe così la qualità dei processi di negoziazione sociale, creando un sistema “realmente competente” di interconnessione creativa e generativa tra professionalità e competenze.

La qualità dei processi ricade a sua volta sulla disponibilità di condizioni proficue a supporto del loro sviluppo. Già nel documento “*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*” del 2005 si evidenziava la necessità di favorire il coinvolgimento degli insegnanti in attività di SP nel corso di tutta la loro carriera, valorizzandoli quali autori responsabili delle proprie scelte formative, per trasmettere il valore della formazione professionale continua e della possibilità concreta di praticare l’innovazione entro i contesti lavorativi, massimizzando così l’impatto della formazione sull’intervento educativo. Gli insegnanti vanno inseriti in *condizioni e realtà istituzionali* capaci di potenziare l’apprendimento permanente,

e garantire l'applicabilità e la sperimentazione di nuove modalità e processi (es. elaborazione e formulazione metodologica, organizzativa...) durante tutta la loro vita lavorativa. Infatti, si ribadisce che: «*Gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a riflettere sulle evidenze emergenti dalle loro pratiche formative e garantire un impegno attivo nell'ambito della ricerca [...]. Essi dovrebbero essere incoraggiati a partecipare attivamente allo sviluppo professionale, che può comprendere periodi di tempo trascorso al di fuori del settore dell'istruzione, e questo dovrebbe essere riconosciuto e premiato nell'ambito dei propri sistemi*» (COM, 2005, cit. in Zapperini, 2014, p. 60).

2.5. Nodi irrisolti della formazione docente

La situazione della professionalità prescolastica e del suo sviluppo presenta diversi aspetti meritevoli di approfondimento e di esplicitazione delle condizioni e dei fattori che sottostanno alla loro attuazione. Consideriamo le evidenze di ricerca sulle condizioni che contribuiscono a ri-definire la formazione iniziale, l'introduzione alla professione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare prescolastici.

2.5.1. Formazione iniziale e definizione curricolare

Come già visto, a livello di formazione iniziale le politiche formative europee hanno incentivato l'innalzamento dei requisiti di formazione iniziale dei docenti portando a livello bachelor e master i titoli formativi necessari per l'avvio alla professione. Tuttavia nella realtà dei servizi prescolastici, e soprattutto di quelli rivolti alla prima infanzia, si sconta ancora la generale carenza di titoli di formazione accademica e la consistente frammentazione/diversificazione dei titoli di accesso richiesti dai diversi enti, associazioni o realtà private che presiedono i servizi educativi.

Vediamo alcune questioni cruciali circa la formazione dei professionisti prescolastici.

Formazione iniziale e competenze. Come già visto nel paragrafo 2.4.2, alcune ricerche dimostrerebbero l'inconsistenza della correlazione *diretta* tra il livello di formazione iniziale docente e i risultati di apprendimento e sviluppo del bambino (ISSA, 2010b), mettendo in discussione i presupposti che sottostanno all'investimento politico sull'acquisizione di titoli in entrata per il conseguimento di migliori risultati scolastici.

Altre ricerche in ambito statunitense hanno identificato, entro lo studio del rapporto tra qualifiche degli insegnanti e risultati degli studenti (Boyd *et al.*, 2006, 2008), una predittività debole del rendimento effettivo degli insegnanti, portando a identificare la questione portante della differenza tra *qualifiche* degli insegnanti e *qualità* degli insegnanti (Hill-Jackson-Lewis, 2010).

Risultati di ricerca pedagogica di ordine qualitativo hanno inoltre contribuito ad evidenziare la mancata predittività dei titoli di formazione acquisiti sull'effettiva attuazione delle competenze, e sulla loro coerenza, soprattutto se consideriamo le nuove esigenze di costruzione degli ambienti d'apprendimento e di creazione di nuovi livelli di relazione collegiale e con la comunità locale (OECD-Starting Strong II, 2006; OECD-Starting Strong III, 2011a). In generale al personale educativo con un livello di formazione superiore viene attribuita la disponibilità di maggiori strumenti e risorse professionali, associando loro la capacità di esprimere e costruire competenze significative. Tuttavia, dal momento che il titolo più diffuso tra gli insegnanti prescolastici resta quello di secondaria superiore, e considerando la relativa anzianità del personale docente, è possibile affermare che già a livello di formazione iniziale e quindi di possesso delle competenze persisterebbero delle lacune che andrebbero affrontate promuovendo attività di sviluppo e consolidamento delle competenze. Una volta assicurata l'acquisizione di competenze spendibili tramite attività integrative e/o compensative, queste verrebbero sostenute dalle attività di sviluppo professionale, per sperimentarne la traduzione pratica in contesto.

La definizione del curriculum della formazione iniziale. La diversità delle situazioni locali e regionali ostacola, nel caso italiano, la tematizzazione del riconoscimento della professionalità prescolastica, che risulta valorizzata in alcuni ambiti (v. l'esperienza di Reggio Children) e più opacizzata in altri. La sostanziale eterogeneità dei requisiti professionali, formativi e di reclutamento del personale educativo prescolastico provoca evidenti ricadute sulla loro riconoscibilità professionale. Ad esempio, nel caso italiano, se non è previsto un percorso di formazione iniziale unico e definito a livello centrale per il personale educativo di fasce d'età 0-3⁵¹, accade che la corrispondente professionalità verrà percepita in maniera differente rispetto a quella di un insegnante prescolastico di fascia 3-6, a cui si richiede un titolo accademico riconosciuto a livello nazionale. Inoltre, dal momento che alcuni servizi, so-

⁵¹ La recente Legge di riforma della Buona Scuola (L 107/2015) ha definito, entro uno dei suoi decreti attuativi, un percorso d'istruzione accademica di durata triennale per gli educatori che operano in servizi prescolastici per la fascia 0-3.

prattutto se privati, possono comportare curricoli educativi integrati o univoci 0-6, spesso accade che le qualifiche richieste per gli educatori destinati a questi contesti non dichiarino la specificità delle competenze richieste per la fascia 0-3 o per la fascia 3-6, col risultato di sovrapporsi e mancare di trasparenza, ostacolando la definizione dei diversi profili professionali nonché l'elaborazione concettuale delle peculiarità caratterizzanti le specifiche professionalità (OECD-Starting Strong III, 2011a, p. 148)⁵². Risulta così necessario definire in senso specifico, e a livello nazionale, le peculiarità pedagogiche e professionali del personale educativo sia della fascia 0-3 che di quella 0-6, che si rende ancor più urgente in relazione all'odierna definizione del sistema integrato 0-6 (cfr. paragrafo 1.5): mancando una formulazione preliminare delle rispettive peculiarità professionali, si rischia di finire con l'incorporare la questione dentro un "calderone 0-6", che opacizza i suoi riferimenti tematici e pedagogici, rendendoli sostanzialmente trascurabili.

In Italia, la definizione a livello nazionale dei titoli e dei contenuti della formazione iniziale permetterebbe di equiparare le competenze di tutti gli educatori che nei diversi contesti locali lavorano con la fascia 0-3; nei sistemi integrati (L 107/2015, in GU 2015) ciò comporterebbero una maggiore specializzazione funzionale dei rispettivi contenuti professionali, e la loro distinzione rispetto a quelli rivolti per la fascia 3-6. La definizione nazionale dei titoli obbligatori per gli educatori 0-3 consentirebbe anche la definitiva qualificazione del personale dei servizi privati, vincolando i datori di lavoro al reclutamento di personale specializzato. La specificazione dei contenuti professionalizzanti permetterebbe inoltre di circoscrivere i temi e i settori scientifici che più di altri contribuiscono alla qualificazione del personale che si occupa sia di 0-3 che di 3-6. Nei sistemi integrati, la distinzione della specificità disciplinare afferente alle distinte fasce d'età permette di esplicitare i contenuti specifici della formazione professionale, ad es. psicologica e sanitaria nella prima infanzia, e più rivolta alla psicomotricità e allo sviluppo del linguaggio nella seconda infanzia.

Il rapporto formazione-reclutamento. Una variabile importante per aumentare l'attrattività della professione riguarda la sicurezza dei percorsi sia

⁵² L'orientamento prevalente dei Capi d'Istituto e dei responsabili dei servizi prescolastici, inoltre, contrasta con l'aspirazione delle politiche di formazione professionale: abbiamo visto che i responsabili dei servizi tendono a richiedere e mantenere requisiti minimi per evitare rivendicazioni di tipo salariale che inciderebbero sul costo complessivo dei servizi (cfr. paragrafo 2.2.3). Ancora una volta, la questione della qualità e della sua accountability si scontra con una logica di massimizzazione della relazione costi-benefici, sottostimando l'effetto che l'investimento sulla formazione del personale comporterebbe sulla qualificazione dei servizi, creando benefici a lungo termine, anche sul rendimento economico.

di formazione iniziale che di reclutamento del personale. L'articolo di Argentin e Giancola (2013) sull'analisi comparativa dei modelli di reclutamento professionale in quattro Paesi europei⁵³ ha teso ad evidenziare come i contesti che conseguono migliori risultati nelle valutazioni dei test internazionali OCSE-PISA sono quelli che mostrano migliori sistemi di formazione e reclutamento degli insegnanti. È questo il caso della Finlandia, dove la professione insegnante gode di alti livelli di desiderabilità sociale: basti pensare che, nell'ambito del reclutamento dei percorsi di formazione iniziale, i candidati in genere superano di più di 5 punti percentuali i posti disponibili⁵⁴.

L'Italia, nonostante la sostanziale linearità sia dei percorsi di formazione in entrata che della regolamentazione dell'accesso, rivela un sistema di reclutamento profondamente stratificato, che paga l'esistenza della storica sedimentazione di graduatorie, procedure concorsuali e riconoscimenti di carriera che si sovrappongono l'uno sull'altro configurando un sistema non solo di difficile gestione, ma anche fonte di discriminazione e mancato riconoscimento professionale. Allo stato attuale, la permanenza di questo sistema di reclutamento determina la persistenza di una netta separazione concettuale tra un modello teorico-formale che lega la formazione iniziale all'inserimento occupazionale, con una realtà che nella pratica attinge da una molteplicità di canali differenti sia per individuare il personale docente che per stabilizzare quello precario. Gli autori descrivono efficacemente tale situazione nei seguenti termini: «... *a minare il sistema di reclutamento*

⁵³ Gli altri Paesi indagati dagli autori sono Inghilterra e Germania. In Inghilterra gli insegnanti non sono dipendenti pubblici, e le politiche di valutazione dei candidati alla formazione e di reclutamento professionale sono di responsabilità dalle istituzioni formative e scolastiche, che vanno dal rispetto alle condizioni contrattuali e lavorative negoziate a livello nazionale fino all'ampia libertà e autonomia decisionale lasciata alle *Free schools*. In Germania la formazione docente e i percorsi d'insegnamento dipendono dall'organizzazione dei sistemi scolastici dei diversi Länder, tuttavia si riscontra nella realtà tedesca la generale coesistenza di percorsi formativi consecutivi e insieme simultanei di formazione professionale: infatti fin dall'inizio gli insegnanti intraprendono percorsi teorici di formazione sia disciplinare che pedagogica, con anche certi contenuti pratici, che la collegano ad un modello simultaneo. Tuttavia, la presenza di due esami di Stato al termine del percorso teorico e poi di quello pratico-esperienziale, nonché le caratteristiche di conoscenza della prima parte del curriculum formativo e di esercizio di competenze nella seconda, lo affiancano anche ad un modello consecutivo. Si crea così una situazione abbastanza particolare nel panorama europeo di coesistenza di un modello misto tra simultaneo e consecutivo.

⁵⁴ Già dagli anni Settanta in Finlandia il titolo richiesto a tutti i livelli è di formazione accademica, e i candidati vengono in genere valutati prima dell'immissione entro i percorsi di formazione, e non solo sulla base delle votazioni scolastiche, ma anche in relazione a requisiti personali e sociali. Tuttavia, agli alti requisiti di formazione iniziale si contrappone la presenza di un minore investimento nei percorsi di formazione in servizio, che risultano ancora poco coerenti con i percorsi pre-servizio, anche se attualmente sono oggetto di nuove misure di investimento rivolte per lo più all'aggiornamento delle competenze.

degli insegnanti italiani è soprattutto la sua opacità. Intendiamo con questo termine il fatto che lo scorrere parallelo di più graduatorie, di concorsi extra-ordinari, di nuove modalità sistemiche di formazione genera un'architettura che può ricordare quella delle scale di Escher, dove nessuno è davvero in grado di capire più a quale strada porterà ciascuna rampa.» (Argentin e Giancola, 2013, p. 873).

Il tema del collegamento tra formazione iniziale e politiche di reclutamento risulta decisivo per sostenere l'attrattività della professione docente. La formazione iniziale va correlata non solo al tema della qualità ma anche alle politiche e alle procedure di reclutamento del personale e di riconoscimento, anche economico, della professionalità. L'ambito della qualificazione professionale, infatti, appare perseguibile solo a fronte di un riconoscimento politico e sociale adeguato, che passa attraverso la trasparenza dei percorsi di qualificazione e delle sue procedure, e della loro coerenza interna, mantenendo cioè un collegamento chiaro sia con le politiche che con i percorsi di formazione iniziale. Accanto alla trasparenza dei percorsi, va assicurata la capacità di sviluppare simultaneamente sia profili professionali che profili formativi (CoRe, 2011) tra loro coerenti, agendo in modo da garantire la loro collimazione effettiva. E ancora, le procedure di reclutamento devono essere sottratte dalle logiche economiche e clientelari (Argentin e Giancola, 2013), per garantire maggiore coerenza e spendibilità occupazionale dei percorsi, la loro continuità nel tempo, e la semplificazione delle procedure amministrative e burocratiche richieste per l'accesso sia alla formazione che alla professione. In termini pratici, un deciso investimento sull'immissione in ruolo di coloro che hanno maturato i requisiti professionali indispensabili permetterebbe di esaurire le diverse graduatorie, consentendo di fondare un nuovo sistema di formazione e reclutamento rinnovato alla radice, e basato su presupposti di trasparenza ed equità. Un cambiamento di tal genere permetterebbe di qualificare le procedure di reclutamento, collegandole alla questione della carriera professionale, come sicurezza del riconoscimento dei titoli o dell'esperienza professionale maturata ai fini del conseguimento di migliori livelli retributivi e occupazionali.

La formazione pedagogica specifica. In Italia si rileva l'esistenza di requisiti di formazione iniziale superiori alla norma⁵⁵: per accedere alla professione di insegnante di scuola dell'infanzia nelle strutture statali, è necessario possedere una qualifica accademica di livello master. Tuttavia, il tempo dedicato alla formazione professionale specifica è solo del 16,6% a

⁵⁵ In Italia per insegnare nella secondaria di primo grado è necessario possedere un diploma di livello master (che, aggiunto ai percorsi di abilitazione all'insegnamento, arriva a descrivere il percorso di formazione in entrata di durata maggiore di tutti i 32 Paesi indagati).

fronte di una media dei Paesi europei del 20%. Questo dato andrebbe confrontato con quanto emerso nell'indagine OCSE sull'insegnamento e apprendimento in Europa (OECD-TALIS, 2010c), che indica un'alta percentuale di insegnanti italiani di scuola secondaria inferiore i cui Capi d'Istituto individuano nella carenza di preparazione pedagogica un ostacolo alla qualità dell'istruzione (Baggiani, 2014, p. 6). In altri termini, l'adeguamento della formazione iniziale in Italia non andrebbe tanto affidata all'innalzamento dei requisiti di formazione iniziale, quanto piuttosto ad una maggiore qualificazione di quella specificatamente professionalizzante, soprattutto a livello pedagogico e metodologico.

Il tema dei contenuti curricolari specifici di tipo pedagogico in ambito educativo prescolastico rappresenta la questione centrale per la qualificazione della professionalità. La formazione disciplinare a tutti i livelli risulterebbe priva del necessario approfondimento pedagogico-educativo: l'equazione per cui a maggiori conoscenze disciplinari, come nei curricula per la scuola secondaria, corrisponderebbe "automaticamente" un maggior livello di competenza nei rispettivi processi di insegnamento-apprendimento appare oggi superata. Tuttavia, a livello di percezione sociale, la validità della formazione docente risulterebbe ancora associata in misura significativa a requisiti di preparazione disciplinare anzi che allo sviluppo di competenze educative specifiche, quali le capacità interpretative, di comprensione e gestione dei fenomeni educativi. Per stimolare un cambiamento culturale nella società circa le modalità interpretative più corrette da tenere nei confronti dell'educazione prescolastica (e non solo), occorre avviare lo sviluppo di una formazione professionale capace di integrare coerentemente la componente disciplinare con quella pedagogico-educativa, accompagnando i contenuti essenziali al loro approfondimento didattico tramite lo sviluppo di percorsi di ricerca/sperimentazione all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento. Tali sviluppi devono arrivare a rappresentare un patrimonio comune in grado di connotare in senso specifico la formazione docente e la sua professionalità, generando così importanti ricadute di profonda valenza culturale e sociale, che sia capace di sottrarla definitivamente da quella dimensione aleatoria che sembra oggi ancora prevalente nell'immaginario collettivo.

Questo induce ad un profondo ripensamento dei curricula di formazione accademica: nel caso italiano, spesso i contenuti di didattica disciplinare non appaiono adeguatamente sviluppati in relazione alle esigenze formative, risultando scarsamente strutturati e poco qualificanti rispetto alla specificità richiesta dalla professione. Inoltre, spesso la formazione accademica per gli insegnanti prescolastici paga un indebito adattamento dei suoi

contenuti da quelli didattici e disciplinari sviluppati per il curriculum formativo degli insegnanti primari: le discipline previste vengono cioè prelevate e modulate sulle caratteristiche e le esigenze dell'età infantile, senza cioè prevedere una formulazione preliminare del nucleo epistemologico e concettuale in senso esclusivo, e quindi specifico, per il livello prescolastico, e per la formazione delle sue professionalità.

La formazione universitaria, anche pedagogico-specialistica, risulterebbe ancora lenta ad elaborare modelli formativi di ricerca-sperimentazione di pratiche innovative, per stabilire collegamenti proficui e di riconoscimento reciproco con le agenzie scolastiche, col risultato di privarsi di importanti sollecitazioni bottom-up. La formazione pedagogica in ambito accademico beneficerebbe di maggiori stimoli, anche teorico-scientifici, perseguendo la sua correlazione con ambiti disciplinari differenti, eppur contigui (economia e formazione aziendale; sociologia dei processi organizzativi, ecc.) che le permetterebbero di sviluppare ambiti ed approcci maggiormente rispondenti all'evoluzione delle questioni socio-economiche prevalenti all'interno della realtà contemporanea.

Per qualificare maggiormente la formazione professionale specifica risulta necessario stabilire, a livello preliminare, il nucleo centrale della competenza professionale, per trasferirlo poi sull'elaborazione dei requisiti minimi di professionalità ammissibili per l'esercizio entro i contesti educativi, da cui dedurre contenuti e modalità dei percorsi di formazione. In tal modo, è possibile intervenire sull'adeguamento e razionalizzazione dei contenuti formativi e dei percorsi per garantire a ciascun insegnante la padronanza degli strumenti indispensabili a confrontarsi con i contesti di pratica educativa, in particolare prescolastica.

Dal momento che i titoli di formazione iniziale considerati adeguati per l'accesso alla professione riflettono il livello di conoscenze e competenze considerate irrinunciabili per l'esercizio professionale, evidenze di questo tipo stimolerebbero il ripensamento e la riformulazione dei contenuti considerati effettivamente essenziali ed imprescindibili nell'educazione infantile, con le inevitabili ricadute sulla definizione dell'identità associata in maniera specifica alla professionalità prescolastica. La costruzione di un modello univoco e coerente di qualificazione della professionalità prescolastica appare dunque non più rimandabile, anche per la sua capacità di elaborare percorsi di formazione iniziale, di introduzione alla professione e di sviluppo professionale omogenei a livello nazionale.

2.5.2. Introduzione professionale e sviluppo di sistema

Le politiche educative sostengono la qualificazione delle professionalità prescolastiche attraverso la razionalizzazione e il miglioramento dei percorsi di formazione iniziale e di introduzione alla professione.

Sviluppo organizzativo. La fase di introduzione alla professione rappresenta un'occasione preziosa per collegare la formazione iniziale alla sua attivazione nei contesti professionali (Costa, 2011a). Nella maggior parte dei Paesi, gli insegnanti principianti non dispongono ancora di misure di sostegno coerenti e sistematiche, che prevedano cioè il coinvolgimento e la partecipazione congiunta dell'intera organizzazione scolastica allo sviluppo dei percorsi formativi. Per lo più, tali misure appaiono scarsamente integrate e consolidate a livello di sistema. Infatti il Consiglio Europeo (Conclusioni del Consiglio Europeo, 2009a) segnala che i Paesi europei si sono concentrati in passato sulla qualificazione della formazione iniziale e continua, mentre minore attenzione è stata rivolta alla creazione di programmi adeguati ed efficaci di introduzione alla professione nella fase di passaggio dalla formazione iniziale alla vita lavorativa. L'indagine TALIS del 2013 ha evidenziato come, nonostante i Capi d'Istituto riferissero la disponibilità di programmi di introduzione alla professione nei loro istituti, in media meno del 50% degli insegnanti intervistati riportava la partecipazione ad una qualche forma di induction in occasione del primo rapporto di lavoro (MIUR, 2014).

In Italia l'affiancamento di figure di tutor e lo sviluppo di percorsi individualizzati entro il cosiddetto "anno di prova" costituiscono ancora delle esperienze scarsamente valorizzate nel loro potenziale formativo, tanto da arrivare a rappresentare una sorta di "rito di passaggio" di valore puramente formale: fino al 2013-2014 l'introduzione professionale avveniva tramite la partecipazione ad incontri frontali organizzati dalle singole scuole e centrati sull'erogazione online di contenuti didattici propedeutici alla stesura di un elaborato finale, da discutere in sede di comitato di valutazione del servizio per la conferma in ruolo (Cerini, 2015, cit. in Mangione, Pettenati e Rosa, 2016). Il modello introdotto con la L. n. 107/2015 (commi 124 e 125) (GU, 2015) prevede l'elaborazione di un progetto di formazione sul campo centrato sulla valorizzazione delle relazioni e dei processi che s'instaurano tra il professionista e il sistema scolastico, secondo una prospettiva sistemica che comprende la stretta interconnessione con i processi di sviluppo professionale continuo. Il nuovo modello si preoccupa dell'accoglienza e del coinvolgimento del docente nel nuovo contesto professionale, vincolandolo al ripensamento della propria formazione tramite osservazioni sistematiche e reci-

proche tra tutor e neoassunto, all'intrapresa di percorsi di autoanalisi del profilo professionale, e alla documentazione del percorso tramite un dossier-portfolio, realizzato anche in formato digitale, da discutere poi con il comitato di valutazione ai fini della conferma in ruolo (Mangione, Pettenati e Rosa, 2016)⁵⁶ (cfr. paragrafo 2.2).

La bontà delle innovazioni introdotte rischia tuttavia di vanificare gli obiettivi raggiunti se non si agisce nei confronti di una corrispettiva, profonda trasformazione in senso bottom-up della *cultura scolastica ed organizzativa* e quindi della visione detenuta nei confronti della formazione in servizio. Il maggiore coinvolgimento dei Dirigenti scolastici e l'incentivo economico previsto al docente-tutor possono risultare insufficienti a qualificare realmente i progetti formativi: l'accumulo di oneri e funzioni aggiuntive richieste al personale scolastico per garantire il funzionamento di base, unito alla mancanza strutturale di piani di carriera in sostegno allo sviluppo professionale dei docenti-tutor, rischia di frustrare le aspirazioni migliorative introdotte dalla Legge, che si scontra con condizioni di problematicità oggettiva nella tenuta strutturale e organizzativa del modello formativo e scolastico nel suo complesso. Le capacità interne all'organizzazione scolastica non sono di per sé sufficienti a creare innovazione, sviluppo e cambiamento se, parallelamente, non viene assicurato un ambiente sociale/organizzativo/culturale/politico che ne promuova la conversione sistematica in funzionamenti (Binanti, 2014). Il cambiamento auspicato richiede la presenza di una *learning organization* scolastica capace sia di leggere e interpretare il flusso dell'esperienza educativa, che di attivare costantemente quei nuovi schemi cognitivi e di pensiero/azione che sono alla base dello sviluppo professionale e organizzativo profondo (Costa, 2015a).

Sviluppo in senso strutturale. Anche per la fase di introduzione alla professione è necessario stabilire un curriculum unico di formazione in entrata, valida perlomeno su tutto il territorio nazionale, e gestita a livello centrale, che costituisca un obbligo per tutti gli insegnanti e gli educatori prescolastici

⁵⁶ Il percorso è strutturato all'interno di 50 ore di attività da realizzarsi tra novembre e giugno così suddivise (D.M.n.850/2015 e nota MIUR n. 36.167/2015): gli incontri propedeutici e di restituzione finale dell'intero percorso (6 ore); *ii.* almeno quattro laboratori formativi di tre ore ciascuno, con attività per piccoli gruppi (12 ore); *iii.* momenti di supervisione professionale (attraverso un approccio peer to peer) finalizzati alla definizione di un Patto Formativo e reciproca osservazione in classe (12 ore); *iv.* formazione online finalizzata alla costruzione di un portfolio formativo digitale comprendente tre momenti di autovalutazione delle competenze professionali, un curriculum formativo, la progettazione, la documentazione, la riflessione su due attività didattiche, quattro questionari di monitoraggio delle varie fasi del percorso, autoformazione e interazione sociale (20 ore) (Mangione, Pettenati e Rosa, 2016, p. 51).

entro i diversi servizi e profili contrattuali, e parallelamente per Capi d'Istituto e coordinatori, che si fanno carico della qualificazione in entrata del personale educativo.

Allo stesso tempo risulta necessario un concreto *investimento sulla formazione e il reclutamento dei tutor* dei neo-assunti: al pari dei formatori degli insegnanti (cfr. paragrafo 2.2.1) (Balduzzi, 2011), anche i tutor non trovano alcuna definizione circa i loro requisiti di professionalità, le competenze e i titoli di formazione previsti. Diventa indispensabile sviluppare adeguati percorsi di formazione e specializzazione per gli insegnanti che aspirano al ruolo di tutor, sostenuti da incentivi professionali (incrementi retributivi o maggiore disponibilità di tempo da dedicare ai neo-assunti) che vanno incorporati all'interno della costruzione di un nuovo piano di carriera professionale docente. Tale sistema di sostegno/qualificazione va accompagnato alla precisa definizione dei contenuti pedagogici di formazione dei tutor nell'ambito dell'educazione degli adulti, per garantire loro la possibilità di sviluppare le competenze formative necessarie ad esercitare un sostegno realmente efficace nei confronti dei neo-assunti.

Il cambiamento più importante va tuttavia ricondotto al profondo ripensamento in senso evolutivo della *struttura sociale e organizzativa della scuola*. La revisione di tipo organizzativo comporta una maggiore diversificazione delle responsabilità e delle funzioni richieste al personale docente, amministrativo-gestionale e dirigenziale che presiede al funzionamento dell'istituzione scolastica nel suo complesso. Essa richiede, a livello organizzativo, una maggiore partecipazione nella gestione della scuola e migliori capacità di lavoro di gruppo, mentre a livello sociale, esige l'apertura alla collaborazione con organismi di natura differente (autorità locali, genitori, aziende, associazioni) (Costa, 2015a). La trasformazione della professionalità docente in senso organizzativo e gestionale comporta la capacità di rimuovere condizioni di ostacolo e vincolo poste all'azione per sfruttare le opportunità di miglioramento e potenziamento dell'azione stessa, procurando ricadute significative a livello individuale e sociale (Rawls, 1971). Il processo di miglioramento appare così profondamente interconnesso alla capacità di realizzare condizioni attraverso le quali l'apprendimento docente e il cambiamento organizzativo avvengano simultaneamente (Ellerani, 2014), evitando cioè che i benefici realizzati in un'area vengano eliminati da continui problemi nell'altra (Sparks, 1997, cit. in Ellerani, 2014).

Questa visione dello sviluppo organizzativo coinvolge l'apprendimento docente in senso autopoietico (Maturana e Varela, 1985): la prospettiva di costruzione del progetto formativo individuale nell'introduzione alla professione sollecita l'individuo all'attivazione e alla ridefinizione continua dei propri pro-

cessi di apprendimento e qualificazione delle competenze, in relazione ai bisogni espressi dal contesto socio-educativo, entro un sistema complesso che comporta la continua revisione delle sue componenti e della loro capacità di rispondere in maniera pertinente alle esigenze sociali e ai problemi concreti. Un cambiamento di tale portata provoca la conseguente ridefinizione del significato di formazione in entrata come apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Kitchenham, 2008) che mira all'identificazione e modificazione di quegli schemi e strutture di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative professionali.

Attività di introduzione alla professione fondate sulla costruzione del progetto individuale, sulla partecipazione allo sviluppo organizzativo e sulla disponibilità alla revisione continua delle prospettive di significato permettono all'insegnante di sperimentare concretamente le competenze formali acquisite nei percorsi di formazione iniziale: sia a livello di apprendimento individuale che organizzativo, l'insegnante novizio impara a cogliere le opportunità esistenti nei contesti scolastici ed extrascolastici per rimuovere le condizioni incapacitanti l'azione (Sen, 2000) ed esprimere pienamente nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento il proprio potenziale realizzativo.

Dal momento che i processi ed i rapporti che si instaurano all'inizio della vita lavorativa costituiscono i fondamenti su cui innestare i futuri processi di apprendimento e acquisizione delle competenze, possiamo affermare che molto della qualità dello sviluppo professionale dipende dal sostegno fornito in tutte le sue fasi, e in particolare in quella di introduzione alla carriera. Pertanto, data la sua capacità di influenzare la qualità dei processi futuri, appare necessario integrare l'attenzione storicamente assegnata alla formazione iniziale con un impegno più deciso e strutturale di creazione di forme e modalità efficaci di introduzione professionale.

2.5.3. Sviluppo professionale e partecipazione

Lo sviluppo professionale docente, alla luce delle politiche formative europee, acquista una nuova centralità strategica per sostenere l'apprendimento e l'attivazione delle competenze professionali in un dialogo continuo e costruttivo tra pratica professionale, feedback e formazione, al fine di consentire una qualificazione continua della *relazione educativa*.

Lo sviluppo professionale continuo deve costituire una valida risposta per garantire sia l'esercizio delle competenze professionali, che l'integrazione e l'adeguamento del loro possesso, dove necessario. Tuttavia, alla luce delle esi-

genze attuali, l'SP deve arrivare a sostenere la formazione continua dei processi e dei dispositivi che permettono di supportare efficacemente l'esercizio delle competenze e il loro adattamento/modulazione alla realtà dei contesti allargati. Accanto ad attività tradizionali di tipo seminariale e/o trasmissivo vanno individuate nuove forme e modalità, basate sui *processi*, per incoraggiare lo sviluppo di competenze relazionali e collaborative, che permettano agli insegnanti di gestire in modo sinergico e cooperativo i contesti educativi, imparare a condividere risorse e competenze in modo più sistematico, e creare alleanze e partenariati per affrontare efficacemente i problemi generati dai sistemi complessi, come quelli di tipo scolastico ed educativo. Entro il discorso pedagogico, le accezioni più attuali dello sviluppo professionale portano a considerarlo in termini di: sviluppo come *pratica cooperativa*; sviluppo come *processo*; sviluppo come *capacitazione*.

2.5.3.1. SP come pratica cooperativa

L'indagine del Centro d'Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI) del 2011 sulla condizione della professionalità docente in Italia fornisce un quadro interessante delle preferenze che gli insegnanti prescolastici esprimono circa le pratiche di relazione intraprofessionale (collegiale) e quelle interprofessionale (con altri partner), nel confronto con gli altri livelli scolastici.

Il 70% e il 73% degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria considera la collaborazione un fattore decisivo, a fronte del 56% degli insegnanti di scuola secondaria di II grado, segnalando come, all'aumentare dei livelli scolastici considerati, si ottenga un decremento della partecipazione ad attività di confronto interprofessionale di tipo progettuale e riflessivo. Le attività di sviluppo professionale più diffuse tra gli insegnanti prescolastici sono, oltre alla partecipazione a corsi di aggiornamento e formazione programmati dalle scuole o dal Ministero, attività di confronto delle esperienze e di collaborazione in rete (*networking*) tra colleghi, che risultano prevalenti rispetto a quelle preferite dagli insegnanti degli altri livelli.

Nell'ambito delle modalità collaborative, la Fig.15 mostra come il confronto interprofessionale su verifiche, contenuti e metodi applicati risulti prevalente nella scuola dell'infanzia (52%) rispetto agli altri ordini scuola, dove invece solo un insegnante su tre (32,4%) dichiara di privilegiare tali modalità collaborative, sebbene, in misura relativa, queste incontrino una concordanza generale sulla necessità della loro diffusione. Gli insegnanti prescolastici dichiarano inoltre di assumere più di altri responsabilità aggiuntive nell'ambito della gestione delle scuole più di quanto facciano i colleghi degli altri livelli.

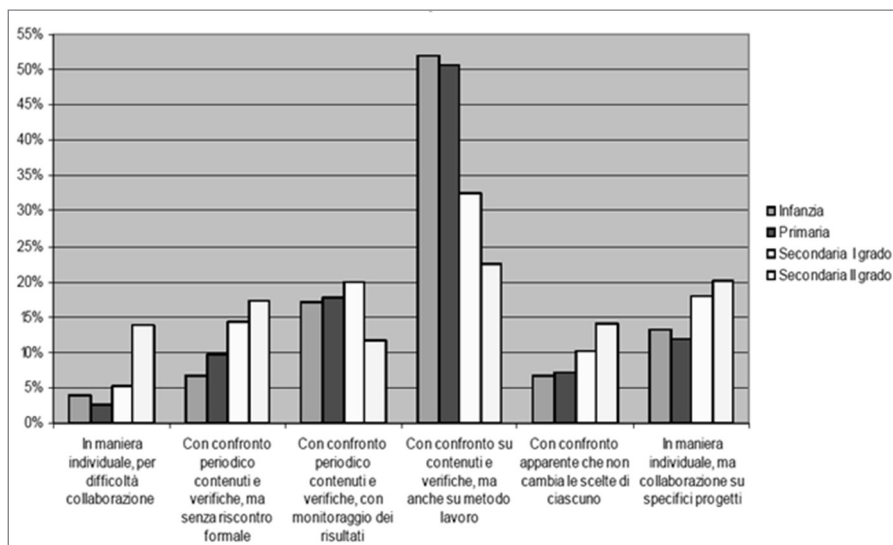


Fig. 15. Modalità di collaborazione tra insegnanti, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011)

La ricerca del CIDI (2011) contribuisce a rilevare come entro la professionalità prescolastica la collaborazione risulti una realtà diffusa, arrivando a rappresentare un'opportunità reale di sviluppo e formazione continua. Queste evidenze di ricerca segnalano, sostanzialmente, che la dimensione collegiale e collaborativa riveste grande importanza nel settore prescolastico, pertanto la sua qualificazione costituisce un fattore cruciale. Ci si chiede, quindi, in che misura le competenze collaborative e inclusive vengano espresse dagli insegnanti nella quotidianità scolastica, quale sia la loro portata generale, e il grado di rilevanza e di rappresentatività che rivestono a livello personale e professionale. Quali sarebbero, in questo caso, i dispositivi di capacitazione dell'azione individuale (Sen, 2000) capaci di stimolare e sostenere la collaborazione collegiale elevandola al rango di risorsa professionale autentica e patrimonio condiviso?

Se consideriamo i rapporti d'interazione con la comunità locale (famiglie, enti pubblici, associazioni, ecc.) ad un livello che potremmo indicare come "interprofessionale", vediamo 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 (Fig.16). I ricercatori del CIDI dichiarano, a tal proposito, che la partecipazione dei genitori non risulta sempre accolta positivamente nelle scuole, configurandosi come conflittuale nel caso in cui l'insegnante viene messo in

discussione sul piano professionale. Nonostante il 43% degli insegnanti prescolastici auspichi un coinvolgimento più attivo dei genitori nella scuola, più del 7% di questi, e in misura nettamente prevalente rispetto agli altri ordini, ammette che preferirebbe che i “genitori stessero fuori dalla scuola”.

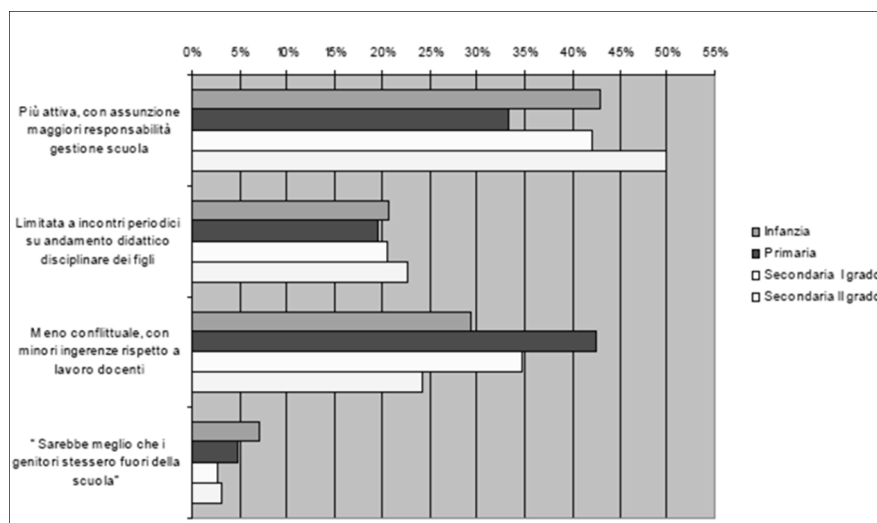


Fig. 16. Tipo di relazione con i genitori auspicata dagli insegnanti intervistati, suddivisi per ordine di scuola (Fonte: CIDI, 2011)

La criticità assunta dalla dimensione della relazione con i genitori nel segmento prescolastico richiama l’opportunità di investire maggiormente a livello di qualificazione e potenziamento delle competenze relazionali con interlocutori e soggetti extrascolastici, per migliorare la gestione della comunicazione, l’interpretazione dei bisogni e la valutazione delle situazioni, al fine di ridurre la conflittualità e pervenire all’elaborazione di strategie comuni ed efficaci.

Gli interrogativi emergenti circa l’esercizio delle competenze professionali di tipo relazionale, di tipo interprofessionale (di collegialità ristretta e di team docente) che intraprofessionale (con famiglie/genitori, ecc.) sollecitano alcune direzioni ben specifiche di ricerca educativa. Com’è possibile favorire la costruzione e l’attivazione di competenze professionali di relazione collaborativa e quali sono le condizioni/vincoli/opportunità a cui sottostanno? E che dimensione assumono entro la formazione docente e in particolare nello sviluppo professionale continuo? E in che modo l’approccio delle capacitazioni, intesa come possibilità/capacità di cogliere le opportunità più proficue alla realizzazione dei propri obiettivi, può contribuire al miglioramento delle competenze professionali?

Lo sviluppo professionale in senso capacitativo costituisce un'opportunità concreta per supportare l'esercizio delle competenze relazionali di tipo sia intraprofessionale che interprofessionale, al fine di raggiungere migliori livelli di emancipazione e negoziazione democratica di valori e pratiche condivise. Da un lato, va riservato un supporto reale alla relazione interprofessionale di tipo collegiale, di sostegno alla comunicazione e collaborazione reciproca nel team docente⁵⁷; dall'altro lato, è necessario agire sulla capacitazione delle competenze di coinvolgimento e partecipazione a livello locale con famiglie, associazioni e realtà del territorio per costruire una comunità educativa di responsabilità sociale e collettiva⁵⁸.

A livello di comunità locale, intesa come relazione professionale allargata, il livello prescolastico è quello su cui, più di altri, ricadono le conseguenze dei cambiamenti sociali e famigliari, provocando una tensione tra istanze di tipo custodialistico-assistenziale, educativo e/o di tipo efficientistico-prestazionale sui risultati scolastici. Questo richiama il personale educativo all'adeguamento delle competenze relazionali allargate per costruire un discorso educativo con quegli interlocutori sociali che, fino a poco tempo prima, risultavano estranei ai contesti educativi (enti, associazioni, volontariato, autorità locali). Gli insegnanti sono chiamati ad incoraggiare e sostenere il dialogo e il confronto intersoggettivo tra insegnanti, famiglie e comunità locale nel loro complesso, riconducendo le energie collettive alla tutela

⁵⁷ A livello di collegialità di team, i report europei segnalano come gli insegnanti che dimostrano una maggiore tendenza a collaborare con altri insegnanti sono quelli che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale continuo svolte sottoforma di "apprendimento attivo" (COM-Eurydice, 2016). Pertanto, un'attività di formazione continua che miri a sostenere realmente la collegialità e la relazione interprofessionale per migliorare la pratica docente dovrebbe dapprima concentrarsi sulla ricognizione delle risorse disponibili, in termini di competenze possedute, e quindi concentrarsi sulla predisposizione e formulazione di opportunità per la loro attivazione, coltivando forme e modalità di tipo collaborativo e collegiale a supporto della capacitazione sociale.

⁵⁸ Alcuni ricercatori neozelandesi (Dalli, 2006) condussero alcune interviste con un gruppo di insegnanti prescolastici per 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 "professionisti/e" (livello di autopercezione delle competenze rilevanti); in secondo luogo, si chiedeva agli insegnanti di descrivere quali comportamenti, tra quelli che si costruiscono nelle relazioni di lavoro avrebbero definito come professionali (autopercezione delle competenze attese); in terzo luogo, si chiedeva loro di esplicitare eventuali commenti e/o riflessioni. Dalle risposte fornite, emersero tre macrotipologie di caratteristiche professionali, tra cui le relazioni collaborative, che venivano a loro volta scandite in ulteriori suddivisioni interne. La ricerca, oltre ad evidenziare il valore dell'autovalutazione delle competenze effettuata dai diretti interessati (gli insegnanti), tende a confermare la preminenza assunta dalla dimensione relazionale e collaborativa a riferimento della professionalità prescolastica, e la sua tendente problematizzazione in termini di adeguamento delle competenze.

di dimensioni etico-sociali e pedagogiche in prospettiva capacitativa dei contesti sociali in senso educativo.

Lo sviluppo di competenze relazionali, organizzative e progettuali specifiche con gli interlocutori allargati permette di convalidare la professionalità prescolastica in senso socio-relazionale, facendole assumere una funzione di regolazione delle sollecitazioni esterne e di mediazione rispetto alle istanze sociali. Contrariamente agli indirizzi prevalenti delle politiche educative, è a questo livello che andrebbero concentrate le risorse maggiori, anzi ché destinarle ai livelli secondari, dal momento che i servizi prescolastici costituiscono: *i.* il momento di primo contatto di famiglie e interlocutori locali con il sistema scolastico ed educativo, che va adeguatamente curato in funzione dei livelli successivi; *ii.* un ambito cruciale di inclusione sociale, per gli obiettivi dichiarati di lotta allo svantaggio socio-educativo e all'abbandono scolastico, in ragione della loro stretta interdipendenza con la dimensione familiare e locale; *iii.* un ambito privilegiato di riduzione delle disuguaglianze, per favorire pratiche democratiche di negoziazione sociale e cittadinanza attiva, come prescritti nell'ambito di Europa 2020.

La stretta interconnessione che i contesti prescolastici mantengono nella comunità locale consente di agire alla radice del problema, che è di natura sociale prima ancora che educativa. Il livello prescolastico permette di strutturare una forma specifica di *intervento sui presupposti* sociali a sostegno del miglioramento individuale. Questo si sostanzia nella costruzione di una risposta educativa specifica nei confronti di quei contesti disagiati o svantaggiati, che in qualità di condizioni incapacitanti, impedirebbero di cogliere appieno le opportunità di tipo scolastico. Questo consente di ridare slancio e consistenza agli investimenti adottati a livello prescolastico, che perseguono i medesimi obiettivi di qualificazione degli apprendimenti e dei risultati economici, e di restituire una nuova dignità alle politiche sui sistemi dell'istruzione e formazione.

2.5.3.2. SP come processo

Quest'accezione dello sviluppo professionale implica il considerare la questione fondamentale delle caratteristiche di contenuto dei percorsi di SP e della loro ricaduta effettiva nella pratica professionale. I ricercatori tendono a sottolineare che i vantaggi in termini di sviluppo effettivo delle professionalità dipendono non solo dalla qualità dei programmi, ma anche dalla misura in cui costituiscono patrimonio professionale effettivamente spendibile nei contesti educativi (Mizell, 2010, p. 7).

Come già segnalato, 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. In concreto, lo sviluppo professionale docente si esprimerebbe, oggi, più nella partecipazione consapevole a progetti di ricerca, gruppi di miglioramento, attività di riflessione guidata nei diversi momenti della vita professionale. I dispositivi istituzionali a supporto dello sviluppo professionale vengono collegati alla disponibilità di forme di partecipazione e collaborazione con le famiglie, inteso come esercizio di corresponsabilità educativa, al supporto dei responsabili locali della formazione e delle istituzioni pubbliche di ricaduta civile e sociale, che investono il miglioramento della società nel suo complesso. Queste dimensioni di tipo non formale e informale caratterizzano in modo specifico l'SP, mentre non risultano così centrali nelle fasi di formazione iniziale. Entro la formazione continua, esse diventano il nodo centrale di tutto il processo di adattamento e riadattamento personale, che risulta adesso ancora più rilevante, in relazione alla rapidità con cui i cambiamenti si manifestano nella società contemporanea.

La formazione continua deve cioè puntare sui *processi* con cui si costruiscono nuove competenze, dal momento che quelle raggiunte diverranno presto obsolete, e solo la qualità dei processi potrà assicurare di raggiungerne altre altrettanto valide. Lo sviluppo professionale, inteso più ampiamente come un complesso di "*attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo*" (OECD-TALIS, 2009c), arriva a coincidere con: *i.* la stretta interdipendenza tra livello personale e professionale; *ii.* un coinvolgimento che dura lungo tutto l'arco della carriera docente (e della vita umana); *iii.* la stretta correlazione tra competenze professionali e processi da cui derivano.

La qualità dello sviluppo professionale docente va dunque rintracciata nella qualità dei suoi *processi*. Il modello della formazione professionale per competenze rischia di concentrarsi solamente sulle evidenze dei comportamenti collegati al loro possesso ed esercizio. E un modello di sviluppo professionale teso all'adeguamento e spendibilità delle competenze non sembrerebbe capace di stimolare i processi, che costituirebbero invece l'obiettivo reale, l'unico capace di qualificare la formazione come, essenzialmente, permanente. Secondo Sen (2000) ciò che qualifica lo sviluppo professionale continuo in senso capacitativo è l'attivazione di quei processi che mettono l'individuo nelle condizioni di capacitare le opportunità per il resto della sua carriera professionale, configurando cioè un ambito di spendibilità permanente della formazione.

Un modello di formazione delle professionalità centrato sui processi attraverso i quali le competenze si costruiscono, si condividono e si sviluppano consentirebbe di abilitare il docente alla capacità di auto-determinazione delle stesse, conferendogli la capacità permanente di provvedere autonomamente al proprio sviluppo. Lo spostamento del focus sui processi implica il concentrarsi sull'attivazione di tutte le condizioni, opportunità e modalità atte a sostenere lo sviluppo dei processi, il controllo dei risultati e la loro sperimentazione nella pratica professionale.

Una formazione professionale capace di qualificare i processi determina l'abilitazione della professionalità nei confronti della gestione della complessità, che significa metterla in grado di contribuire anche in senso gestionale e organizzativo allargato, in ambito scolastico ed extrascolastico. Questo tipo di conquista rappresenta l'evidenza più tangibile di uno sviluppo professionale di qualità, dal momento che determina:

- uno sviluppo spendibile su più piani e livelli, non solo in contesti didattico-educativi ma anche allargati, definendo un nuovo orizzonte di sviluppo umano, personale e professionale;
- uno sviluppo capace di auto-alimentare se stesso, attivare le opportunità disponibili nei contesti e coltivare una crescita costante e permanente, in senso *lifelong-lifedeep learning* (Baldacci, 2016).

In coerenza con il Report OECD *Education at a Glance* (OECD-EAG, 2014a) che suggerisce l'introduzione nella professionalità docente di metodologie scientificamente fondate, lo sviluppo professionale dovrebbe puntare allo sviluppo di processi analoghi a quelli della metodologia di *ricerca* scientifica (che tra l'altro costituiscono già la base delle attività di progettazione e programmazione didattico-educativa). Lo sviluppo di metodologie capaci di sperimentare i metodi della ricerca entro i contesti professionali permette di sperimentare l'applicazione di strumenti riconosciuti come scientificamente validi, oltre che determinare un ambito di orientamento al risultato. Inoltre, l'utilizzo di metodi scientifici rappresenta anche un'opportunità di capacitazione dell'azione individuale perché richiama la progettualità personale ai processi di form-azione della scelta (Sen, 2000) sulla base di evidenze empiriche, intese come dati di realtà.

Questo nuovo modo di guardare allo sviluppo professionale stimola un cambiamento di paradigma in senso pedagogico: il suo significato sfugge dalle rigide interpretazioni tassonomiche per contemplare possibilità più estese e creative, che vanno riconosciute a tutti i livelli e in tutti gli ambiti. Lo sviluppo professionale diventa tutto ciò che soddisfa il requisito di qualità dei processi con cui si raggiungono e si esprimono determinate competenze professionali. Questo nuovo significato associato allo sviluppo professionale richiama la necessità di puntare sulla sua condivisione e socializzazione a

tutti i livelli: nei confronti dei docenti, esso consente di scardinare definitivamente la sua interpretazione univoca in termini di aggiornamento professionale; nei confronti della società nel suo complesso, permette di introdurre una nuova sensibilità che guarda alla formazione prima di tutto a livello personale, e poi alle sue ricadute di miglioramento professionale.

2.5.3.3. SP come capacitazione

Abbiamo visto come la più recente definizione dello sviluppo professionale miri a sottrarlo dall'identificazione esclusiva con il servizio formale e/o la carriera professionale, considerandolo piuttosto come una dimensione ampia ed estensiva, che si articola in un complesso sistematico di esperienze diversificate, di valenza polisemantica. La capacità di ricondurre tale molteplicità, entro la pratica lavorativa, ad un orizzonte di significazione personale definisce il valore dell'esperienza in termini di sviluppo professionale in chiave capacitativa (Costa, 2012).

La recente affermazione teorica dell'approccio delle capacitazioni o *capability approach*, (CA) (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) e la sua applicabilità a temi di tipo pedagogico contribuisce a qualificare meglio il discorso dello sviluppo professionale, distanziandolo da approcci tradizionali. Gli approcci teorici e scientifici contemporanei rivalutano la dimensione della scelta e della coerenza personale entro i percorsi di formazione professionale. Questo contrasta con i modelli tradizionali per competenze, che tendono invece a ricondurre le pratiche professionali e il loro valore ad un ambito di conformità rispetto ad indicatori di efficienza ed efficacia prestabiliti. Una professionalità come quella attuale, che si misura con contesti in continua evoluzione, e il suo sviluppo, tende a rifuggire interpretazioni tassonomiche e standardizzate, come quelli rivolti alla certificazione e valutazione delle competenze, per accogliere dimensioni processuali e allargate entro cui l'azione si forma, definendo man mano la sua qualità, a reale qualificazione della professionalità.

La capacitazione dello sviluppo professionale coincide con la possibilità per l'insegnante di cogliere quelle opportunità che consentono di fare della propria vita di docente, nella scuola e con i colleghi, una comunità di apprendimento che si avvalga di pratica, esperienza e ricerca, per creare nuovi orizzonti di emancipazione e umanizzazione, sia personale che professionale. In altri termini, l'approccio delle capacitazioni guarda allo sviluppo professionale come la possibilità per l'insegnante di valorizzare la propria libertà di agency (Sen, 2000) in tutti i processi lavorativi, professionali e personali che risultano coerenti con la propria progettualità personale.

- Lo sviluppo professionale docente di *capacitazione individuale* consta di:
- i. la capacità di decidere e stabilire i propri obiettivi di sviluppo;
 - ii. trasformarli e rivederli in funzione dei processi attivati e dei cambiamenti intervenuti;
 - iii. rendere lo sviluppo capace di influire realmente sulle pratiche in senso innovativo e trasformativo.

La capacitazione dello sviluppo, come crescita sociale, coincide qui con azioni di negoziazione e partecipazione democratica alle decisioni di ricaduta collettiva, per la costruzione congiunta di nuove modalità e pratiche cooperative, che consentano di sviluppare nuovi approcci capaci di coniugare aspetti etico-valoriali e relazionali, ed al contempo intervenire in modo efficace sulla risoluzione dei problemi formali. La capacitazione dello sviluppo, come crescita personale e professionale, non coincide con l'accumulo e l'esercizio di competenze sempre più complesse e raffinate, bensì con una prospettiva di allargamento dell'orizzonte personale, per l'emancipazione individuale: questo consiste nella libertà/capacità di immaginare nuove strade, praticare scelte in modo autonomo, progettare nuovi percorsi di realizzazione, e sperimentare modalità e pratiche inedite e/o creative.

Lo sviluppo professionale docente di *capacitazione sociale* coinvolge e valorizza il complesso dei mondi di vita con cui l'individuo interagisce, riconosciuti e apprezzati quale fonte di apprendimento e rielaborazione continua. Quest'approccio convalida la formatività dei contesti d'apprendimento allargati di tipo informale, non ché il loro potere di modulazione di quelli formali (Margiotta, 2015, p. 58-69).

2.6. Attivazione, processi, relazioni

Il presente capitolo ha permesso di accertare la centralità assunta dalla dimensione dello sviluppo professionale docente, e descrivere la tendenza politica, tutt'ora prevalente, a mantenere un'interpretazione della professionalità docente ancorata ai riferimenti tradizionali per competenze.

L'indagine comparativa delle politiche formative sulla professionalità prescolastica a livello nazionale ed internazionale ha evidenziato la prevalente polarizzazione della definizione della professionalità dell'insegnante prescolastico su modelli di competenze di tipo tecnico e specialistico (progettazione; didattica; valutazione), ritenute come le più efficaci per la qualificazione della professionalità educativa. Questi modelli, tuttavia, sono frutto di un sistema che incontra certi bisogni ed esigenze anche economiche:

cambiando il contesto di fondo, diventano necessarie professionalità coerenti, capaci di misurarsi con i cambiamenti e le trasformazioni socio-culturali ed economiche in atto nella società contemporanea.

La centralità politica dei profili per competenze a descrizione della professionalità docente (e la loro pretesa esaustività in senso esplicativo e predittivo) pone al centro la questione dell'efficacia di tali approcci per la sua reale qualificazione. Invece, le nuove dimensioni richieste ad integrazione della professionalità – atteggiamenti di rinnovamento e aggiornamento continui, disponibilità al cambiamento, capacità di elaborazione e formulazione di nuovi approcci e strategie risolutive ai problemi, approcci professionali centrati sulla ricerca e la sperimentazione, creazione di nuove pratiche di confronto riflessivo ed intersoggettivo, l'integrazione dei contesti d'apprendimento allargati ed informali con quelli formali – richiamano innanzitutto: *i.* capacità di attivazione e mobilitazione personale; *ii.* capacità di scelta e definizione degli obiettivi personali (Sen, 2000); *iii.* capacitazione delle dimensioni di conversione per il loro perseguimento (Nussbaum, 2012).

La professionalità oggi richiama la formazione di tre priorità:

- formazione ai PROCESSI (che coinvolgono le competenze): la professionalità risulta oggi definita da un insieme di conoscenze, pratiche e valori che si formano nell'interazione costante dei contesti sociali in continua evoluzione. Questo contrasta con una condizione statica di esercizio della professionalità intesa come expertise professionale (Trincherò, 2012);
- formazione all'ATTIVAZIONE e mobilitazione personale in funzione dell'autodeterminazione degli obiettivi e del loro perseguimento (coinvolgendo, cioè, le competenze). Questo contrasta con la conformità/fedeltà a procedure standardizzate, definite su obiettivi eterodeterminati;
- formazione alla RELAZIONE, intesa come partecipazione e negoziazione democratica dall'ampia connotazione politica, per la qualificazione della comunità d'apprendimento in senso allargato. Questo contrasta con il valore associato alla norma, intesa quale modello universalistico e prescrittivo di validità generale (Lazzari, 2012).

Le priorità della formazione, così definite, segnalano la ribalta di nuovi approcci, volti ad integrare gli indicatori per competenze con altri capaci di rendere il valore della progettualità e della formazione dell'azione personale. Questo significa, prima di tutto, che il docente va supportato e sostenuto a valorizzare la sua libertà/capacità di autodeterminazione all'interno della propria progettualità, che va rivolta in senso umanizzante, e quindi ri-personalizzante sulla professionalità. In altri termini, la persona diventa agente

consapevole e responsabile della form-azione della propria azione, e quindi della propria professionalità. Quindi, il primo requisito della capacitazione dello sviluppo riguarda la dimensione della SCELTA.

In seconda battuta, gli approcci introdotti richiedono lo spostamento di focus dai risultati ai processi, che sono negoziati e partecipati, e quindi attribuiscono valore ai contesti entro i quali avvengono. Questo implica il riconoscimento di un nuovo valore al contesto, inteso non come luogo dell'educazione ma come leva di relazioni generative e creative, a potenziamento dell'azione individuale. Quindi, il secondo requisito della capacitazione dello sviluppo riguarda la dimensione dell'attivazione dei contesti intesi come RELAZIONI.

Ancora, l'approccio capacitativo allo sviluppo indica come la capacitazione individuale e quella sociale sarebbero, dati i presupposti, intrinsecamente interdipendenti. La professionalità docente non va isolata scollegandola da altre/i, ma sostenuta nel suo sviluppo perseguendo forme di integrazione tra la dimensione della realizzazione e quella della partecipazione sociale, tramite la negoziazione democratica di valori e significati. Quindi, il terzo requisito della capacitazione dello sviluppo riguarda la dimensione della PARTECIPAZIONE.

Tale approccio di qualificazione della professionalità educativa permetterebbe, come dice Margiotta (2012b), di affermare una nuova *relazione educativa*, fondata su principi di attivazione della crescita in senso lifelong learning, che permette di fondare:

- la centralità del PROGETTO INDIVIDUALE DI SVILUPPO;
- l'importanza di uno sviluppo collegato ai CONTESTI;
- un nuovo senso di PARTECIPAZIONE ALLARGATA.

3. La ricerca: capacitare lo sviluppo professionale docente

3.1. La capacitazione nella professionalità docente

I primi capitoli hanno affrontato l'analisi delle politiche educative e formative sulla professionalità insegnante a livello nazionale e internazionale, per giungere ad esplorare le politiche sulla professionalità prescolastica e il rispettivo sviluppo professionale. Da qui si è giunti a individuare il profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia secondo la definizione su modelli di competenze. Il confronto sistematico tra le prospettive politiche di formazione e qualificazione professionale, e i risultati di indagini sulle condizioni della professionalità prescolastica contemporanea conduce ad interrogarsi su quali siano oggi le peculiarità distintive dello sviluppo professionale, in termini di formazione continua e apprendimento permanente, volte ad una corretta definizione del profilo docente e delle sue caratteristiche distintive.

Le conclusioni del capitolo 2 hanno contribuito a delineare come una politica di investimento sulla formazione professionale centrata unicamente su modelli di competenze e sulla loro acquisizione/esercizio nella pratica risulti inadeguata a rispondere all'evoluzione delle esigenze dei contesti (educativi e professionali) contemporanei, senza integrarla con altri approcci più estensivi centrati sull'azione e sul processo entro cui le competenze risultano coinvolte. Diventa necessario approfondire dimensioni di scelta e realizzazione personale, valorizzando le relazioni e i processi partecipativi a loro supporto.

Infatti, gli approcci prevalenti si dimostrano critici nei confronti della natura eterodeterminata delle competenze come indicatori standardizzati di matrice prestazionale (Mayo, 2013), e della loro capacità effettiva di mobilitare azioni concrete come "saperi in azione" (Alessandrini, 2007, Alessandrini e Pignalberi, 2012; Cambi, 2004; Wenger, 2006). Le condizioni che qualificano la professionalità educativa (CoRe, 2011) non risultano più raggiungibili solo tramite l'acquisizione e l'integrazione delle competenze, che non costituiscono

di per sé un indicatore esaustivo e predittivo sull'efficacia dell'azione esercitata. All'opposto, la correlazione tra risorse di competenza e qualità dell'azione non appare data in termini diretti, né sufficientemente indagata.

La riduttività di un approccio alla professionalità per sole competenze (Mayo, 2013; Urban *et al.*, 2011; Lazzari, 2012; Costa, 2012, 2014; Margiotta, 2012b, 2015) porta ad individuare nel paradigma della capacitazione il dispositivo capace di qualificare realmente l'agency professionale e lo sviluppo continuo della professionalità docente. 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, 2002, 2012).

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 si ritengono 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 entro una dimensione di attivazione delle opportunità, per raggiungere gli obiettivi desiderati ed esprimere pienamente le risorse possedute. L'approccio delle capacitazioni rappresenta così la "chiave di volta" del modello, capace di coniugare aspirazioni e diritto individuale con l'esigenza di adattamento ai contesti, fondando una nuova visione dinamica ed evolutiva dello sviluppo professionale.

La ricerca che andremo ad introdurre mira ad approfondire il senso della formazione continua in termini di *learnfare* (Margiotta, 2012a, 2012b; Costa, 2012), che diventa qui "diritto all'apprendimento", inteso più propriamente come "diritto allo sviluppo" di tutte le disposizioni e risorse personali atte a sostenere la propria realizzazione individuale, personale e professionale insieme. Prendendo a riferimento le teorie della capacitazione e dei funzionamenti "essenziali" (Nussbaum e Sen, 1993; Sen, 2000; Nussbaum, 2001, 2012), gli approcci riflessivi prescelti (Habermas 1986; Mezirow, 2003; Schön, 1993) e la dimensione dell'empowerment (Rowlands, 1997; Alsop, Bertelsen e Holland, 2006; Alkire e Ibrahim, 2007), andremo a definire la struttura e gli obiettivi della ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti.

3.1.1. Sviluppo come libertà/capacità

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, ecc.), 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. 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, p. 79).

L'approccio di Sen. 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: «*È 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, p. 80). Infatti il funzionamento, nel suo manifestarsi, nulla ci dice rispetto al *processo* che ha portato al suo conseguimento: ma è in esso che possiamo ritrovare il nucleo della libertà/capacità esercitata o meno, e quindi dell'esistenza di capacitazioni come "opzioni d'azione" differenti. 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, p. 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, per ché 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, ed è quindi una *libertà sostanziale* e

non solo formale¹. L'allargamento del set delle opzioni (o, preferenze) possibili determina le condizioni per l'esercizio di "libertà di conseguire", che consente all'individuo la piena espressione delle sue capacità. La messa a disposizione di differenti vettori di capacitazione consente all'azione individuale di esprimersi nella libertà di auto-determinazione dei suoi personali spazi di realizzazione². 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, p. 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 essenziali (Costa, 2012). Secondo tale concetto, 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 a potenziamento della capacitazione individuale, anzi ché in funzione del raggiungimento di risultati attesi, o esternamente definiti. Tale prospettiva riqualifica la competenza coinvolgendola quale *fattore di conversione* all'interno del processo che trasforma la libertà di agire in libertà sostanziale di realizzare i funzionamenti, personali e professionali, prescelti.

¹ Sen collega il concetto di libertà sostanziale alla distinzione tra *libertà di agire* e *libertà di conseguire* (Sen 2000, p. 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, p. 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 il solo concetto di *libertà negativa* (come "libertà da") (Berlin, 1958), inteso cioè quale assenza di impedimenti. Il concetto di libertà di conseguire come "libertà di" implica dunque la sua identificazione come possibilità di fare effettivamente ciò che si ritiene importante, il 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 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 (Sen, 2000, p. 38), che sulla rimozione di ostacoli e vincoli oggettivi.

² La teoria dell'azione di Sen 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.

Sen collega il concetto di libertà di agency a quello di sviluppo, che a sua volta si collega al concetto della libertà sostanziale «... *di scegliersi una vita cui, a ragion veduta, si dà valore*» (Sen, 2000, p. 44). La capacità di scegliere la vita che si desidera assume il valore di criterio in base al quale valutare gli assetti politico-sociali e orientare le politiche pubbliche. Le libertà sostanziali degli individui, dice Sen, 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 (cfr. capitolo 1). La garanzia di poter disporre di condizioni favorevoli all'esercizio della libertà sono parti essenziali e costitutive dello sviluppo, poi che segnalano la sua capacità di raggiungere chi è escluso dall'accesso a risorse ed opportunità.

Questo discorso di significazione sociale della capacitazione individuale può essere agevolmente trasposto sul piano dello sviluppo professionale docente, poi che la libertà di sviluppo professionale di un insegnante si sostanzia nella possibilità di scegliere tra diverse opzioni disponibili, non che nella possibilità di realizzarle, agendo per il loro conseguimento. Analogamente alla questione dell'incremento del PIL (cfr. capitolo 1 e 2), il discorso della validità dei percorsi di formazione professionale non va subordinato alla priorità di esigenze economiche, e alla prevalenza di dimensioni efficientistiche e strumentali (con la loro, corrispettiva, visione fideistica delle competenze professionali), ma va ricondotto ad un orizzonte di progettualità e sviluppo personale.

L'approccio di Nussbaum. 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, che tuttavia non costituiscono il livello più alto di sviluppo a cui una persona può aspirare, per che devono intervenire fattori ambientali, esperienziali e situazionali capaci di innescare capacità rielaborative ed interpretative di ordine superiore, gradi di consapevolezza e autonomia maggiori, per avviare allo sviluppo delle "*capacità combinate*". Queste 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: «... *le caratteristiche di una persona (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute e di tonicità del corpo, gli insegna-*

menti 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, p. 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 di tipo espansivo-ricorsivo, di combinazione tra fattori interni ed esterni di carattere ambientale (come l’istruzione formale). È 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 della realizzazione dei funzionamenti.

Le capacità combinate, proprio per la loro matrice “consustanziale” tra capacità interne e circostanze esterne, 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 che intervengono nelle capacità combinate, intesa come loro “capacità” di favorire o meno i funzionamenti³. Quindi, non è sufficiente garantire il solo possesso delle capacità interne, ma anche 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» (Nussbaum, 2001, p. 108).

³ 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, p. 108).

L'approccio delle capacità di Nussbaum permette quindi di inquadrare la questione dello sviluppo professionale entro lo sviluppo individuale di capacità combinate. La teoria che s'intende qui introdurre riguarda il concetto di formazione: la sua interpretazione quale acquisizione/adequamento delle competenze, intendendole come capacità interne, non risulterebbe in realtà capace di "risolvere" lo sviluppo, dal momento che richiederebbe un'integrazione con la capacità di attivazione di opportunità e condizioni allargate a suo sostegno⁴. Solo queste, intese quali attivatori di facilitazione dell'azione, permetterebbero di raggiungere le capacità combinate, che troveranno la loro massima espressione nell'effettiva capacità individuale di funzionare in accordo alla propria persona, ovvero di esercitare libertà sostanziale.

I contributi degli autori permettono di chiarire il rapporto tra le capacità interne e l'azione per realizzarle, e la loro declinazione in termini di sviluppo professionale. L'obiettivo di raggiungimento del funzionamento dello sviluppo professionale, cioè, implicherebbe non solo la disponibilità delle condizioni di capacitazione più favorevoli al suo conseguimento, ma anche l'esistenza di capacità interne atte a sorreggere i processi capacitativi (che abbiamo interpretato in termini di competenze).

Inoltre, l'attivazione capacitativa delle condizioni esterne richiede il coinvolgimento a livello individuale per la costruzione delle opportunità. I funzionamenti prescelti costituiscono di fatto un sottoinsieme di un universo più ampio di funzionamenti possibili (dove l'insieme è tanto più ampio quanto più aperta, e ricca di opportunità, è la società in cui l'individuo si trova). Potremmo definire lo *spazio delle capacitazioni* come l'insieme delle opportunità possibili da cui si estraggono in termini di funzionamenti ciò che in

⁴ La differenza tra gli approcci di Sen e Nussbaum si situa proprio nel riconoscimento del ruolo che le capacità giocano sullo sviluppo. Per Nussbaum una capacità combinata, proprio per la sua natura di combinazione con le condizioni esterne, non può realizzarsi senza le capacità interne, mentre nel CA di Sen la capacitazione non preclude necessariamente l'esistenza di capacità a suo fondamento. Dal momento che la capacità di utilizzare proficuamente le opportunità viene subordinato, di fatto, al possesso e all'esercizio di capacità interne, in Nussbaum 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 non esprima un funzionamento, nel caso cioè che sia priva di capacità effettiva. Esercitare una professione senza possedere la competenza circa i suoi contenuti non costituirebbe, 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.

concreto, nella situazione specifica e secondo le sue preferenze e abilità, l'individuo sceglie di realizzare⁵.

Quindi, non esiste alcuna possibilità di raggiungere concretamente il funzionamento dello sviluppo professionale senza attivazione personale: la costruzione di processi incrementali in termini di consapevolezza/responsabilità/partecipazione costituirebbe un presupposto indispensabile per la traduzione delle capacità combinate in funzionamenti effettivi.

L'approccio delle capacitazioni o CA, dunque, rintracciando nella capacità/libertà personale la leva qualificante il processo di formazione della professionalità, consente il superamento delle impostazioni performative associate alle competenze: esso infatti amplia e integra i tradizionali approcci per competenze riconfigurandole entro un'ottica di mobilitazione delle risorse e condizioni strategiche per il perseguimento dei funzionamenti. Entro questo quadro di riferimento, anche l'attività lavorativa e professionale si svincola dalla sua matrice economico-produttiva per esprimere il suo valore di vicenda tipicamente umana, oltre che occasione di autoformazione di assoluta rilevanza umanistica ed esistenziale, in cui «... *la persona può vivere sé 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 [...]*» (Rossi, 2011, p. 67).

3.1.2. *Empowerment, riflessività, funzionamento*

Secondo la definizione di Alkire (2005), l'empowerment può essere definito come un incremento di più tipi di agency finalizzati 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. Chambers (1993) definisce l'empowerment come la capacità delle persone di ottenere un maggiore controllo sulle decisioni che influenzano la loro vita (cit. in Bartlett, 2004, p. 55). Da questo

⁵ È 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.

punto di vista i docenti, da destinatari passivi di programmi stabiliti da decisori politici a livello centrale⁶, diventano agenti responsabili, coinvolti nella co-costruzione del senso del loro sviluppo professionale, e della rivendicazione politica del suo significato.

Alsop, Bertelsen e Holland (2006) collegano l'empowerment alla capacità di compiere scelte efficaci, che si traduce sia nella capacità di selezionare le opzioni praticabili che di trasformarle in direzioni e risultati effettivi (Alsop et al., 2006, p. 10). L'espansione dell'agency viene correlata alla libertà/capacità di esercitare tale agency fruttuosamente a livello sociale ed istituzionale, per cui rimanda la questione alla struttura delle opportunità, intesa come pre-condizione sostanziale al suo esercizio.

Questi approcci di definizione dell'empowerment costituiscono una sorta di "precursori" dell'azione capacitativa, e permettono di individuare degli indicatori di agency associati alla professionalità insegnante. Gli indicatori sono: *i*. Autonomia di dominio specifico; *ii*. Controllo sulle decisioni e sui risultati; *iv*. Controllo sul processo; *v*. Agire che determina cambiamento organizzativo; *vi*. Agire che modifica la professionalità. Invece, gli aspetti di agency associati alla professionalità insegnante in grado di descrivere il suo sviluppo si riferiscono a: partecipazione/autonomia/creatività/curiosità/indipendenza/fiducia/consapevolezza/autorevolezza professionale/padronanza/adattamento/decisione/controllo/autoefficacia/informazione/cambiamento organizzativo/sviluppo individuale (Urbani, 2016).

L'approfondimento del concetto di empowerment permette di esprimere la qualità dell'agency professionale come capacità di "*dare forma all'azione*" in modo consapevole, per esercitare la libertà di perseguire gli obiettivi prescelti ("*dar forma ai propri obiettivi*"). L'agency infatti prevede: la formazione della capacità di scegliere i propri obiettivi e costruire i propri percorsi; attivare le opportunità più efficaci al loro perseguimento; avviare processi di capacitazione sociale delle opportunità come creazione delle dimensioni di conversione (es. relazionale) (Costa, 2012).

Il coinvolgimento dei contesti d'apprendimento allargati nella capacitazione dello sviluppo personale e sociale richiama l'attivazione di dispositivi riflessivi, per la loro capacità di stimolare il ripensamento, l'elaborazione e ri-

⁶ 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 abilità e competenze necessarie ad ottenere controllo sulla propria vita professionale, e sulle modalità del loro esercizio senza violare i diritti altrui, ma anzi supportandoli tramite un'azione collettiva a beneficio comune (Jackson, 1994, cit. in Rowlands, 1997, p. 15).

modulazione di approcci e prospettive, contribuire a costruire nuova conoscenza, e per l'adattamento di pratiche ed interventi. Tuttavia, il suo valore essenziale ricade nella formazione di maggiori livelli di autonomia, consapevolezza e responsabilità, sulla base dei processi di svelamento delle premesse di pensiero che sottostanno all'esperienza pratica (Striano, 2001, p. 130).

Alla base del concetto di riflessività troviamo la formulazione di Dewey, che lo identifica come *processo euristico-riflessivo d'indagine sulla realtà*, che trae origine dal rapporto transattivo che si genera tra pensiero ed esperienza (Dewey, 1938). 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 fonda la struttura dei processi di *inquiry*. Questi processi d'interazione tra azione e pensiero nell'esperienza seguono un andamento a spirale ricorsiva, secondo 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.* l'intellettualizzazione (o percezione del problema); *iii.* la formulazione dell'ipotesi come idea-guida (determinazione del problema e dell'immagine di soluzione)⁷; *iv.* il ragionamento (elaborazione di un discorso razionale); *v.* il controllo mediante l'azione (operazionalità tra fatti e significazioni). Il carattere transazionale insito nel processo d'indagine riflessiva connota sia una dimensione inter-soggettiva e sociale di continuità con l'esperienza, che una di tipo intra-soggettivo di interazione con sé stessi, che stimola la costruzione delle inferenze di pensiero.

Oltre alla sua matrice scientifico-operazionale, possiamo considerare la riflessività anche in termini di problematizzazione del reale. In "The Reflective Practitioner", Schön (1993) attribuisce alla riflessività una dimensione di razionalità problematica all'interno della pratica professionale, capace di ricostituire il legame teoria-prassi e conoscenza-azione, storicamente separati in relazione alla divaricazione economica del rapporto mezzi-fini. L'autore associa la riflessività ad una forma di apprendimento organizzativo, che consta in due momenti: *i.* *la riflessione nel corso dell'azione* (o riflessione nell'azione: modello "a single loup") che determina la conoscenza all'interno dell'azione, ed è diretta a modificare le strategie d'azione nel momento in cui essa si manifesta (Schön, 1993; 2006); *ii.* *la conversazione riflessiva con la situazione* (o riflessione sull'azione: modello "a double loup"), che avviene successivamente all'azione e modifica le teorie che sottostanno ad essa, per apprenderne di nuove: da qui l'andamento a "doppio ciclo", che

⁷ Kolb (1984), entro lo sviluppo del modello ciclico dell'apprendimento umano, inserisce il processo di osservazione-riflessione tra l'esperienza concreta e la formazione dei concetti astratti, per utilizzarli sottoforma di testing all'interno di nuove situazioni.

retroagisce sull'azione. La conversazione riflessiva si basa sul riconoscimento dell'unicità della situazione di partenza, sulla realizzazione di esperimenti esplorativi tramite procedure di interpretazione e rappresentazione, e su processi verifica dell'ipotesi, per raggiungere una nuova conoscenza. Considerata in chiave capacitativa, la *retroazione sui presupposti dell'azione* (in qualità di beni dati o fattori di conversione empiricamente definiti) convalida la riflessività in senso capacitativo, dal momento cioè che tale "proprietà retroattiva" permette di costruire e ri-costruire ricorsivamente le esperienze, combinando risorse e dotazioni coi fattori di conversione al fine di stimolare la realizzazione compiuta dei funzionamenti.

Habermas (1986) condivide l'obiettivo dei dispositivi di riflessività di raggiungere sia una conoscenza analitica che pratica, rivolte alla gestione ottimale delle azioni nell'ambito di determinate condizioni socio-culturali. Egli tuttavia attribuisce alla conoscenza di tipo "emancipativo" la ricongiunzione fra sapere teoretico e prassi vitale, per la sua capacità di identificare i vincoli e i condizionamenti occulti sottostanti alle prassi, al fine di produrre cambiamento e trasformazione in senso emancipativo, sia sul pensiero che sull'azione. Il valore dell'indagine riflessiva in senso habermasiano si fonda così su un principio di valore che non è solo euristico, intesa come indagine delle condizioni di possibilità dell'azione, ma diventa *procedura riflessiva e critico-emancipativa* di svelamento di cristallizzazioni, distorsioni e incongruenze, che favorisce una reale, consapevole progettazione degli obiettivi personali.

Mezirow (2003) contribuisce ad approfondire il processo di riflessività, definito nei termini di un complesso di strutture interpretative socialmente e culturalmente trasmesse. Per l'autore esistono due modi di apprendere: l'uno inquadra conoscenze ed eventi entro gli schemi di riferimento delle prospettive e schemi di significato, mentre l'altro coinvolge conoscenze ed eventi della realtà in un processo di profonda ristrutturazione delle prospettive e schemi di significato. Il processo di riflessività consiste in: *i.* riconoscimento degli *schemi di significato* e decentramento, per meglio comprendere il condizionamento che esercitano sulla nostra interpretazione della realtà; *ii.* effettuazione di una revisione delle *prospettive di significato*. Quest'ultimo processo determina l'attivazione di una *riflessività trasformativa*, che sostanzia una razionalità di tipo critico-emancipativo in senso habermasiano.

L'elaborazione del concetto di riflessività che emerge dal contributo dei diversi autori, unito all'esplicitazione del concetto di empowerment, costituisce la base per la progettazione un'indagine dei processi di capacitazione dell'azione⁸. Questa presuppone la capacità di individuare vincoli e i limiti

⁸ Riprendendo Nussbaum (2012), le capacità combinate dell'individuo 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

della propria azione e i loro presupposti, per agire in senso trasformativo sulla realtà, e secondo una prospettiva di emancipazione sia individuale che sociale⁹ (Clarke, 1995; Mortari, 2003).

Modelli d'indagine e di ricerca centrati sulle competenze riflessive e il loro esercizio nei contesti di pratica collegiale e di relazione professionale permetterebbero di esplicitare altre dimensioni, come quelle collaborative e partecipative, a supporto dell'attivazione dell'agency. Il dispositivo riflessivo applicato alla professionalità educativa richiama il coinvolgimento attivo e diretto dei soggetti in un confronto costruttivo su contenuti e metodi delle attività (didattiche, collegiali, comunicative, ecc.) (Fabbri e Melacarne, 2015), che sostiene una professionalità complessa e polivalente come quella dell'insegnante prescolastico (Mantovani e Zaninelli, 2008; Balduzzi *et al.*, 2014). Il ripensamento delle consuetudini e modalità relazionali che gli insegnanti ripresentano nella loro pratica quotidiana (Mortari, 2003, 2010)¹⁰, stimolato da tale confronto, permette agli insegnanti di svelare le incongruenze sottostanti i messaggi formali e acquistare nuove modalità interpretative ed esplicative, capaci di modificare l'azione e sostenere lo sviluppo professionale.

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).

⁹ L'incremento di competenza riflessiva contribuisce ad aumentare il potenziale di empowering professionale (Alsop, Bertelsen e Holland, 2006), e provoca ricadute positive in termini di ripensamento e ri-definizione dei processi decisionali e di scelta, favorendo la capacizzazione dell'agency professionale. Infatti, se 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 empowering decisionale, capaci a loro volta di attivare processi di capacizzazione realizzativa di significazione delle opportunità di conversione.

¹⁰ Il rapporto tra processi riflessivi e qualificazione delle professionalità educative è stato ben indagato da Mortari (2010). Attraverso l'analisi delle interviste degli insegnanti coinvolti nella ricerca, l'autrice individua l'ambito di riflessività collegato all'"agire in classe", rilevando al contempo 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, dialogico, di "reciprocità supportiva". Tali "componenti condizionali" dell'agire professionale sembrerebbero derivare da quella che Nussbaum (2012) identificerebbe come interazione delle capacità personali con fattori intervenienti, nei termini cioè 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 strutturano quelle capacità combinate per il raggiungimento dei funzionamenti.

3.1.3. Fattori di conversione e form-azione dell'agency

Secondo Nussbaum (2012), 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 atte a raggiungere i funzionamenti.

Per l'autrice l'individuo dispone di risorse (titoli: *entitlements*, e dotazioni: *provisions*), che utilizza per costruire ed esercitare le proprie capacità; tuttavia nel momento dell'attuazione (*enactement*), le capacità vengono "filtrate" da fattori intervenienti di tipo ambientale (es. di natura sociale e istituzionale). Questi possono facilitare o impedire l'enactement delle risorse disponibili nel processo di capacitazione dell'azione¹¹.

Abbiamo visto (cfr. paragrafo 3.1.1) che le libertà (o capacitazioni), intese dalla prospettiva dell'individuo, acquistano l'accezione di *opportunità*, e perfino quando vengono colte nella loro astrazione o virtualità, retroagiscono sulle risorse iniziali sotto forma 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.

Sen (2000, ed. or. 1999) sottolinea l'importanza dei contesti e gli assetti sociali, istituzionali e normativi quali fattori di conversione che favoriscono o meno i processi di capacitazione della libertà sostanziale di realizzare i funzionamenti desiderati. 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, Bertelsen e Holland, 2006; Alkire e Ibrahim, 2007; Rowlands, 1997), e quindi dei fattori di conversione a loro supporto.

La qualità dei fattori di conversione, per Sen (2000), dipende dalla qualità delle risorse non solo materiali (beni) ma anche immateriali (credenze e valori) a loro supporto, che, collegate all'ampiezza dei set di opportunità e condizioni di capacitazione disponibili, incidono sul processo di formazione delle "vere" preferenze e sulla capacità di raggiungere effettivamente i funzionamenti¹². Sen (2000) apprezza il dibattito sui criteri di valutazione delle

¹¹ Ritorniamo a considerare, in accordo con Sen (2000), la questione del peso delle qualità degli ecosistemi (naturali e sociali) locali, la dotazione di beni pubblici, la struttura della comunicazione sociale, ma anche fattori ambientali generali come il grado di democraticità e il rispetto delle norme a fondamento della convivenza civile.

¹² 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: egli la fa derivare dall'attribuzione di significato alle pratiche e alle tradizioni vigenti nella comunità di

preferenze, e lo colloca quale parte integrante del processo di partecipazione democratica e negoziazione sociale che caratterizza il processo di sviluppo (Sen, 1997; Viganò, 2013)¹³.

I fattori di conversione, svincolati da riferimenti politico-sociali, assumono il valore di dimensioni di conversione nel momento in cui esprimono una grandezza in qualità di fattori di conversione aggregati, che di volta in volta si distribuiscono su diversi piani (sociale; politico; educativo, ecc.) (Urban, 2016). Tale distinzione permette di cogliere l'essenza e il tipo d'interazione con le risorse interne, per cogliere la qualità dell'influenza effettivamente esercitata sul raggiungimento del funzionamento.

Nell'ambito dello sviluppo professionale docente, le dimensioni e i fattori di conversione possono essere così espressi.

- i. *Dimensione delle Risorse*: i fattori di conversione per l'attivazione delle risorse personali possono essere identificati nella creazione di diverse opportunità di formazione continua, che ogni insegnante può scegliere in base a desideri, interesse e motivazioni personali.
- ii. *Dimensione di Esercizio*: i fattori di conversione sono dati 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 prospettive di carriera praticabili permettono di assicurare delle condizioni di impegno e investimento reale sullo sviluppo professionale, così come la puntuale definizione del profilo professionale 0-6 (cfr. capitolo 2).
- iii. *Dimensione organizzativo-processuale*: i fattori di conversione intervengono a semplificare l'organizzazione ed i processi intrascolastici in funzione di un migliore utilizzo delle risorse. La qualificazione 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 di realizzazione. 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).

¹³ Il discorso delle capacitazioni di Sen e di Nussbaum vale indipendentemente dal contesto sociale e dalle dimensioni di conversione prese ad esempio: i fattori ambientali, infatti, possono assumere tutti i possibili valori e combinazioni, secondo una vettorialità che va dal massimo di incapacitazione e di illibertà fino al flourishing umano e sociale, che Nussbaum (2012) considera come 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.

fattori di conversione in termini di definizione organizzativa, relazionale-collegiale ed intrascolastica (ma anche extrascolastica) permettono di attivare e sostenere efficacemente l'agentività personale.

- iv. *Dimensione delle opportunità latenti*: i contesti dell'apprendimento informale rappresentano nuove opportunità di capacitazione 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 sui contesti d'apprendimento allargati sostiene l'attivazione di processi riflessivi di tipo individuale e sociale.

Le teorie dell'agency di Sen (2000) viste in precedenza, e le ricerche svolte da Alkire (2005) ci permettono di valutare la qualità dell'azione individuale non necessariamente rivolta al raggiungimento di una finalità esterna, cioè eticamente e socialmente determinata, e nemmeno rivolta a scopi di cui si considera la giustizia ed ammissibilità sociale, bensì secondo il solo riferimento essenziale della determinazione di valore individuale. La libertà di scelta presuppone la 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 ne determinano la legittimazione sociale.

Nello sviluppo professionale docente, l'azione individuale risulta coinvolta in processi inclusivi di confronto intersoggettivo sia a livello intrascolastico che extrascolastico (sia in equipe lavorativa che con gli stakeholder famigliari e locali), che contribuiscono a ridefinire l'agire educativo (Nussbaum, 2011; De Natale, 2014). All'interno di tale contesto, l'insegnante sceglie le opportunità di capacitazione che risultano più coerenti agli obiettivi personali. Questi possono trovarsi più o meno in accordo con l'impostazione (normativa, culturale, istituzionale) prevalente, ma acquistano valore proprio in relazione alla loro riconducibilità a processi di significazione personale, oltre che a quelli di negoziazione sociale da cui deriva la loro legittimazione (Sen, 2000)¹⁴.

¹⁴ 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 speci-*

La partecipazione docente alla definizione di valori e significati introduce un nuovo modo di intendere la formazione continua, che si configura quale leva capacitativa di ampliamento dei funzionamenti, che consentono nuove libertà di sviluppo dei lavoratori (Alessandrini, 2011; 2014a). Il circolo virtuoso che s'instaura tra agency individuale e sociale stimola una nuova logica formativa, che assume una connotazione locale-divergente (Alberici, 2004), che pone attenzione ai seguenti aspetti: *i.* la costruzione sociale della conoscenza e dei saperi; *ii.* il carattere situato e contestuale delle pratiche di apprendimento; *iii.* i criteri d'azione di rilevanza e significatività per i soggetti (al di là di quelli di efficacia e d'efficienza); *iv.* il sostegno 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).

3.2. Il progetto di Ricerca

L'analisi delle politiche europee e delle indagini realizzate sulla professionalità insegnante, e prescolastica in particolare, ha portato a delineare l'esistenza di modelli per competenze utilizzati a definizione del profilo professionale docente. Abbiamo visto come nell'analisi della letteratura pedagogica, sia apparso come la correlazione tra l'acquisizione delle competenze professionali e la qualità dell'azione non possa essere data in termini diretti, come cioè se all'incremento delle competenze potesse corrispondere, direttamente, una maggiore qualità dell'azione. E questo appare tanto più evidente nei contesti educativi attuali, che pongono domande puntuali e stimolano l'attivazione della professionalità insegnante per la costruzione di risposte efficaci, congruenti e personalizzate.

I modelli per competenze, quali requisiti professionali esteriormente definiti, necessitano dell'integrazione con altri approcci e paradigmi teorici capaci di ri-qualificare le stesse competenze in senso capacitativo e realizzativo, per valorizzarle entro una prospettiva coerente di formazione permanente e di qualificazione della professionalità. Il loro collegamento con dimensioni agentive, capaci di potenziare l'azione tramite la formazione dei suoi presupposti di scelta/partecipazione/qualificazione, consentirebbe alla professionalità docente di riconquistare il suo valore creativo, generativo ed emancipativo. La nuova visione dello sviluppo e della qualificazione docente

fico 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, p. 36).

va collegata al peso e alle caratteristiche dei fattori intervenienti a supporto della traduzione delle competenze in azione, che influenzano in maniera determinante la capacitazione della professionalità.

La questione si fonda su un'interpretazione dello sviluppo professionale come crescita della capacità di attivare un'azione con un contenuto realizzativo (capacitazione dell'agency), diretta agli obiettivi personalmente scelti (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), che mira all'espansione delle libertà/capacità personali. La prospettiva introdotta richiede un cambiamento di paradigma dal momento che, anzi che concentrarsi sulla rimozione delle condizioni (organizzative, gestionali) di ostacolo e vincolo poste all'esercizio delle competenze, ci si concentra piuttosto sulla natura della scelta per l'attivazione delle opportunità e delle dimensioni di conversione che meglio sostengono le competenze e la loro espressione.

3.2.1. Finalità e obiettivi della ricerca

L'approccio di ricerca guarda all'azione (agency) e ai suoi processi di formazione, secondo la loro capacità di corrispondere agli obiettivi prescelti. All'interno di questo quadro, le competenze assumono rilevanza come risorse disponibili, o dotazioni, che gli insegnanti hanno a disposizione e che scelgono se attivare o meno, e quali attivare, in relazione all'obiettivo desiderato. Pertanto, risulta più importante concentrarsi sulla dimensione della libertà di scelta (Sen, 2000), come libertà di scegliere i propri obiettivi tra diverse opzioni, che devono essere disponibili, anzi che sulle risorse di competenza a loro supporto. Pertanto, la validità dell'approccio per competenza va sempre iscritto e ricondotto alla dimensione della libertà di scelta e ai processi di form-azione degli obiettivi (Baldacci, 2014)¹⁵, da cui si perviene cioè a selezionare di volta in volta le competenze che meglio di altre sono capaci di sostenere l'azione (Sen, 2000).

Percorrendo una prospettiva di integrazione delle dimensioni di competenza e di quelle di libertà di agency, si intende giungere a definire un quadro di qualificazione dello sviluppo professionale che sia capace di esplicitare componenti e dimensioni essenziali, sottostanti a questo collegamento. La ricerca parte dall'*ipotesi* secondo cui la capacitazione dell'azione docente costituisce il fattore essenziale di miglioramento e qualificazione della professionalità: all'aumentare della capacitazione dell'agency aumenterebbe an-

¹⁵ Il rapporto agency-competenze va 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).

che la qualificazione dello sviluppo professionale docente. Lo sviluppo, pertanto, sarebbe direttamente correlato alla possibilità/capacità dell'insegnante di significare e valorizzare le competenze entro un proprio percorso di realizzazione personale, enfatizzandone il valore realizzativo ed umanizzante, entro un quadro di conseguimento dei 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 della possibilità di realizzarle concretamente in termini di funzionamenti.

La ricerca si pone come *obiettivo* quello di esplicitare la correlazione esistente tra agency e sviluppo professionale, al fine di definire i fattori che qualificano l'agency capacitativa del docente, e chiarire la loro interconnessione. Inoltre, la ricerca punta ad individuare e descrivere i fattori e le variabili che più di altri sono capaci di sostenere i processi capacitativi, individuando così 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, finisce col rappresentare un riferimento costante per la progettazione di esperienze di capacitazione dell'azione professionale. Il riconoscimento del dispositivo capacitativo quale dimensione formativa strategica ed essenziale arriverebbe a rappresentare il presupposto scientifico di revisione delle politiche di formazione professionale, aprendole a nuovi, e più corretti, approcci in senso umanistico-esistenziale.

La ridefinizione delle politiche di formazione professionale richiede di circoscrivere gli assetti istituzionali, organizzativi e normativi che più di altri supportano i processi capacitativi e la qualificazione della professionalità docente. Quindi, in relazione agli obiettivi prefissati, ci si aspetta di produrre risultati di impatto e ricaduta nei seguenti termini:

- In termini di *policy*: la validazione del paradigma capacitativo e del suo ruolo nel miglioramento dello sviluppo professionale permettono di ripensare le politiche di formazione docente, che coinvolgono, ad esempio, le dimensioni di networking e governance (Urban *et al.*, 2011). Questo permetterebbe di veicolare una nuova definizione del profilo professionale prescolastico e docente in generale, accentuando il valore delle dimensioni e dei processi capaci di supportarlo, contribuendo a definire nuovi ambiti di riconoscimento e qualificazione della professionalità.

- In termini di *qualificazione professionale*: L'assegnazione della centralità della capacitazione in prospettiva professionalizzante consentirebbe di aprire nuove prospettive di formazione continua per gli insegnanti, di tipo individuale, ma, soprattutto collettivo, inaugurando nuove forme e modalità collegiali di tipo riflessivo e cooperativo, a sostegno della creazione di nuove reti di sviluppo professionale, per sostenere l'innovazione didattica e strategico-organizzativa.
- In termini *istituzionali*: il riconoscimento delle dimensioni organizzativo-gestionali e scolastiche quali nuove leve di qualificazione dello sviluppo professionale consentirebbe ai livelli direttivi di incoraggiare e sostenere nuove forme e percorsi (internamente al proprio Istituto, in rete, o nella comunità locale) quali opportunità autentiche di formazione permanente e di attivazione dei contesti d'apprendimento allargati.
- In termini *sociali*: lo sviluppo professionale docente implica la valorizzazione socio-politica dei contesti allargati, famigliari ed extrafamigliari, che concorrono allo sviluppo della comunità come contesto di negoziazione democratica di valori e significati di quali pratiche di capacitazione per l'emancipazione sociale e collettiva.
- In termini di *formazione continua*: l'evidenza della correlazione tra agency e sviluppo aprirebbe all'affermazione di un nuovo concetto di formazione continua, di allargamento dei suoi confini e prospettive, che incorpora ai tradizionali riferimenti di competenza nuove dimensioni di esercizio della libertà di agency per l'autodeterminazione personale.

3.2.2. Il modello di ricerca e la metodologia

Dal momento che gli obiettivi prescelti (funzionamenti) e la capacità di perseguirli (libertà di agency) qualificano la professionalità, è necessario collegare l'azione esercitata a dei riferimenti di competenza, per riconoscere quelli a cui l'insegnante dà più valore, e raccogliere alcune evidenze, dal punto di vista scientifico, circa la sua capacità di attivarle nella pratica, significandole entro un percorso di sviluppo personale. L'utilizzo di strumenti di tipo riflessivo, appositamente costruiti, permetterà di esplicitare la coerenza o meno dell'azione espressa nella pratica rispetto alle competenze possedute, dimostrando come il solo possesso delle stesse non basti a qualificare l'azione docente, e che quindi il loro rapporto non possa essere dato in termini direttamente proporzionali, nè predittivi sulla professionalità. La sperimentazione di un processo di capacitazione dell'azione permetterà dunque

di evidenziare alcuni risultati di ricerca sul rapporto tra capacitazione e sviluppo professionale.

Dal momento che i modelli per competenze costituiscono, allo stato attuale, dei riferimenti scientificamente accreditati di definizione della professionalità docente, appare necessario partire dalla loro integrazione con competenze nuove, che rispondono alle dimensioni più cruciali della professionalità contemporanea e della sua evoluzione. *La costruzione di un nuovo Modello di Competenze professionali* dell'insegnante prescolastico permetterà non solo di rappresentare in senso esaustivo ed efficace la composizione della professionalità attuale, ma costituirà anche una base di riferimento dichiarativo su cui innestare la formulazione e lo sviluppo dei processi di indagine quali-quantitativa sulla capacitazione dell'agency professionale.

L'analisi quantitativa dei dati raccolti tramite Questionari di autovalutazione docente, costruiti su riferimento del nuovo Modello per Competenze, costituirà la base di partenza per creare un collegamento tra autovalutazione delle competenze e loro espressione nella pratica professionale, individuando gli ambiti di criticità da sottoporre a ulteriore indagine qualitativa per esplicitare le dimensioni di agency sottostanti, e tratteggiare nuovi percorsi di formazione professionale.

L'indagine qualitativa coinvolgerà alcuni degli insegnanti compilatori del questionario per approfondire la valutazione delle competenze, proponendo processi di eterovalutazione basati sull'osservazione della pratica professionale in contesto, e sull'esplicitazione delle criticità tramite la compilazione di strumenti appositamente costruiti. Attraverso l'attivazione riflessiva e i processi di riconoscimento di funzionamenti e dimensioni di conversione, gli insegnanti verranno condotti ad esplicitare il senso dell'azione espressa nella pratica, formulando un piano di sviluppo individuale per la capacitazione dell'agency, che condurranno registrandone l'andamento. Interviste iniziali e finali permetteranno agli insegnanti di riflettere sui loro percorsi di capacitazione dell'agency e contribuire ai loro processi di sviluppo permanente, e al ricercatore di controllare i risultati, in funzione dell'individuazione dei fattori di conversione di ricaduta capacitativa (Urbani, 2017).

In sintesi, la metodologia prevede:

1. *La 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 *22 Competenze*, che costituisce il riferimento per la successiva costruzione di un *Questionario di autovalutazione delle competenze* dei docenti.

2. *La Ricerca Quantitativa*. Il Questionario di autovalutazione delle competenze verrà sottoposto a 65 insegnanti prescolastici di servizi differenti di diverse Province del nord e centro Italia, con al minimo 5 anni di servizio dal momento dell'introduzione alla professione, e provenienti da: servizi pubblici e privati, centri integrati per l'infanzia 0-6 e disgiunti (0-3 e 3-6); associazioni a governance parentale e sociale. 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, per formulare ipotesi sulle dimensioni di conversione.
3. *La Ricerca Qualitativa*. Gli insegnanti coinvolti nell'attività di ricerca qualitativa, selezionati tra i compilatori del questionario, provengono da diverse Province e 4 servizi prescolastici di tipo differente del nord-est Italia, lavoreranno con il ricercatore per tre mesi, una volta a settimana, realizzando complessivamente oltre 100 ore di attività di ricerca e formazione sul campo.

Fasi:

- 3a) *Il confronto tra le competenze dichiarate e quelle in... azione*. L'intervista iniziale semi-strutturata sulla base dei Questionari permetterà di conoscere in forma approfondita le caratteristiche di competenze e di azione dichiarate dagli insegnanti coinvolti. La fase successiva di *osservazione/shadowing* nei contesti di pratica professionale determinerà l'avvio dell'osservazione dell'esercizio delle competenze dichiarate all'interno della quotidianità scolastica. Quindi, la compilazione della *Griglia di osservazione delle pratiche professionali* consentirà il confronto delle competenze dichiarate con quelle espresse nella pratica, per riflettere sulle condizioni sottostanti l'azione (riflessione nell'azione).
- 3b) *Il confronto delle criticità con: dimensioni di conversione e funzionamenti*. L'utilizzo dello strumento appositamente costruito della *Lista con indicatori di funzionamento* supporta l'insegnante nel processo di riconoscimento del valore della propria azione e delle dimensioni di conversione che risultano più proficue per l'attivazione capacitativa dell'agency.
- 3c) *La formazione dell'agency*. L'attività finora realizzata permetterà a ricercatore e insegnante di progettare in forma congiunta un *Piano individuale di formazione e di sviluppo dell'agency*: questo andrà a documentare le attività qualificanti il processo di capacitazione dell'azione professionale che verranno realizzate dall'insegnante, e registrate su *diari di bordo* o altri strumenti appositamente selezionati. L'intervista finale permetterà di valutare i processi di formazione dell'agency ed effettuare l'analisi e il confronto dei risultati.

3.2.3. Il nuovo Modello per Competenze professionali prescolastiche

La formulazione della metodologia di ricerca prende avvio dalla costruzione di un Modello di Competenze associato alla professionalità prescolastica. Abbiamo già visto come il concetto di competenza e la sua correlazione con lo sviluppo professionale abbia conosciuto una pluralità di visioni che l'hanno affrancata dalla sua matrice tecnico-razionale per assumere una di tipo costruttivista, relazionale e pratico-riflessiva (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1999; Pellerey, 2010; Baldacci, 2010). La costruzione del modello asseconda la definizione del concetto di competenza fornita nel contesto dell'European Qualifications Framework (EQF): esso descrive le competenze per livelli incrementali di autonomia e responsabilità, definendole come: «*Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*» (Regione Veneto, 2012).

La costruzione del Modello ha previsto una fase di *Mappatura delle competenze*, articolata a sua volta nei seguenti step:

- *Identificazione* delle competenze più attuali e rilevanti nel panorama politico europeo collegate allo sviluppo delle professionalità prescolastiche: si arriva a circoscrivere delle *Aree di Competenza*, e quindi ad individuare il loro raccordo con i riferimenti di *Empowering, Agency, Capacitazione* e con le dimensioni di *Funzionamento* professionale, individuati quali criteri di rilevanza teorica.
- *Enucleazione* delle *Competenze* specifiche corrispondenti alle rispettive Aree, 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.
- *Descrizione* delle competenze entro il modello tramite il raccordo con:
 - *Livelli EQF*, in modo da ottenere dei referenziali di competenza per il posizionamento della valutazione docente (ibid.);
 - *Modello di Sviluppo delle Competenze* (Tessaro, 2012) che costituisce un modello dinamico di descrizione dello sviluppo delle competenze nell'esercizio professionale.
- *Validazione* delle competenze così individuate. Il Modello di competenze viene sottoposto alla valutazione di due Opinion leader di spiccata autorevolezza pedagogica (Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca'Foscari di Venezia; Prof.ssa Susanna Mantovani, Università Milano-Bicocca), al fine dell'attribuzione di rilevanza per la costruzione dei questionari osservativi.

Il Modello per competenze professionali della professionalità prescolastica definito in seguito all'attività di mappatura prevede un'articolazione in 6 Aree di Competenza e in 22 Competenze (fig. 17).

<p style="text-align: center;">I. Gestione dei processi educativi (Relazione col BAMBINO)</p> <p><i>Comprende competenze progettuali, didattico-educative, di gestione dei processi educativi e di apprendimento del bambino, di valutazione individuale e collegiale</i></p>
<p>I.A. Competenza progettuale Esser in grado di progettare un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle esperienze.</p> <p>I.B. Competenza di integrazione delle dimensioni Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una visione olistica dell'apprendimento infantile.</p> <p>I.C. Competenze di attivazione Essere in grado di gestire interventi didattici di co-costruzione degli apprendimenti.</p> <p>I.D. Competenze di valutazione Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile.</p>
<p style="text-align: center;">2. Gestione dei processi relazionali (Relazione con le FAMIGLIE)</p> <p><i>Comprende competenze di relazione con le famiglie, di responsabilizzazione educativa, di sostegno dei processi educativi famigliari, di promozione della riflessività, inclusività, autonomia decisionale e progettuale.</i></p>
<p>2.A. Competenza di responsabilizzazione educativa Essere in grado di favorire e supportare la funzione educativa familiare/parentale.</p> <p>2.B. Competenza riflessiva sull'interazione Essere in grado di riflettere e modificare le pratiche di interazione con i genitori/famiglie.</p> <p>2.C. Competenza inclusiva Essere in grado di coinvolgere le famiglie/genitori sull'educazione scolastica.</p> <p>2.D. Competenza di promozione dell'autonomia Essere in grado di promuovere e sostenere l'autonomia di pensiero, di giudizio e di scelta delle famiglie.</p>

Fig.17. Il nuovo modello per competenze professionali associate al profilo attuale dell'insegnante prescolastico

3. Collegialità di gruppo
(es. programmazione, collegialità interprofessionale)

Comprende competenze inter-professionali di pratica riflessiva condivisa, cooperazione, sviluppo di approcci e modalità di ricerca& sperimentazione, di esercizio della professionalità

3.A. Competenze riflessive

Essere in grado di valorizzare e potenziare la collegialità come pratica riflessiva condivisa.

3.B. Competenze cooperative

Essere in grado di agire con modalità cooperative per potenziare l'azione professionale.

3.C. Competenze creative

Essere in grado di produrre cambiamento costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite (R&S).

3.D. Competenza di empowerment professionale collegiale

Essere in grado di sostenere/affermare dignità professionale e comunicare autorevolezza.

4. Collegialità d'Istituto/organizzazione
(es. collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)

Comprende competenze professionali e inter-professionali di affermazione delle professionalità specifiche, cooperazione allargata, formazione continua, costruzione e comunicazione di identità specifica dell'Istituto/istituzione di appartenenza

4.A. Competenze di empowerment professionale

Essere in grado di valorizzare e potenziare le rispettive specificità professionali (per livello/segmento scolastico).

4.B. Competenze di cooperazione istituzionale

Essere in grado di agire con modalità cooperative per potenziare l'azione istituzionale.

4.C. Competenze di sviluppo professionale

Essere in grado di utilizzare la pratica interprofessionale per lo sviluppo e formazione personale.

4.D. Competenza di vision e di mission

Essere in grado di affermare e valorizzare un'identità specifica dell'Istituto scolastico e strutturare l'azione istituzionale in funzione del conseguimento degli obiettivi.

(continua) Fig.17

5. Networking (reti di scuole)

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

5.A. Competenze di networking

Essere in grado di lavorare in rete.

5.B. Competenze strategiche di rete

Essere in grado di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità di rete.

5.C. Competenze socio-relazionali e politiche

Essere in grado di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete (di affermazione della dignità professionale).

6. Governance (stakeholders esterni a base locale)

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)

6.A. Competenze di concertazione

Essere in grado di realizzare progetti educativi con soggetti diversi, istituzionali e non, che compongono la comunità locale.

6.B. Competenze di costruzione pedagogica

Essere in grado di condividere e socializzare valori di tipo pedagogico ed educativo nella comunità.

6.C. Competenze di arricchimento professionale

Essere in grado di collaborare per lo sviluppo di iniziative volte a qualificare e valorizzare la propria professionalità.

(continua) Fig. 17

Ogni Area di competenza è illustrata nel modello tramite il collegamento di ciascuna competenza con i descrittori dei livelli EQF (conoscenze teoriche e pratiche; abilità cognitive e operative), e con il rispettivo livello di sviluppo dinamico (esordiente; praticante; standard; rilevante; eccellente), secondo il modello di Tessaro (2012). Il modello completo dei raccordi è fornito nell'allegato 1.

Questo nuovo Modello per Competenze, oltre a descrivere in dettaglio le caratteristiche della professionalità prescolastica contemporanea sulla base di riferimenti di competenza, esplicita anche la dimensione referenziale, pro-

pedeutica alla sua interpretazione in chiave capacitativa, emergente dal lavoro di collegamento coi criteri di empowering, agency, capacitazione e funzionamento. Il lavoro realizzato costituisce il modello di riferimento per la costruzione dei Questionari e la progettazione dell'indagine quantitativa, non ché per l'approfondimento qualitativo.

3.3. La Ricerca Quantitativa: l'autovalutazione delle competenze

La fase quantitativa della ricerca mira ad indagare la percezione degli insegnanti prescolastici rispetto alle proprie competenze professionali, per conoscere come gli insegnanti prescolastici valutano le “nuove” competenze a definizione della loro professionalità.

Il quadro descrittivo delle competenze così rilevato consentirà di circoscrivere corrispondenze, regolarità e criticità nel rapporto tra professionalità prescolastica e referenti di competenza, situandola sia rispetto all'esperienza della formazione iniziale che alla prospettiva di formazione continua e sviluppo professionale. L'individuazione dei risultati più significativi costituirà la traccia progettuale per la formulazione della ricerca qualitativa, mirante ad esplicitare il legame tra competenze dichiarate e agency docente.

L'osservazione quantitativa semi-strutturata prevede l'*autovalutazione* docente delle competenze tramite *autocompilazione*¹⁶ su piattaforma on-line di questionari strutturati in 7 items d'indagine sulle 22 competenze professionali definite nel Modello.

Il campione degli insegnanti coinvolti nella compilazione dei questionari sono stati selezionati sulla base dei seguenti criteri.

- *Destinatari*: il Questionario si rivolge ad insegnanti di scuola dell'infanzia (3-6 anni)¹⁷ selezionati in base a variabili di contesto (geografico-territoriali, di contesto ambientale; istituzionali ed organizzative, riferite al tipo di scuola/servizio).

¹⁶ La tecnica di somministrazione prescelta appare la più appropriata per consentire al compilatore di gestire le informazioni e il materiale fornito con i questionari, e al grado di dettaglio con cui sono stati costruiti (22 Competenze indagate su 7 items, corredati da tabelle esplicative). La compilazione del questionario richiede tempi adeguati ed un certo livello di approfondimento della terminologia, e pertanto deve consentire al compilatore una libera gestione dei propri tempi di risposta (tramite la facoltà, ad esempio, di interrompere la compilazione e riprenderla in momenti successivi).

¹⁷ Il Questionario è stato pensato anche per la compilazione di educatori di asilo nido (0-3anni) perché il ripensamento del segmento prescolastico in senso 0-6 ha influito sulla considerazione di tutti i servizi e relativi requisiti di professionalità. Hanno testato lo strumento, infatti, anche alcune educatrici del Nido dell'Università Milano-Bicocca. Tuttavia, il target

- *Criteri di selezione del campione*: si individua un *panel* di insegnanti prescolastici considerato soddisfacente per garantire la validità scientifica dei risultati, da cui verranno poi estratti coloro che parteciperanno all'osservazione qualitativa. Il *panel* corrisponde ad un campione statistico permanente, selezionato in base a criteri rappresentativi di indagine campionaria.
- *Criteri di composizione del panel*: L'indagine ha coinvolto un *pilot* iniziale di 4 insegnanti di scuola dell'infanzia per il *pre-test di controllo* degli strumenti di ricerca (Questionario), e quindi un *pilot* di 20 insegnanti per un'analisi circoscritta dei dati parziali, al fine di controllare sia lo strumento che l'applicazione della metodologia¹⁸, al fine di permettere eventuali integrazione e/o aggiustamenti prima della presentazione al campione allargato. Il Questionario è stato poi somministrato ad un *panel* di 65 insegnanti prescolastici, di cui 59 ritenuti validi ai fini della ricerca¹⁹.
- *Caratteristiche del campione*²⁰: L'individuazione del campione sulla base dei parametri di *i*. Anzianità di servizio; *ii*. Contesto geografico-

specifico della ricerca è da intendersi composto esclusivamente da “insegnanti di scuola dell'infanzia”.

¹⁸ 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.

¹⁹ Al fine di mantenere un campione rappresentativo affidabile, i questionari parzialmente compilati o non adeguati rispetto ai criteri di ricerca (es., insegnanti con ridotta “anzianità” di servizio) sono stati eliminati dal *panel*.

²⁰ 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'emergenza di specifiche dimensioni di conversione, al fine di formulare

territoriale; *iii*. Tipologia di scuola (sia pubblica che privata) (cfr. paragrafo 3.2.2) 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 i questionari e favorire la partecipazione, il ricercatore ha elaborato una raccolta ragionata di documenti disponibili on-line e di riferimenti sitografici sullo sviluppo professionale docente in Europa (detto "file-bonus"), che viene fornita ai compilatori al completamento del questionario.
- *I tempi di somministrazione* dei questionari: sono state previste due tranche di accesso on-line ai questionari, di due mesi ciascuna.

La *modalità* di accesso ai Questionari prevede la diffusione alle segreterie scolastiche e direttamente agli insegnanti di un invito tramite *link* (Capiluppi, Lago e Morisio, 2003)²¹ di accesso alla piattaforma on-line *Univirtual* del Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari.

3.3.1. Il Questionario

La ricerca quantitativa, svolta sotto forma di osservazione semi-strutturata tramite questionari, mira a fornire una descrizione nomotetica²² delle competenze professionali che gli insegnanti valutano di possedere (*Competenze Possedute*), dei relativi livelli di sviluppo (*Livelli di Sviluppo delle*

un'ipotesi rispetto alle componenti di professionalità (opportunità e risorse) capaci di attivare processi di capacitazione dell'azione docente.

²¹ La tecnica di rilevazione statistica di somministrazione di questionari on-line per la presentazione, la raccolta ed elaborazione dei dati viene definita *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, come nel caso della ricerca in questione, si fa riferimento ad 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, Lago e Morisio, 2003).

²² 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 (Trinchero, 2004).

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).

Lo scopo del questionario è di indagare le competenze auto-valutate dai docenti e collegarle ai contesti della loro formazione, per ipotizzare una correlazione con l'agency professionale e la successiva indagine 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 circa la composizione della professionalità e il suo profilo ideale, poi sulle *Competenze possedute*, in prospettiva convergente sull'autovalutazione. Il questionario prosegue richiedendo una valutazione sui *Tipi di Apprendimento e i Contesti di Sviluppo* che maggiormente hanno influito sullo sviluppo delle competenze professionali finora indagate, e i *Contesti/Ambiti* del loro sviluppo.

Nella costruzione degli item del questionario, il ricercatore ha individuato i contesti d'interazione docente capaci di influire sullo sviluppo professionale, che verranno giudicati più o meno rilevanti dall'insegnante sulla base del gradiente di formatività percepito. I *Contesti di Sviluppo* della professionalità sono raggruppati in 6 categorie: *Pratica didattica* (DID); *Confronto con i colleghi* (COL); *Confronto con i genitori/famiglie* (FAM); *Tipi di Formazione* (FOR); *Rapporti con stakeholder* (STAK); *Sviluppo professionale* (SVIL).

Gli ambiti indagati dal questionario permettono di collegare le competenze rilevanti con i dati anagrafici dell'insegnante, facendo emergere specifiche dimensioni di conversione, e favorendo la formulazione di ipotesi sulle risorse e opportunità capaci di attivare processi di capacitazione dell'agency. All'interno del questionario, ogni richiesta di posizionamento viene corredata da tabelle esplicative e riferimenti bibliografici per favorire una maggiore comprensione dei concetti e della terminologia²³ (v. allegato 2). Questo consentirà di strutturare il discorso su una base semantica condivisa, che permetterà a ricercatore ed insegnante di intraprendere le attività di indagine qualitativa mantenendo un riferimento teorico univoco.

La struttura del Questionario, disponibile in allegato 2, prevede l'articolazione in sezioni, che prevedono a loro volta differenti scale di misura:

²³ L'inserimento delle spiegazioni di tipo teorico e concettuale è emersa dall'esigenza degli insegnanti di comprendere i presupposti sottostanti la formulazione del questionario, al fine di poter utilizzare al meglio lo strumento. La fase di pre-test di controllo dello strumento (cfr. paragrafo 3.2.2) ha permesso di apportare le opportune modifiche e correzioni al questionario per renderlo maggiormente fruibile ed aumentarne l'accessibilità.

- **Presentazione del Questionario:** breve descrizione degli obiettivi di ricerca, dell'ente di ricerca e del ricercatore. Descrizione dello strumento e indicazioni generali per la compilazione. Riferimento al “file-bonus” disponibile a fine compilazione.
- **Anagrafica:** dati anagrafici, socio-demografici e personali²⁴.
- **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* (F/NF/INF)
 - 6° item: *Aree di Competenza possedute* (scala Likert da: Non rilevante a Fondamentale/irrinunciabile).
- **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 risposte previste dal questionario contemplano diversi livelli di professionalità, e rispettive competenze, considerati/e adeguate in qualità di titolo di accesso alla professione entro il quadro dell'EQF (Regione Veneto, 2012). I riferimenti ai livelli di qualificazione della professionalità vengono declinati su sulla base di un gradiente progressivo che va dal V

²⁴ 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. (Aa. Vv., 2005).

livello EQF (formazione post-secondaria non universitaria) fino al VII livello EQF (formazione universitaria quinquennale)²⁵.

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/contexti di sviluppo).

L'individuazione della correlazione tra competenze e loro ambiti/contexti di formazione e di sviluppo professionale, non ché il collegamento con gli indicatori di agency e le dimensioni di conversione (cfr. paragrafo 3.1.3) permetterà di formulare una prima ipotesi circa l'esistenza delle dimensioni e fattori di conversione che condizionano l'azione professionale, facendo intravedere gli ambiti e le possibilità di capacitazione della professionalità.

3.3.2. *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, Brasile²⁶, con la corrispettiva documentazione in lingua portoghese.

Sulla base di questa collaborazione, il ricercatore ha intrapreso un'*analisi descrittiva* di ricognizione generale delle caratteristiche di competenza professionale e dei contesti della loro formazione, identificando le peculiarità distintive. La successiva *analisi inferenziale* o *fattoriale* ha permesso

²⁵ Nel quadro dell'EQF, i livelli di qualificazione professionale per il settore prescolastico vengono definiti sulla base di un gradiente progressivo che V 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, considerando che in Italia solo di recente è stata introdotta per gli insegnanti di scuola dell'infanzia la laurea a ciclo unico come requisito di accesso alla professione (Decreto Interministeriale 10marzo 1997), riteniamo più verosimile, rispetto alla realtà professionale in servizio, considerare come base di partenza il V livello EQF (livello intermedio-superiore di formazione post-secondaria non universitaria), ed il livello EQF IV (livello intermedio "superiore" della formazione secondaria di II grado).

²⁶ Strumenti e documenti di ricerca (questionari; progetto di ricerca), uniti ad una proposta di analisi statistica con i prodotti desiderati, sono stati espressi e/o tradotti in lingua portoghese per renderli fruibili al CAEd. Per l'analisi ed elaborazione dei dati, il CAEd ha utilizzato la matrice generata automaticamente dal sistema Univirtual di Ca' Foscari.

di mettere in relazione tra loro i dati sintetizzati nell'analisi descrittiva, individuando quelle inferenze²⁷ capaci di sostenere la formulazione di previsioni di tipo probabilistico (Trincherò, 2004; Mortari, 2007).

L'analisi dei dati anagrafici ha consentito di raccogliere alcune informazioni rilevanti sui titoli formativi posseduti: il titolo di studio prevalente tra gli insegnanti intervistati 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)²⁸ con una percentuale valida del 20%, che supera il diploma di laurea (triennale o quinquennale, rispettivamente al 11,7 % e 16,7%). Gli insegnanti che dichiarano di possedere un titolo di laurea triennale o quinquennale sarebbero 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 indicati²⁹, quindi non coerente con i requisiti di accesso nelle scuole pubbliche. Questo dato tende a confermare la persistenza di una configurazione variegata ed eterogenea dei titoli di accesso ritenuti validi ai fini dell'inserimento professionale³⁰ (cfr. capitolo 2).

Sorprende inoltre che un'alta percentuale degli insegnanti coinvolti dichiarò di possedere l'ultimo titolo di formazione conseguito non coerente con il profilo professionale di scuola dell'infanzia (22%). Questi risultati confermano la sostanziale eterogeneità delle professionalità educative che operano nei servizi e nelle scuole dell'infanzia³¹.

²⁷ A titolo esemplificativo, un'analisi inferenziale di tipo fattoriale è la definizione della correlazione tra dati appositamente selezionati (es., Competenze possedute messe in correlazione con e i Contesti del loro sviluppo), al fine di ottenere informazioni circa l'esistenza di una relazione di interdipendenza tra fattori. Il trattamento dei dati richiede dunque una rappresentazione di tipo grafico per esprimere la loro elaborazione.

²⁸ La presenza massiccia di titoli di formazione corrispondenti al diploma di scuola magistrale triennale risulterebbe parzialmente correlato agli anni di servizio nella professione. Chi possiede questo titolo di formazione in genere ha dieci-venti anni di servizio (35,6%), con contratto a tempo indeterminato (84,7%). Infatti, fino al Decreto Interministeriale del 1997, il titolo di scuola magistrale coincideva con quello di accesso alla professione di insegnante di scuola dell'infanzia (Decreto Interministeriale 10 marzo 1997).

²⁹ Tra coloro che rispondono "altro", la metà ha un titolo di studio post-laurea e l'altra metà ha un diploma di scuola superiore di II grado conseguito tramite un'integrazione biennale.

³⁰ Se i titoli di accesso alla professione segnalati in "altro" non corrispondono ai requisiti delle scuole pubbliche, è perché questi vanno messi in relazione con le professionalità dei servizi per l'infanzia privati e/o alternativi, che mantengono la prerogativa di definizione autonoma dei requisiti di professionalità e quindi di reclutamento del personale educativo.

³¹ Tale risultato conduce ad ipotizzare l'esistenza di una percentuale non certo insignificante di insegnanti che hanno intrapreso percorsi di professionalizzazione diversi rispetto a quelli educativi e/o prescolastici. La mancanza di linearità diretta tra formazione e inserimento occupazionale rimanda alle questioni emergenti rispetto alla desiderabilità e al riconoscimento

I dati raccolti con il questionario hanno permesso di individuare le caratteristiche del campione: gli insegnanti compilatori sono in prevalenza di genere femminile, di circa quarant'anni, impiegati per lo più nelle scuole pubbliche con contratti a tempo indeterminato, con anzianità di servizio tra i dieci e i vent'anni. I titoli di formazione prevalenti corrispondono al V livello EQF, anche se sussiste una rilevante presenza di titoli di accesso di formazione triennale post-licenza media, corrispondente ad un III-IV livello EQF. La maggior parte del campione ha pertanto conseguito il titolo professionalizzante attorno ai vent'anni, a cui è seguito un inserimento occupazionale piuttosto rapido e diretto (Urbani, 2016).

3.3.2.1. Livelli di sviluppo delle competenze

Il primo livello di analisi descrittiva dei dati riguarda i Livelli di Sviluppo delle competenze autovalutate dai docenti.

La competenza che ottiene la media più alta e più basso valore di deviazione standard (o variabilità interna) delle risposte è la competenza di *Progettazione dell'Area di Gestione dei Processi Educativi con il bambino* (REL 1, di progettazione didattica ed educativa)³². Questo dato si pone in linea con i risultati del CoRe (2011) che definiscono profili professionali docenti polarizzati sulla relazione educativa, che trascurano la dimensione del confronto interprofessionale per il miglioramento strategico-organizzativo e didattico-educativo.

All'opposto, il livello di sviluppo della *Competenza Socio-relazionale e politica* (NET 3, di adozione di un'azione di rete per influenzare le decisioni politiche entro l'Area di Networking) risulta minore rispetto a tutte le 22 indagate con un livello di concordanza presso che generale (fig. 18).

Questo risultato segnala come la pratica del lavoro in rete costituisca oggi una realtà tutt'altro che consolidata, nonostante la sua promozione risalga alle politiche della fine degli anni Novanta: la costituzione dell'"autonomia di rete" per lo sviluppo scolastico e professionale veniva valorizzata quale ambito strategico di sviluppo già nell'ambito della Riforma dell'Autonomia scolastica (L 275/99, in GU 1999).

sociale della professione insegnante e prescolastica in particolare: è possibile cioè che molti intraprendano percorsi più coerenti con i propri interessi ed aspirazioni e poi ripieghino sulla collocazione occupazionale di fatto disponibile?

³² 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.

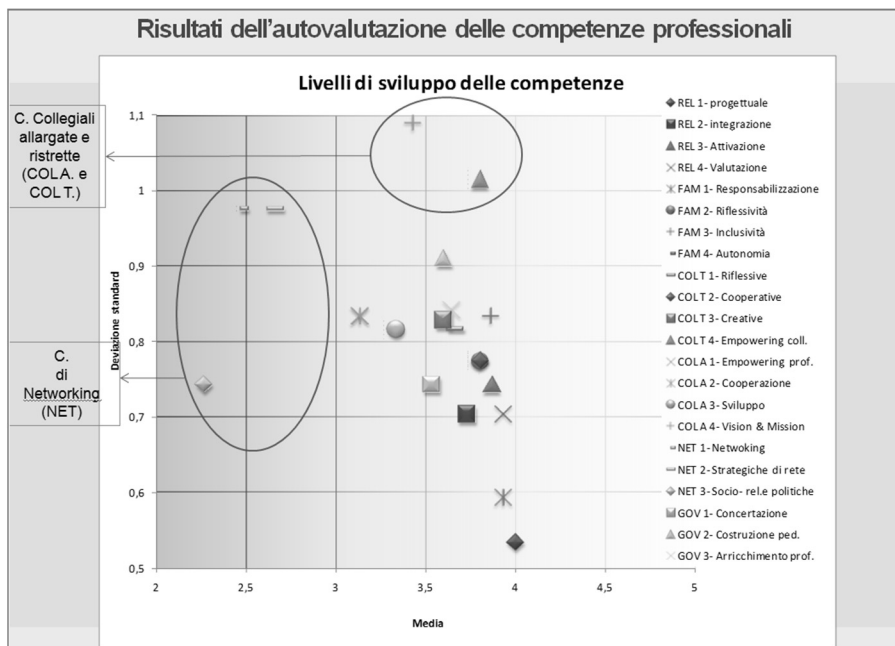


Fig. 18. Approssimazione della correlazione tra i valori di media (asse X) e il valore di deviazione standard (asse Y) dei Livelli di sviluppo delle Competenze dichiarati dagli insegnanti

Il dato più interessante, entro le competenze collegiali e ristrette, è la competenza di *Vision and Mission* (COL A. 4, Area della Collegialità Allargata, di affermazione e potenziamento di un'identità specifica dell'Istituto 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").

Pertanto, potremmo affermare l'esistenza di una *criticità* entro il livello di sviluppo delle competenze di Networking e Collegiali, che risultano più controverse rispetto a quanto lo siano quelle "tradizionali" centrate sulla relazione educativa.

La composizione delle competenze professionali così tratteggiata suggerirebbe una tendente polarizzazione sull'ambito pratico-didattico e gestionale, identificando una professionalità prescolastica più centrata e "sicura" sulla dimensione di competenza della relazione educativa (REL). L'assegnazione, inoltre, di livelli di sviluppo più bassi e/o controversi 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 prevalentemente su competenze di tipo “tradizionale”, concentrata sulla gestione didattica dei processi educativi, tralasciando gli aspetti e le dimensioni di esercizio professionale (come quella della relazione tra adulti) che si situano in una posizione più esterna rispetto al nucleo della relazione educativa.

3.3.2.2. Competenze possedute e desiderate

Il confronto tra le valutazioni delle Aree di competenza Possedute e Aree di competenza Ideali tende a confermare quanto indicato dai Livelli di Sviluppo delle competenze.

Mentre 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 aderenza ai risultati delle Aree di competenza, le competenze giudicate come maggiormente *possedute* dagli insegnanti compilatori è la competenza REL 1 di *Progettazione educativa*, insieme a quella di GOV 1 di *Concertazione con gli stekaholder locali* (fig. 19).

La competenza ritenuta maggiormente *desiderabile* è la Competenza GOV 3 di *Arricchimento professionale* (riferita alla dimensione di progettualità extrascolastica e collaborazione congiunta con gli stakeholder educativi della comunità locale, al fine della valorizzazione e qualificazione della professionalità) (fig. 19), con un valore di 31,8974359 %.

Tuttavia, rispetto alla ricognizione di aree di *criticità*, la competenza rilevata come più critica è la competenza COL T. 2 di tipo *Cooperativo nel team ristretto*, che dimostra uno scarto rilevante tra il basso livello di possesso e l'alto valore di desiderabilità³³. Questo fa sì che alla competenza di cooperazione collegiale così individuata venga riconosciuto un basso livello di possesso generale, pur auspicandone, in futuro, un'evoluzione incrementale.

³³ All'opposto, se mettiamo in correlazione le competenze possedute con i relativi livelli di sviluppo e le competenze ideali, vediamo come gli insegnanti riconoscano a sé stessi il

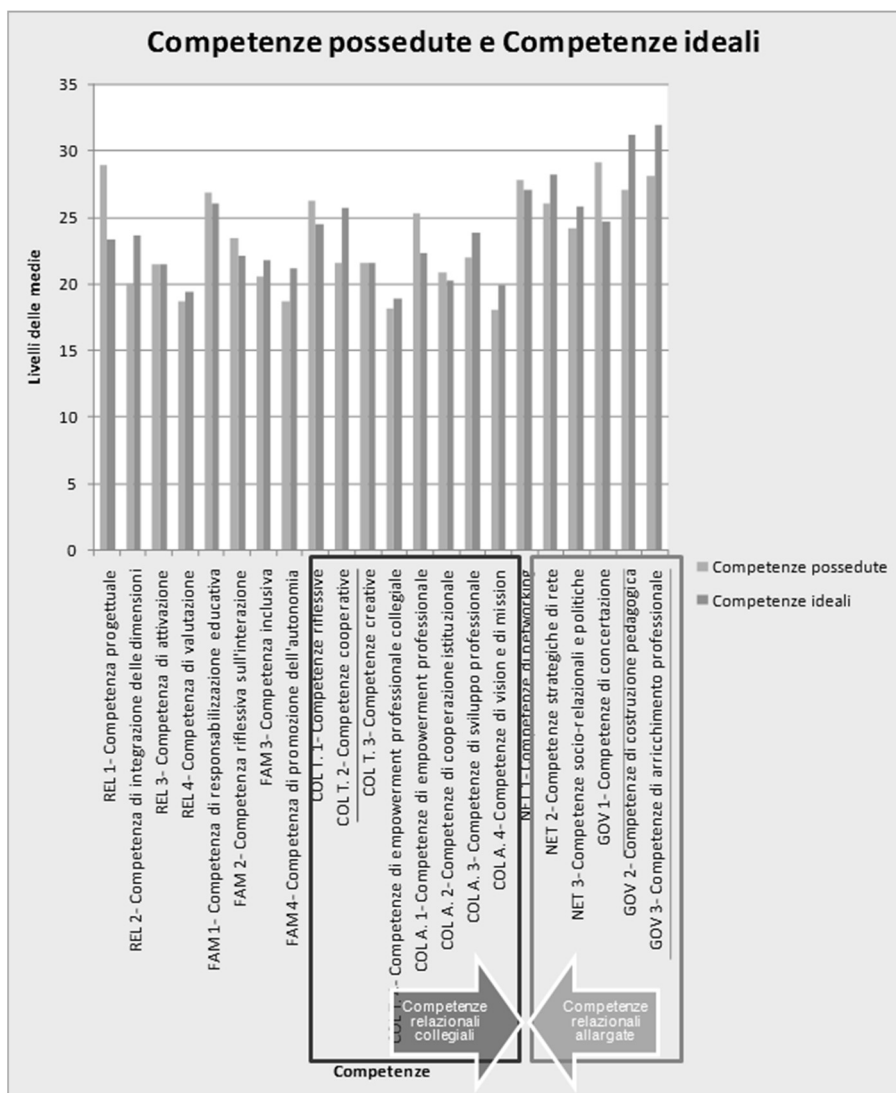


Fig. 19. Confronto tra Competenze Ideali e Competenze Possedute, secondo l'autovalutazione effettuata dai docenti

Questo risultato andrebbe a confermare, rispetto a quanto visto nel grafico sui livelli di sviluppo delle competenze (fig. 18), la *manca di solidità*,

solido possesso delle competenze di progettazione educativa a fronte di una scarsa desiderabilità, segnalando indirettamente una certa solidità del nocciolo centrale di composizione della professionalità.

entro la composizione della professionalità, della componente di competenza collegiale, a fronte della tendenza netta a ritenerle desiderabili e sostanzialmente irrinunciabili entro il profilo professionale dell'insegnante del futuro. Questo porta a confermare la percezione prevalente, tra gli insegnanti coinvolti, della dimensione soprattutto dinamica ed evolutiva di tale competenza, auspicando il raggiungimento di livelli maggiori nel futuro.

All'opposto, l'alto livello di valutazione del possesso e della desiderabilità delle competenze di Governance si scontra invece con il basso livello del loro sviluppo, individuando una situazione quasi paradossale, in cui gli insegnanti giudicano di possedere potenzialità di relazione extrascolastica con gli stakeholder locali (e di volerle incrementare) che risulterebbero invece carenti e non strutturate in termini di sviluppo effettivo.

Questi risultati portano ad evidenziare, complessivamente, che le competenze di Networking e di Governance rivelano livelli di valutazione generalmente più alti, a fronte delle competenze collegiali che invece dimostrano livelli minori (fig. 19). Questo risultato contrasta con un senso comune che vedrebbe gli insegnanti esprimere competenze di relazione con i colleghi, ovvero con professionalità medesime, nettamente migliori rispetto a quelle dimostrate nei confronti di professionisti "altri", cioè lontani dalla peculiarità delle proprie funzioni, se non addirittura del tutto diversi.

Inoltre, la correlazione diretta esistente tra il possesso della competenza di *Vision and Mission* posseduta e le Aree di competenza centrate sulla *Relazione educativa* e sulla *Relazione con le famiglie* (fig. 19) segnala che la definizione di un'*identità professionale e di sistema* risulta strettamente correlata al solido possesso di quelle competenze caratterizzanti nello specifico la funzione docente, che le conferma quali costitutive il "nocciolo duro" della professionalità prescolastica.

Questo segnala come, nell'elaborazione di politiche e strumenti per lo sviluppo professionale centrati sull'interazione in rete e sulla collaborazione istituzionale e interistituzionale (così come definiti già a partire dagli anni Ottanta e poi culminata nella già citata Riforma sull'Autonomia) non vada sottovalutato il peso che le competenze professionali di base mantengono nella definizione della professionalità prescolastica, e l'influenza che rivestono sulla capacità di costruire una visione univoca, esprimere un'identità professionale e di sistema "sicura". In altri termini, la formazione/attivazione di competenze "nuove" ed allargate andrebbe comunque collegata al solido possesso delle competenze irrinunciabili, fondanti la base della professionalità docente, quale substrato essenziale su cui innestare livelli successivi di sviluppo ed innovazione. In altri termini, sarebbe veramente possibile per gli insegnanti qualificare le competenze di Governance tralasciando la corrispettiva qualificazione di quelle collegiali di relazione nel *team* professionale?

3.3.2.3. La correlazione tra competenze e contesti di sviluppo

Dai quesiti circa il valore formativo dei Contesti di Sviluppo delle competenze, è emerso come gli insegnanti giudichino molto rilevanti i contesti professionali di *esercizio pratico* (FOR 4) dell'esperienza diretta "sul campo", e del lavoro in *compresenza tra due insegnanti* (es. contitolari di classe; DID 2). Meno rilevanti risultano le attività di *formazione continua di carattere istituzionale* (convegni, seminari, laboratori, corsi d'aggiornamento, ecc.; FOR 3).

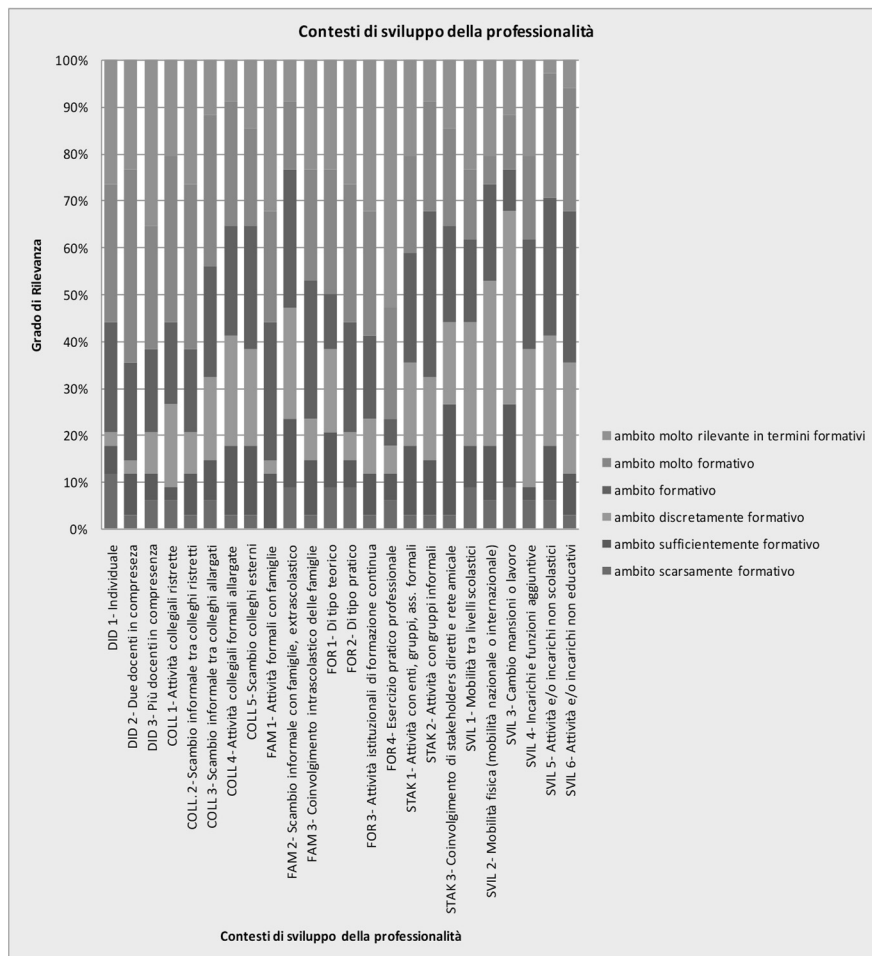


Fig. 20. Contesti di sviluppo della professionalità docente considerati rilevanti in relazione a ciascuno degli indicatori per competenza, secondo l'autovalutazione degli insegnanti prescolastici

Tra gli ambiti indicati come scarsamente formativi sulla professionalità si segnalano, tra gli altri, quello della *formazione di tipo teorico o initial* (FOR 1) (fig. 20 *supra*).

In linea con i risultati di ricerche quali l'ISSA (2010), la formazione teorica non sembrerebbe capace di assicurare o introdurre una solida competenza professionale, che viene invece associata alla pratica didattica e all'interazione reciproca con i colleghi, per la progettazione condivisa di strategie risolutive³⁴.

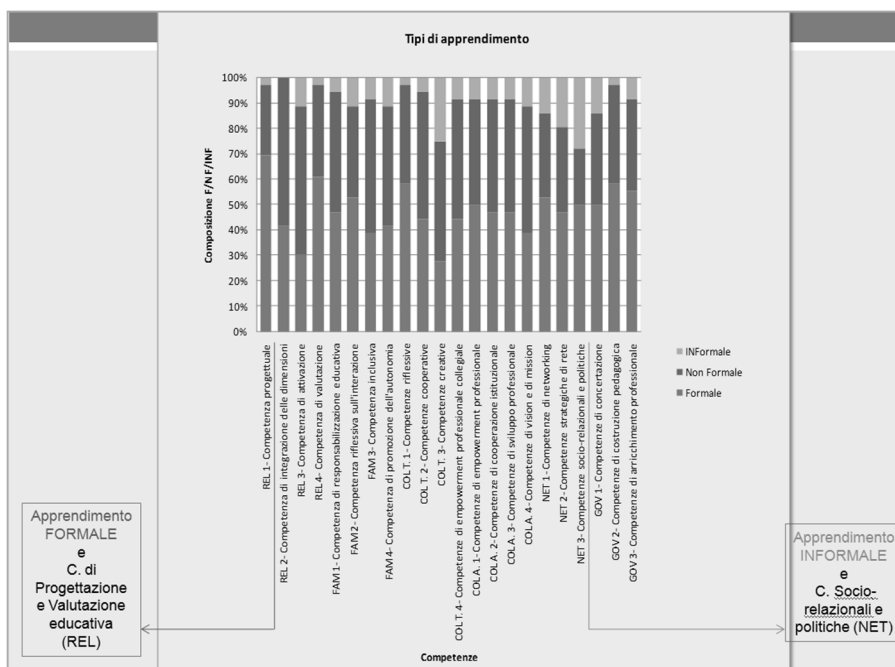


Fig. 21. Tipi di apprendimento (formale; non formale; informale) considerati rilevanti in relazione a ciascuno degli indicatori per competenza, secondo l'autovalutazione degli insegnanti prescolastici

³⁴ In linea con i risultati dei report europei sulla formazione continua, le attività formali di tipo istituzionale rivestono scarso valore formativo, pur non risultando in qualche modo “compensati” dal maggiore valore attribuito ai contesti informali: 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) ricevono ancora poca considerazione, segnalando indirettamente la mancanza di una cultura della formazione professionale che contempli lo sviluppo in senso olistico, in senso personale e realizzativo.

Cerchiamo di approfondire alcuni aspetti dei contesti di sviluppo delle competenze rilevate tramite la loro correlazione con i *Tipi di Apprendimento* (fig. 21 *supra*): mentre le competenze maggiormente possedute e sviluppate, di progettazione, risultano collegate ad apprendimenti di tipo *formale*, le competenze di *Networking*, giudicate meno rilevanti, sono quelle che ricevono la più alta assegnazione di tipo *informale*, insieme alle competenze creative di COL T (*Collegialità ristretta o di team*).

L'analisi fattoriale della correlazione tra Competenze ideali e Contesti di sviluppo della professionalità permette di approfondire le affermazioni circa il collegamento delle competenze di *Networking* con gli apprendimenti *informali* (fig. 22). L'indice elevato di correlazione positiva con i Contesti di sviluppo esterni quali "*attività non scolastiche*" e "*attività non educative*" conferma la situazione già rilevata per cui le competenze di *Networking*, sia possedute che desiderate, non vengono collegate nemmeno idealmente all'apprendimento formale, confermando la distanza sostanziale percepita tra

Competenze ideali	Contesti di sviluppo	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	Contesti di sviluppo												
			EDD 2. Due donati in competenza	COL 4. Attività con compiti individuali assegnate	COL 5.1. Scambio con gli esterni	FAM 1. Attività formali con famiglia	FAM 3. Compendio delle famiglie	FOE 4. Esercizio pratico professionale	STAK 1. Attività con attività sk. formali	STAK 2. Attività con gruppi informali	STAK 3. Compendio nei famigliari amici	SVI 1. Attività professionale	SVI 4. Attività con incarichi non scolastici	SVI 6. Attività con incarichi non educativi	
Spearman Rho	REL 3- Competenza di attivazione	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	-0,143	-0,329	-,441(**)	-0,067	-0,076	-0,026	0,029	-0,058	0,030	-0,195	-,378(*)	-0,234	
	REL 4. Competenza di valutazione	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	0,418	0,057	0,009	0,708	0,669	0,883	0,870	0,746	0,866	0,269	0,027	0,182	
	COL T. 1- Competenza riflessiva	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	0,307	,371(*)	,376(*)	,406(*)	0,254	,404(*)	0,299	0,279	0,013	,415(*)	0,140	0,071	
	COL T. 3- Competenza creativa	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	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 A. 3- Competenza di cooperazione istituzionale	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	-,519(**)	-,434(*)	-0,328	-0,274	-,4771(**)	-0,170	-,406(**)	-,547(**)	-,508(**)	-0,258	-0,130	-0,186	
	NET 1- Competenza di networking	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	0,002	0,010	0,059	0,117	0,004	0,336	0,017	0,001	0,002	0,141	0,465	0,291	
	NET 2- Competenza strategica di rete	Correlation Coefficient Sig (2-tailed)	,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	
			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	,450	0,746	
			0,202	0,310	0,266	0,281	0,176	,405(*)	0,125	0,157	0,034	0,188	,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	
			-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	

Correlazione positiva tra C. di Networking e Contesti di sviluppo esterni

Fig. 22. Correlazione individuata tra Competenze ideali e contesti di sviluppo, indicati dall'autovalutazione degli insegnanti prescolastici

la formazione iniziale/teorica degli insegnanti e lo sviluppo delle competenze di Networking.

Questo suggerisce la permanenza, nella percezione docente, del collegamento delle competenze di *Networking* di *Collegialità* con ambiti e dimensioni *informali*, legati alle attività che gli insegnanti conducono a livello personale, nella propria vita quotidiana e/o nella sfera privata, realizzando un apprendimento non intenzionale, differente cioè da quelli conseguiti entro contesti organizzati di tipo formale/istituzionale³⁵(CEDEFOP, 2009). Può, tuttavia, un ambito come quello della relazione professionale, considerato irrinunciabile a composizione della professionalità, rimanere ancora legato a condizioni occasionali e/o casuali di interazione (es. di tipo amicale e/o confidenziale), anzi ché ad apprendimenti formalizzati e certificati? Una competenza relazionale il cui apprendimento è interpretato secondo una visione così precaria e instabile non può essere considerata costitutiva dell'identità professionale prescolastica³⁶.

Tali considerazioni contribuiscono a rafforzare la percezione di estraneità delle competenze di Networking dal nocciolo duro della professionalità prescolastica, quali quelle di tipo più tecnico-specialistico (es. didattiche). Ovvero, la mancata formazione delle competenze di rete in prospettiva di definizione del profilo professionale lo manterrebbe avulso da un discorso di attivazione delle dimensioni di conversione a supporto dell'azione, scoraggiando il loro contributo quali risorse strategiche di arricchimento ed espansione della professionalità.

Questo ci porta ad alcune considerazioni importanti:

- da un lato, la separazione tra apprendimento formale e competenze di Networking indica come i docenti percepiscano queste competenze

³⁵ La bassa valutazione ricevuta dalle competenze di Networking sia in termini di possesso che di desiderabilità andrebbe correlata alla percezione della loro influenza sul miglioramento e la qualificazione effettiva della professionalità prescolastica. In altri termini, le competenze che ricevono valutazioni migliori sono quelle collegate ad un ambito di spendibilità pratico-didattica (Competenze di Progettazione e di Gestione dei processi educativi), confermando un'attribuzione di valore maggiore a strumenti e risorse capaci di assicurare un'efficacia concreta, tangibile ed immediata.

³⁶ Se le competenze organizzative e relazionali non vengono valorizzate per l'apprendimento formale delle competenze socio-politiche di rete, allora queste risulterebbero demandate, nella loro costruzione, alla casualità a-sistematica dei rapporti interpersonali. Ne consegue che, la permanenza del collegamento delle competenze del "fare rete" a dimensioni personali quali le disposizioni ed attitudini di tipo amicale rischierebbe di alimentare una percezione di separatezza di queste competenze dal nucleo della professionalità educativa. Dal momento che le competenze di rete consistono anche in aspetti quali la capacità di stabilire accordi, ricercare compromessi, e trovare la giusta combinazione degli interessi reciproci, vediamo che la dimensione informale dell'apprendimento non risulta poi così distante dallo sviluppo di competenze strategiche e organizzative marcatamente professionali.

- come non associate, allo stato attuale, a percorsi di formazione teorica e/o professionale;
- dall'altro, emerge come la formazione di queste competenze oggi dipenda più dalla *qualità dell'interazione con i contesti esterni* non solo all'istituzione scolastica, ma spesso anche a quella educativa e professionale in senso stretto.

Nonostante il tentativo delle politiche scolastiche di innestare le competenze di rete entro il profilo professionale docente (L 275/99, in GU 1999), queste farebbero riferimento ad un concetto ancora ambiguo e non ben definito in termini professionali, in relazione sia all'alta variabilità dei Livelli di sviluppo raggiunti (cfr. paragrafo 3.3.2.1), che alla tendenza ad associarle a Contesti di sviluppo di tipo prevalentemente *extrascolastico e informale* (Contesti di svolgimento di attività e/o incarichi non scolastici e/o non educativi).

Tuttavia, la domanda cruciale andrebbe posta in questi termini: le competenze di Networking e il loro apprendimento in contesti formali ed istituzionali potrebbero contribuire in qualche modo al miglioramento della professionalità, permettendo da un lato di svilupparle al meglio, e dall'altro di ri-qualificare la formazione di tipo teorico ed iniziale?

3.3.3. Tra competenze tradizionali e innovative

I dati raccolti con l'indagine quantitativa configurano un profilo professionale prescolastico per competenze solido a livello didattico-educativo e gestionale rispetto alla *Relazione educativa*, e più controverso nell'ambito della *Relazione professionale*.

Le valutazioni degli insegnanti tendono ad assegnare Livelli di Sviluppo, di Possesso e Desiderabilità delle competenze decrescenti man mano da quelle didattiche (es. *Progettuale*, con "alto" livello *eccellente*) si arriva a toccare ambiti di *Collegialità ristretta* (COL T.), *Allargata* (COL A) e *Networking* (NET) (es. strategico-politiche, con "alto" livello *esordiente*), ad eccezione del livello di *Governance* che ottiene giudizi di sviluppo delle competenze complessivamente positivi (cfr. paragrafo 3.3.2.1)³⁷.

³⁷ Da un'analisi più approfondita, emerge che mentre a livello di Relazione con la Famiglia (FAM) s'incontrano ancora valori positivi, questi ricevono valutazioni minori man mano che si arriva a quelle di collegialità ristretta (COL T.), allargata (COL A.) e di Networking (NET), mentre acquistano un rinnovato interesse quelle di Governance (GOV), che mostrano un'"impennata" finale quanto inaspettata, configurando unandamento a U nella rappresentazione delle valutazioni.

L'ipotesi di una polarizzazione esclusiva della professionalità prescolastica sulle competenze più "tradizionali" verrebbe di fatto smentita dalle valutazioni complessivamente positive raccolte dalle competenze di *Governance* con gli stakeholder del territorio (fig. 23).

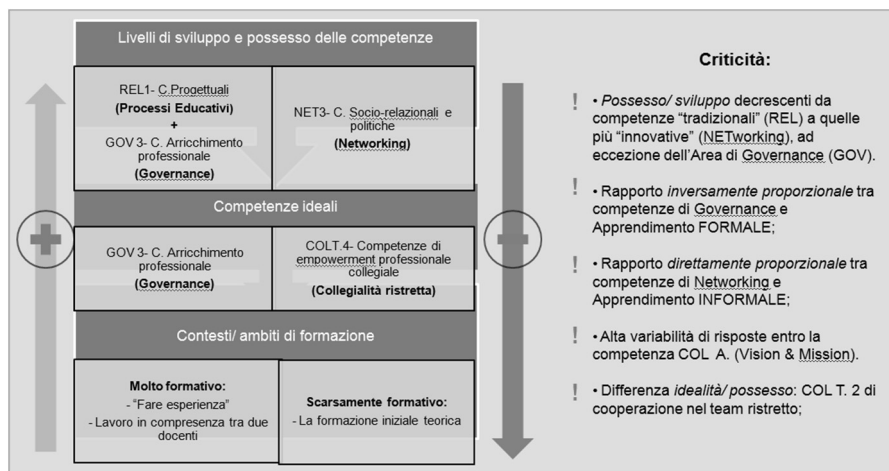


Fig.23. Tabella riassuntiva dei principali risultati dell'analisi quantitativa

Inoltre, le competenze di *Governance* (così come quelle di *Networking*) non vengono associate all'efficacia della formazione iniziale e/o teorica ma a contesti d'apprendimento *informali* (cfr. paragrafo 3.1.3). Tale risultato, tuttavia, andrebbe spiegato sulla base della sua correlazione con le caratteristiche del campione: dal momento che solo il 28% degli insegnanti intervistati possiede un titolo di tipo accademico (e talvolta nemmeno coerente con la professione), è verosimile ipotizzare che la carenza di formazione iniziale possa contribuire ad alimentare la scarsa fiducia accordata alla rilevanza dei percorsi di preparazione iniziale in termini di ricaduta ed efficacia professionale. Tuttavia, se le competenze di *Networking* vengano riconosciute come scarsamente rilevanti a definizione della professionalità (cfr. paragrafo 3.3.2.2), questo risulterebbe collegato anche alla loro attribuzione di un carattere prettamente informale. Ribaltando l'equazione, un maggiore sostegno all'apprendimento delle competenze di *networking* anche a livello formale consentirebbe di situarle, più propriamente, a composizione della professionalità prescolastica, prefigurando, parallelamente, un sostegno concreto ed efficace all'attuazione delle politiche storicamente definite.

Inoltre, l'alta variabilità delle valutazioni assegnate alla competenza di *Vision and Mission* (di definizione/affermazione di un'Identità d'Istituto e

formazione dell'azione a suo sostegno) può essere spiegata sulla base della tensione emergente circa la *doppia polarizzazione della professionalità docente* sia su competenze più "tradizionali" di tipo didattico-educativo, derivate da percorsi d'apprendimento formali, che di Governance, derivate dai contesti d'apprendimento informali. In altri termini, l'Identità professionale risulterebbe poggiare su un nucleo di competenze professionali consolidate che la contraddistingue in senso distintivo, pur vivendo l'evoluzione dei contesti socio-culturali e l'emersione di nuovi bisogni e richieste che, se da un lato sollecitano una sua trasformazione in senso allargato, dall'altro contribuiscono a problematizzare la sua definizione attuale.

Tuttavia, l'aspetto che emerge come preponderante dall'indagine quantitativa è che alla preferenza rivolta alle competenze di relazione professionale extrascolastica si contrappone un diffuso disinteresse dimostrato dai docenti nei confronti dei contesti di relazione collegiale intraprofessionale, con coloro cioè con cui condividono la medesima funzione professionale (colleghi), sia a livello ristretto che allargato (Competenze di *Collegialità ristretta* COL T.; *Collegialità Allargata* COL A.; *Networking*, NET). Ci troviamo, cioè, di fronte ad una situazione paradossale per cui le competenze di interazione con gli stakeholder dell'educazione e/o professionalità diverse ed *esterne* agli ambiti scolastici viene valutata meglio delle competenze di Collaborazione collegiale all'*interno* del proprio ambito professionale (cfr. paragrafo 3.3.2.2), nonostante la preferenza loro attribuita in termini di desiderabilità. Questo segnalerebbe un certo grado di consapevolezza tra i docenti circa l'opportunità di svilupparle, per integrarle a composizione della professionalità educativa.

Richiamando gli obiettivi di ricerca a presupposto dell'indagine, tali risultati andrebbero più correttamente approfonditi tramite la messa a confronto delle competenze dichiarate (raccolte tramite l'autovalutazione docente) con le competenze espresse in azione (osservate tramite l'eterovalutazione entro i contesti di pratica professionale). Questo permetterebbe anche di rispondere alla questione per cui, se gli insegnanti dichiarano di possedere competenze relazionali con la famiglia (FAM) e gli stakeholder locali (GOV), per ché dichiarano di non possedere (o rinunciano ad esercitare) quelle collegiali di relazione intraprofessionale?

La questione delle competenze relazionali andrebbe chiarita esplicitando il loro collegamento con i funzionamenti professionali cui gli insegnanti assegnano priorità, che danno prova dei processi di scelta e delle dimensioni di conversione (es. relazionali, strategiche) selezionate a supporto della formazione dell'agency. Questo circuito virtuoso, che potremmo definire come una sorta di "*accountability del capability*" (Urbani,

2016), permette di situare l'esercizio delle competenze e la loro qualificazione entro un discorso di significazione personale, correlandole ad un processo di definizione personale che anticipa di fatto quello professionale.

Complessivamente, i risultati dell'indagine quantitativa sulle correlazioni emergenti circa le competenze autovalutate dai docenti rileva l'incidenza di aspetti e dimensioni capaci di giustificare la riformulazione delle prospettive di formazione e sviluppo professionale.

Le Aree di Competenza di *Governance* e *Networking*, riferite alla costruzione di reti e di gestione collaborativa con gli stakeholder locali (di cui della prima si rileva soprattutto la *desiderabilità*, e della seconda la *criticità* emergente) ricevono complessivamente una valutazione molto significativa entro una prospettiva di evoluzione trasformativa della professionalità, contribuendo a stimolare il ripensamento delle dimensioni a sostegno dello sviluppo professionale.

Come già visto, gli insegnanti rivelano *criticità* soprattutto nelle competenze di *relazionalità collegiale intraprofessionale*, che risulterebbe altresì essenziale 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. Risulta necessario puntare sul potenziamento della cooperazione collegiale sia per assicurare ricadute di efficacia professionale immediatamente spendibili (es. tramite l'elaborazione congiunta di strategie risolutive), che in prospettiva di definizione di un'*Identità Specifica Professionale e di Sistema*, dalle importanti ricadute empowerizzanti di *valorizzazione delle Specificità individuali e collettive*, e di capacitazione sociale delle opportunità (fig. 24).

Risulta così necessario garantire il supporto allo sviluppo di un'azione capace di dare senso all'impegno nella costruzione di contesti di *Networking* e *Governance*, svincolandoli dall'attribuzione prevalente a dimensioni di occasionalità, per ri-situarli in senso autenticamente formativo, e anche formale, in termini di capacitazione dell'azione individuale e collettiva. Tale processo consente di costruire la convergenza sistematica dei contesti relazionali intraprofessionali con quelli extraprofessionale, e di quelli intrascolastici con ambiti extrascolastici, contribuendo a ri-focalizzare il valore dei contesti e dei processi entro la dimensione della scelta realizzativa e della definizione del progetto individuale di sviluppo (Costa, 2012).



Fig.24. Tabella esplicativa circa i processi auspicabili a risoluzione delle criticità emergenti nell'ambito della relazione intraprofessionale

3.4. La Ricerca Qualitativa: la capacitazione dell'agency

La fase conclusiva della ricerca mira a svolgere un'indagine qualitativa sulla capacitazione dell'azione professionale degli insegnanti prescolastici (Costa, 2012; Nussbaum, 2012; Sen, 2000) per stabilire la correlazione tra processi di capacitazione e sviluppo professionale.

La ricerca qualitativa mira all'approfondimento idiografico³⁸ delle competenze autovalutate dagli insegnanti in modo da esplicitare fattori, aspetti e dimensioni che condizionano la loro espressione e supportano la formazione dell'azione, per stabilire le caratteristiche della correlazione tra dimensioni di

³⁸ La ricerca empirica in campo educativo consta di un'attività conoscitiva, sistematica e controllata (Calonghi, 1997) che mira alla descrizione di una specifica realtà educativa. La ricerca *idiografica* di tipo *descrittivo* aspira conoscere e comprendere quella stessa realtà educativa in quanto fenomeno che risulta spazialmente, temporalmente e culturalmente definito, e per questo dotato di caratteristiche specifiche e circoscritte, che la rendono unica e distinta da qualsiasi altra. Questa si colloca dunque all'opposto rispetto ad una ricerca nomotetica, che mira invece ad astrarre regole, principi e norme di valore generale da quella specifica realtà educativa, al fine di consentirne l'applicazione anche in realtà differenti da quelle in cui sono state indagate (Trincherò, 2004).

conversione e sviluppo professionale che anticipa la definizione dei processi di capacitazione per lo sviluppo professionale e la formazione permanente.

Il modello di ricerca prevede che le competenze autovalutate dagli insegnanti vengano osservate tramite processi di eterovalutazione entro i contesti di pratica professionale. Il loro confronto e a riflessione congiunta sulle criticità emergenti conduce al riconoscimento dei funzionamenti e delle dimensioni di conversione sottostanti l'espressione delle competenze, e dunque attivabili a sostegno della costruzione di una nuova azione. Seguirà la sperimentazione di un percorso di formazione dell'agency tramite la conduzione di un progetto individuale di sviluppo³⁹.

3.4.1. Criteri metodologici

Il *modello* di indagine qualitativa entro i contesti di pratica professionale prevede un'articolazione in diverse fasi che vanno dall'acquisizione di consapevolezza iniziale circa le criticità nell'ambito dell'espressione delle competenze professionali, all'attivazione personale e progettuale di un piano di autoformazione e sviluppo dell'agency.

La ricerca qualitativa prevede che, dopo un processo di osservazione e valutazione dell'azione nei contesti di pratica professionale, e di esplicitazione delle criticità, l'insegnante riconosca i funzionamenti per lui più significativi per progettare ed attivare una sua conversione in termini capacitativi, e sperimentarne l'attuazione nei contesti di pratica professionale (fig. 25).

La prima fase di autovalutazione sulla base dei questionari determina l'avvio dell'*eterovalutazione* delle competenze, che consiste nella valutazione

³⁹ Gli obiettivi di tipo quantitativo si scontrano con gli aspetti cruciali della ricerca qualitativa:

- *generale vs. particolare*: dall'intento generalizzatore della ricerca quantitativa si arriva ad indagare le peculiarità specifiche e distintive della realtà esaminata, che deriva dalle variabili di contesto e biografie personali, che la rendono unica ed irripetibile tra le altre;
- *statico vs. dinamico*: dal tentativo di descrivere l'impianto delle competenze professionali si arriva all'osservazione e valutazione dei processi capacitativi e di trasformazione dell'azione;
- *normativo vs. formativo*: dal valore di rappresentatività esemplare della realtà professionale si arriva all'elaborazione di processi di formazione continua;
- *prestazionale vs. relazionale*: dalla certificazione delle competenze ascrivibili ad una cultura della standardizzazione (Mayo, 2013) si arriva al riconoscimento dei processi relazionali (Manini, 2011) quale requisito strategico essenziale per la gestione della complessità dei sistemi educativi.

congiunta della correlazione tra *competenze possedute* e quelle *agite*, per individuare l'eventuale discordanza tra quelle dichiarate e quelle effettivamente esercitate. Questo permetterà di rilevare le condizioni e dimensioni che si frappongono tra il potenziale e l'effettivo della loro espressione, identificando il "peso" di tale criticità e la sua pregiudizialità sulla qualità professionale.

Nelle fasi di eterovalutazione, il ricercatore utilizza un metodo qualitativo di "*osservazione partecipata*"⁴⁰ (Trincherò, 2004; Cappuccio e Cravana, 2014; D'Ugo e Vannini, 2015) che mira ad osservare i processi e le situazioni di esercizio delle competenze nella pratica quotidiana, e a valutarli insieme all'insegnante, per poi confrontarne i risultati con la precedente autovalutazione iniziale, a livello individuale. Si avvia quindi un processo di esplicitazione ed interpretazione delle affermazioni dell'insegnante secondo una modalità riflessiva: l'insegnante, acquistando consapevolezza circa l'esistenza di categorizzazioni, schemi mentali, presupposti impliciti all'esercizio della professionalità, rompe l'eventuale "livello di superficialità" che circonda l'autovalutazione delle competenze per stimolare nuovi collegamenti di pensiero, significazioni e valutazioni circa le condizioni facilitanti e/o ostacolanti l'azione. Per questo, si utilizzano metodologie di tipo riflessivo (Mortari, 2010) ed ermeneutico-interpretativo (Hatch e Wisniewski, 1995; Mantovani, 1995; Trincherò, 2004). Da questo processo si introduce il posizionamento sulle competenze eterovalutate, sulla base di strumenti appositamente predisposti (cfr. paragrafo 3.2.2).

Questo processo si basa sul presupposto teorico di Nussbaum: per qualificare la professionalità docente, infatti, non basti garantire l'acquisizione delle competenze (quali *capacità innate*, se le si vuol guardare in termini di risorse, o *combinare*, se si guarda all'interazione con l'educazione/istruzione) per esercitare l'azione professionale: bisogna creare le condizioni esterne (intese come dimensioni di conversione di tipo giuridico, normativo, sociale) favorevoli al possesso e all'uso delle stesse (Nussbaum, 2012, p. 68)⁴¹. Nell'ambito della

⁴⁰ La *ricerca osservativo-partecipata* è una modalità di indagine che consta dell'"immersione" in contesti pratico-operativi, senza prevederne tuttavia l'estraneità: il ricercatore, proprio per non falsare i risultati di ricerca con la sua presenza esterna, partecipa ed interagisce attivamente alle attività, e punta all'osservazione/ricognizione/valutazione di aspetti specifici dell'azione professionale (es., esercizio delle competenze). Questo la differenzia dalla *ricerca-azione*, che si fonda sull'identificazione preliminare e bottom-up dei problemi pratici e operativi, per la cui risoluzione è previsto cioè la "messa a servizio" del ricercatore. Nella ricerca-azione, dopo la valutazione iniziale dei problemi emergenti, segue la progettazione dell'intervento, l'applicazione tramite coinvolgimento attivo del ricercatore, e valutazione finale (Trincherò, 2004).

⁴¹ Per garantire una capacità ad una certa persona non è sufficiente produrre stati interni di disponibilità all'agire; è 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

ricerca, l'individuazione dei *fattori di conversione e delle dimensioni di conversione*, la cui attivazione capacitativa trasforma le competenze (e il loro carattere di capacità *interne e combinate*) in *funzionamenti*, permette di rileggere le criticità riscontrate e chiarire gli ambiti e i presupposti di raggiungibilità dei funzionamenti, per supportare la progettualità direzionale e la sua efficacia sull'azione.

Le dimensioni e i funzionamenti individuati vengono poi coinvolti nell'elaborazione di un progetto individuale di sviluppo, come occasione di attivazione capacitativa di un'azione meglio diretta agli obiettivi prescelti, dall'evidente risolto pratico e di autoformazione individuale.

La ricerca si fonda pertanto su due livelli: il primo riguarda un'acquisizione di consapevolezza circa la mancata o incoerente espressione delle competenze dichiarate, che porta l'insegnante a sviluppare una prima percezione di altre opzioni di scelta percorribili ed attivabili; l'altro livello riguarda la presa in carico del cambiamento dell'azione, tramite l'attivazione di un processo capacitativo di formazione dell'azione personale che coinvolge anche il contesto relazionale e sociale⁴² (cfr. paragrafo 3.1.2).

Il posizionamento sulle competenze esercitate nella pratica professionale costituisce 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, a chiedersi quali siano effettivamente i funzionamenti per lui essenziali e quindi le dimensioni attivabili per raggiungerli, ripensando di fatto la propria azione (Schön, 1993) e trasformandola cambiandone i presupposti (Mezirow, 2003), per dare forma ad un'azione diretta ai propri obiettivi che risulti effettivamente coerente ed efficace.

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, p. 69). Infatti secondo Nussbaum (2012) l'individuo possiede della capacità interne che derivano da beni personali e risorse (*entitlements e provisions*) che si combinano con fattori ambientali, quali ad esempio l'istruzione; le capacità combinate così formulate corrisponderebbero, almeno in parte, alle competenze che l'insegnante acquisisce nella sua formazione iniziale ed esercita nei contesti professionali (Mocellin, 2006; Urbani, 2016).

⁴² Pertanto, possiamo dire che il dispositivo di ricerca poggia su:

- 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 strategie per raggiungere gli obiettivi;
- una concezione di possibilità/libertà individuale profondamente interconnessa con un'intelligenza integrata e sociale (Margiotta, 2005, p. 12), che richiede la capacitazione agentiva della dimensione relazionale nella sua stretta interdipendenza con quella individuale.

La metodologia prevede l'adozione di dispositivi di riflessività in diverse fasi della ricerca, che riguardano:

- i. la pratica riflessiva *nell'esperienza e sull'esperienza* (Mortari, 2010; Schön, 1993, 2006) della pratica dei contesti professionali;
- ii. il *dialogo* (Habermas, 1986) tra ricercatore e insegnante sui funzionamenti esistenziali e professionali;
- iii. l'esplorazione delle dimensioni di conversione, ed esplicitazione dei *presupposti* come opportunità di capacitazione di cambiamento trasformativo (Mezirow, 2003) (cfr. paragrafo 3.1.2).



Fig. 25. Dispositivo metodologico e procedure dell'indagine qualitativa

3.4.2. Il modello operativo

Il modello operativo dell'indagine qualitativa è stato progettato appositamente per render conto del collegamento tra competenze professionali, indicatori di agency (Alsop, Bertelsen e Holland, 2006; Alkire e Ibrahim, 2007), processi di capacitazione e aree di funzionamento⁴³.

Nella ricerca qualitativa sono stati individuati quattro insegnanti tra i compilatori del questionario, selezionati⁴⁴ in base ai seguenti criteri: *i. profilo dell'insegnante* (maschio/femmina; inquadramento professionale e contrattuale; titoli di formazione); *ii. contesto locale* (es. città, area periferica, paese); *iii. tipo di scuola/servizio* (pubblica statale o comunale; privata aziendale o associativa)⁴⁵.

Le fasi dell'indagine qualitativa si distinguono in:

1. Valutazione e Posizionamento sulle competenze agite:

- *autovalutazione* individuale su: Questionario e Intervista iniziale;
- *osservazione partecipata + shadowing*;
- *eterovalutazione e posizionamento* su: Griglia di Osservazione delle pratiche professionali;
- *analisi congiunta ed esplicitazione delle criticità*.

2. Riconoscimento dei Funzionamenti e delle Dimensioni di Conversione:

- *riflessione* sugli scostamenti competenze-azione;

⁴³ Il modello operativo così progettato rappresenta fondamentalmente uno sforzo di formalizzazione metodologica delle procedure e dei processi con cui dalle competenze si raggiungono i funzionamenti. L'elaborazione dello schema di collegamento tra area di competenza, riferimenti di agency, processi di capacitazione, e funzionamenti (cfr. paragrafo 3.1.1) ha costituito la base per la formulazione del modello operativo dell'indagine qualitativa. Dal momento che l'attività in contesto professionale si è realizzata esclusivamente nell'ambito dell'attività didattica "in classe", la ricercatrice ha sviluppato il collegamento della sola Area di Competenza di gestione dei processi educativi (relazione con il bambino), che ha tuttavia consentito di esplicitare l'emersione della criticità in altri contesti professionali, afferibili soprattutto all'ambito della relazione con gli adulti.

⁴⁴ L'indagine cura la tutela di aspetti etici circa le modalità di indagine e di somministrazione degli strumenti. Nella stipula preliminare del patto formativo, il ricercatore fornisce l'indicazione del diritto di privacy a garanzia di riservatezza (anonimato) degli insegnanti coinvolti. Gli insegnanti non conoscono l'identità degli altri partecipanti alla ricerca, e i loro nomi vengono indicati nei testi dei protocolli con una lettera iniziale diversa da quella reale. È inoltre garantita loro la possibilità di richiedere in qualsiasi momento i dati raccolti e visionare i processi di ricerca che li riguardano.

⁴⁵ Prima dell'avvio delle attività con gli insegnanti, si chiede loro di definire le competenze proposte dal Modello, in modo da rilevare difficoltà interpretative, o attribuzioni di significato discordanti.

- *riconoscimento* su: Lista con indicatori di Funzionamenti e Dimensioni di conversione (con registrazione e trascrizione dei protocolli);
 - *rilettura delle criticità* nei termini delle dimensioni di conversione;
 - *correlazione delle criticità* e dei funzionamenti in funzione capacitativa.
- 3. Form-azione dell'agency:**
- *elaborazione* congiunta del Piano di sviluppo individuale tramite coinvolgimento delle dimensioni di conversione;
 - *attivazione capacitativa dell'agency*;
 - *documentazione* su: Diario di bordo;
 - *esplicitazione* su: Intervista finale;
 - *valutazione* della nuova azione.

La **prima fase** è tesa alla ricognizione dello *sfondo di competenza* agita.

La nuova compilazione del Questionario e l'Intervista iniziale con il ricercatore⁴⁶ avviano al recupero e alla contestualizzazione dell'*autovalutazione* individuale delle competenze professionali. Al termine, si stipula un patto formativo in cui vengono condivisi obiettivi, metodologie, e tempi previsti.

Quindi, si passa alla fase di *osservazione partecipata* in modalità *shadowing*, entro i contesti di pratica professionale, delle competenze agite nella pratica: il ricercatore ha partecipato all'attività didattica nella scuola a cadenza settimanale per circa 4-5 ore, per un periodo di tre-quattro settimane (primo mese); in questo tempo il ricercatore ha seguito l'insegnante "come un'ombra" prendendo nota sullo strumento della *Griglia di Osservazione delle pratiche professionali*⁴⁷ (disponibile in allegato 4) dei livelli di sviluppo

⁴⁶ I Questionari vengono proposti così come utilizzati nell'indagine quantitativa, ma limitatamente all'Area di competenza dei processi educativi con il bambino, che costituiscono gli ambiti indagabili nei contesti didattici. Dopo la parte Anagrafica, s'introduce un'*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. Inoltre, al termine della fase finale di formazione dell'agency, si chiederà agli insegnanti di posizionarsi nuovamente sulle competenze dichiarate, tramite un'*intervista finale semi-strutturata* per la valutazione dei risultati. Le domande dell'intervista finale vertono 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.

⁴⁷ La costruzione degli strumenti ha previsto la seguente procedura: l'Area di competenza individuata, di gestione dei processi educativi, viene dapprima esplicitata nei suoi riferimenti di competenza, (progettuale; di integrazione delle dimensioni; di attivazione; di valutazione) descritte per conoscenze ed abilità, su livelli dinamici di sviluppo (Tessaro, 2012). Poi, le

delle competenze dimostrati dall'insegnante; allo stesso modo anche l'insegnante, al termine dell'attività, si è autovalutato sulle competenze esercitate compilando il medesimo strumento, sulla base della richiesta di "*ripensare alle competenze possedute riflettendo però, a differenza di prima, su quelle esercitate nella pratica e al loro livello*".

Segue il processo di *eterovalutazione* delle competenze: sulla base del confronto tra le due Griglie di Osservazione si argomentano le eventuali osservazioni discordanti per identificare gli ambiti di maggiore criticità. Il riconoscimento delle evidenze circa la discrepanza tra percezione personale di competenza e l'azione effettiva costituisce il primo momento individuale di acquisizione di consapevolezza nei termini di "*riflessione sull'azione*" (Schön, 1993).

Questa fase permette al ricercatore di raccogliere alcune evidenze circa la percezione docente delle competenze e della loro traduzione pratica, in modo da circoscrivere gli elementi di criticità emergenti tra competenze autovalutate e agite, che consentono al ricercatore di effettuare nuove ipotesi, e all'insegnante di realizzare un primo processo di riflessività.

La **seconda fase** è tesa alla definizione della *scelta* e del *contesto*, come insieme di fattori e 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.

Si introducono dei momenti di *colloquio* con l'insegnante per richiamare i riferimenti di competenza definiti sulle Griglie di Osservazione, al fine di approfondire le criticità rilevate nell'azione, che indirizzano la riflessione sulle componenti che ostacolano, limitano o depotenziano l'agency docente. Lo scopo consiste nel stimolare un loro ripensamento, in modo che, dall'essere vissute come condizioni incapacitanti, vengano interpretate quali opportunità di miglioramento e trasformazione dell'azione.

competenze sono collegate a processi di attivazione dell'agency, ambiti/dimensioni di capacitazione, evidenze in termini di agency, funzionamenti. I collegamenti costituiscono la matrice operativa di composizione della *Griglia di osservazione delle pratiche*, per la valutazione dell'azione in contesto, e del *Piano di formazione individuale* e del *Piano di sviluppo individuale*.

Il riconoscimento dell'azione tramite il suo posizionamento sui funzionamenti professionali sfrutta lo strumento della *Lista di funzionamenti professionali* (Urbani, 2016)⁴⁸ (disponibile in allegato 3) per ripensare ai presupposti della propria azione attraverso la domanda: “*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?*”, oltre che l’attività di brainstorming⁴⁹ (Batini e Capecchi, 2005; Trincherò, 2004).

Scopo dell’attività è quello di introdurre l’insegnante alla possibilità/opportunità/capacità di cambiamento dell’azione tramite la sua attivazione in senso progettuale e realizzativo, di conversione capacitativa delle dimensioni di conversione individuate sui funzionamenti professionali. Questo avvia all’acquisizione di una consapevolezza riflessiva sul valore emancipativo (Habermas, 1986) delle dimensioni di conversione quali opportunità di cambiamento e trasformazione dell’azione (riconoscimento “in positivo”).

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.

I colloqui si svolgono in *due ore* circa, per una volta a settimana, per un monte ore complessivo di circa *sei/sette* ore entro il secondo mese, e sono stati interamente registrati tramite apposito software, trascritti e analizzati al fine di orientare gli interventi successivi, e forniti all’insegnante per supportarne l’impegno e consentire ulteriori approfondimenti.

⁴⁸ La lista dei funzionamenti essenziali è stata costruita dalla ricercatrice appositamente per l’indagine sulla professionalità docente sulla base del “decalogo” dei funzionamenti professionali descritto da Nussbaum (2012) e disponibile in forma sintetica nel testo di Striano (2001).

⁴⁹ Il *brainstorming* costituisce uno strumento di supporto alla contemplazione delle diverse opzioni che intervengono a strutturare e/o condizionare l’oggetto della ricerca (Batini e Capecchi, 2005). Esso comporta un bassissimo grado di strutturazione, dal momento che fornisce solamente il tema a cui i partecipanti vengono inviati ad esprimere liberamente idee ed associazioni mentali, anche mediante il riferimento a componenti apparentemente irrazionali, o non immediatamente riconducibili al tema proposto. L’obiettivo è quello di aumentare in senso divergente 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, p. 103).

La **terza fase** consiste nell'*attivazione capacitativa* di processi di *formazione dell'azione*, ed è tesa a coinvolgere le dimensioni di conversione individuate, attivare un processo di capacitazione dell'azione, e valutare gli esiti in termini di miglioramento dell'azione e sviluppo professionale.

L'attività complessivamente è orientata all'elaborazione congiunta di un progetto di sviluppo individuale. La prima parte dello strumento, chiamata *Piano di formazione individuale*, viene redatta dal ricercatore, e contiene "la storia" del percorso di auto-formazione realizzato dall'insegnante (ovvero: i riferimenti delle competenze individuate nella Griglia di Osservazione, i Funzionamenti rilevanti e le Dimensioni di conversione identificate); il ricercatore fornirà all'insegnante i protocolli delle trascrizioni dei colloqui effettuati, per favorire i suoi processi riflessivi. La seconda parte del *Piano di sviluppo individuale* viene redatta congiuntamente da ricercatore e insegnante sulla base delle evidenze di conversione rilevate, per meglio progettare i contenuti dell'attività e i suoi obiettivi; l'insegnante realizza dunque l'esperienza documentando l'andamento tramite *diari di bordo* o altri strumenti che man mano identificati come più appropriati e pertinenti (es. mappe concettuali; foto-testimonianze).

L'attività complessivamente richiederà *uno o due* incontri di circa *due* ore con l'insegnante da svolgersi nel terzo mese. L'attività e i percorsi di capacitazione avviati vengono analizzati nell'ambito dell'*Intervista finale*, per l'esplicitazione dei processi di riflessività trasformativa. Lo scopo è confrontare l'azione realizzata con le criticità emerse a livello di intervista iniziale, sondare il cambiamento di prospettiva introdotto dall'attivazione delle dimensioni di conversione e prevedere l'evoluzione nel futuro.

Dal punto di vista della ricaduta individuale, la riflessione sul processo realizzato e sulle premesse (vedasi intervista iniziale) attiva un processo di riflessività trasformativa sui presupposti dell'azione che evidenzia il cambiamento delle prospettive di significato (Mezirow, 2003) introdotto con la riformulazione dell'azione.

Il modello di analisi della ricerca qualitativa prevede una valutazione di tipo *longitudinale*, svolta cioè 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.

3.4.3. Valutazione dei risultati

L'attività di ricerca ha coinvolto *quattro* insegnanti⁵⁰ di rispettive scuole dell'infanzia/servizi per l'infanzia di differenti Comuni e Province del Nord Italia, quali: Muggia (Ts); Trieste; Pagnacco (Ud); Treviso, che sono state individuate tra quelle coinvolte nell'indagine per questionari.

Elementi quali la connotazione geografico-territoriale e socio-culturale, ma anche la struttura dei nuclei famigliari, il profilo socio-economico del territorio, l'identità della scuola/servizio al suo interno hanno veicolato la scelta di scuole e servizi per ipotizzare eventuali collegamenti tra risultati e fattori di contesto, e il loro peso.

Rispetto alla tipologia del servizio, sono state selezionate due scuole dell'infanzia pubbliche e due servizi per l'infanzia privati: mentre le prime due hanno caratteristiche complessivamente omogenee, la terza ha una natura associativa spontanea ed esprime un'ispirazione pedagogica di tipo montessoriano unita ad elementi libertari (Neill, 1971), mentre la terza è un servizio privato integrato 0-6 a connotazione prevalentemente assistenziale. Ciascun servizio esprime caratteristiche profondamente differenti in ordine a: struttura e ambiente scolastico; composizione e articolazione del personale; gratuità di accesso ai servizi; scelte educative; identità pedagogica della scuola (Urbani, 2016).

Le scuole indagate sono rispettivamente: la *scuola dell'infanzia statale "Girotondo"*⁵¹ dell'Istituto Comprensivo di Muggia (Trieste), la *scuola dell'infanzia comunale "Tuttidentro"* del Rione Coloncovez di Trieste, la *Scuoletta "Il Germoglio"* di Pagnacco (Udine), e il *Centro per l'infanzia "Risorgiva"* di Treviso.

I risultati di autoformazione conseguiti da ciascun insegnante sono oggetto dell'*analisi longitudinale dei singoli percorsi*, che descrive in dettaglio le attività di auto ed eterovalutazione delle competenze, e di riconoscimento e attivazione dell'agency. In accordo con il concetto di spirale ermeneutica introdotto da Kvale (1996) e Betti (1987), l'interpretazione delle esperienze

⁵⁰ 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 di agency non può prescindere dal costante riferimento del ricercatore come supporto in presenza. L'impegno considerevole in termini di procedure, tempi in presenza e di controllo dei dati, necessari a garantire la validità dei risultati impone il restringimento del numero degli insegnanti coinvolti a poche unità.

⁵¹ Come illustrato nelle notazioni di tipo etico (cfr. paragrafo 3.4.2), i nomi sono d'invenzione; le località indicate corrispondono invece a quelli reali.

avviene sulla base delle *unità di analisi e dispositivi di analisi ed interpretazione*⁵² delle esperienze singole, cui viene assegnato un significato tramite un'attività analitica e di interpretazione che permette di ricostruire il significato complessivo dell'esperienza.

L'analisi dei risultati di capacitazione e la sua correlazione con lo sviluppo professionale verrà indagata tramite l'approfondimento qualitativo dell'analisi orizzontale e comparativa delle esperienze svolte dagli insegnanti, al fine di identificare quelle componenti che influenzano in misura più o meno significativa lo sviluppo dell'azione professionale. Le trascrizioni dei colloqui verranno analizzate per identificare le dimensioni di libertà di agency e di capacitazione, per interpretare gli atteggiamenti e l'evoluzione della professionalità docente: isolando le parti narrative in cui compaiono elementi di esplicitazione dei fattori di conversione attivabili, si perviene ad individuare quattro blocchi tematici, sulla base delle dimensioni emergenti (Mortari, 2010; Giorgi, 2011)⁵³. Considerati in confronto parallelo, costituiranno i criteri di analisi ermeneutica dei processi condotti dagli insegnanti, e permetteranno di formulare delle conclusioni di ricerca.

⁵² Trincherò (2004) sottolinea che i criteri di: descrizione delle unità di analisi e dei dispositivi di analisi ed interpretazione dei processi 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, p. 127). Il processo interpretativo così inteso non solo comporta un continuo processo di decostruzione e ricostruzione della realtà dei fatti (narrativi) ma anche di ridefinizione dei significati che emergono 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, p. 48-50; Betti, 1987, p. 66). Nella ricerca le unità di analisi e i dispositivi d'analisi e interpretazione utilizzati sono: l'osservazione su intervista iniziale; il confronto tra competenze autovalutate e agite; l'interpretazione dei processi di riconoscimento di funzionamenti e dimensioni di conversione; osservazione dei processi di formazione dell'agency; valutazione su intervista finale.

⁵³ L'approccio metodologico prescelto, indagato da Giorgi (2011) si fonda sul valore del contesto esperienziale come fondamento della ricerca educativa, per cui individua tre passaggi di approccio fenomenologico: il primo consiste nella lettura del protocollo descrittivo il fenomeno; il secondo, in una rilettura per marcare i passaggi che segnalano i cambiamenti di significato, (unità di significato); il terzo vede l'intervento del ricercatore nel trasformare i dati in espressioni rivelatrici del significato psicologico, che vengono riviste per scrivere la struttura essenziale dell'esperienza. (Encyclopaedia, XXIV, 27, p. 32-33). L'articolazione delle procedure previste nell'analisi dei percorsi condottidagli insegnanti permettono di sondare e stimolare gli insegnanti all'attribuzione di significato dell'esperienza secondo l'approccio descritto da Mortari (2010) che rileva soprattutto la *capacità di cogliere l'essenza dei fenomeni* (narrativi) e la *ricerca del principio di fedeltà*. Nel primo caso, il fenomeno non viene considerato semplicemente come "l'apparenza che maschera la sua vera essenza", ma casomai manifesta la struttura

Vediamo di seguito, un esempio di *analisi longitudinale dei singoli percorsi*, relativo all'esperienza dell'insegnante B. Il suo percorso, unito a quello degli altri insegnanti coinvolti, costituirà oggetto dell'*analisi comparativa e orizzontale*.

3.4.3.1. Analisi longitudinale: l'esperienza dell'insegnante B.

1. Intervista iniziale

Dall'analisi del contesto locale e socio-culturale della *scuola dell'infanzia comunale "Tuttidentro" di Trieste* emerge: *i*. L'accento fortemente inclusivo della scuola rispetto a famiglie del quartiere; *ii*. Il riconoscimento della qualità della scuola all'interno dei servizi educativi comunali; *iii*. La definizione in senso inclusivo della professionalità insegnante. Tali elementi di qualità si uniscono ad una struttura scolastica adeguata, ad un'identità professionale definita, alla presenza di un team docente aperto e disponibile, alla presenza di personale in ruolo con bassissimo livello di turn-over.

L'insegnante, 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.

Nei questionari l'insegnante dimostra di polarizzarsi sul possesso di competenze di gestione della Relazione educativa e di Governance, mentre ritiene meno rilevanti le competenze di collegialità di team. Nella composizione del profilo ideale, assegna un peso molto rilevante alla Collegialità di gruppo, ma addirittura fondamentale alla costituzione di scuole in rete (Networking).

Dal momento che l'insegnante indica nei contesti d'apprendimento informali i principali responsabili della formazione di competenze legate alla gestione dei processi educativi (relazione con il bambino) e relazionali (relazione con le famiglie), potremmo confermare lo scarso valore assegnato alla preparazione teorica iniziale sulla formazione delle capacità tecnico-pratiche⁵⁴. L'insegnante dimostra di possedere delle risorse personali di autoefficacia, determinazione e motivazione molto forti, che la rendono una figura di riferimento all'interno dell'equipe, oltre a costituire un elemento di spinta all'innovazione nell'ambito dei servizi educativi comunali.

essenziale del reale. Nel secondo, si assume che una ricerca empirica è scientifica quando è capace di stabilire l'essenza empirica del fenomeno, cioè quella concreta, data dall'insieme delle qualità che definiscono l'aspetto dato dal fenomeno (Mortari, 2010).

⁵⁴ L'insegnante, tuttavia, riferisce di attribuire un valore importante alla sua formazione personale, improntata su principi di rigore, serietà, autodisciplina. Ammette che questi riferimenti hanno svolto un ruolo assolutamente centrale nella costruzione della sua professionalità.

I principali fattori incapacitanti avvertiti nella professione riguardano; *i.* la mancanza di tempo da dedicare alle attività professionali; *ii.* l'assenza di un confronto collegiale «*chiaro e aperto*» sulla priorità da perseguire, a fronte di discussioni su questioni superflue. La migliore soluzione per rimuovere quest'ostacolo viene demandata alla responsabilità individuale di «*trovare la voglia e il tempo di insistere per parlare del progetto educativo della scuola*», pur riferendo dell'esistenza di una diffusa «*paura del confronto*».

2. Confronto tra competenze possedute ed agite

Nel posizionamento sulle Competenze tramite compilazione della Griglia di osservazione, l'insegnante B. riflette sulle competenze agite: nelle competenze riferite alla capacità di motivare e coinvolgere gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni, dimostra ottime capacità organizzative e strategiche, soprattutto con gli stakeholder locali (genitori e rappresentanti della comunità locale). Contrariamente, nelle Competenze riferite alla dimensione decisionale collegiale, dichiara di decidere spesso senza trovare la condivisione altrui, oppure di non voler impiegare ulteriori energie per convincere i colleghi sulle questioni che ritiene fondamentali.

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: «... *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 [...] anche in quanto "anziana" tra le insegnanti, godo di una certa autorevolezza, di conseguenza gestisco le cose decidendo che si fa così. Punto*».

L'insegnante B. dimostra tuttavia un'acquisizione di consapevolezza quando riconosce che rinuncia a richiedere attenzione e condivisione collegiale sulle questioni che ritiene cruciali. Individua così una dimensione di conversione di tipo personale nella propria capacità/responsabilità di credere realmente nella possibilità di stimolare cambiamento nei processi collegiali.

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”*, dimostrata nella tendenza a rimandare le questioni che reputa importanti, che la porta ad esprimere maggiore criticità nell'ambito 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”*.

Dai colloqui emerge come la mancata comunicazione del proprio pensiero ai colleghi derivi da un senso di sfiducia nella loro volontà di affrontare i problemi reali. Dice infatti: *«... Spesso non esprimo tutto ciò che penso, perché magari talvolta non condivido tutto l'investimento o l'energia che un episodio richiede»*. L'insegnante acquista una nuova consapevolezza trasformativa nel momento in cui comprende che non solo i bambini possono essere “bisognosi” del suo supporto, ma anche gli adulti attorno a lei, al pari cioè di quell'infanzia a lei tanto cara. Inoltre, si rende conto che pur possedendo eccezionali competenze relazionali ed intuitive che esercita con bambini e genitori, rinuncia ad esercitarle coi colleghi. Le Dimensioni di conversione così individuate riguardano: *i.* il dialogo collegiale e confronto positivo; *ii.* una Leadership supportiva alla capacitazione; *iii.* il coinvolgimento in attività di ricerca e auto-formazione.

4. Form-azione dell'agency

L'insegnante B. riflette sui propri funzionamenti professionali e individua il suo progetto di sviluppo professionale nell'ambito del rapporto educativo con il bambino, che si riferisce al funzionamento n. 6 di *“ragionamento pratico e di scelta nella propria azione educativa”* (fig. 26), che lei collega alla capacità di osservare e rimuovere le difficoltà di ordine emotivo che ostacolano il benessere infantile.

Il ricercatore suggerisce di sfruttare quest'esperienza per attivare le dimensioni di conversione sulla collegialità, in modo da responsabilizzare il gruppo sul progetto di intervento sui *“bambini invisibili”* (così definiti dall'insegnante) e sulle scelte educative in generale. Questo intervento è rivolto all'attivazione di un processo di capacitazione delle competenze di relazionalità collegiale, e consiste dell'individuazione e della strategia più efficace per sensibilizzare e coinvolgere il collegio sulla negoziazione dell'identità educativa e culturale della scuola e delle rispettive professionalità. Ricercatore e insegnante elaborano un piano di formazione individuale con gli obiettivi di capacitazione descritti nella tabella seguente (fig. 26).

Dalle Competenze alla Capacitazione professionale

di Chiara Urbani

Piano di formazione individuale

Scuola: *Tuttidentro, Trieste*

Insegnante: *insegnante B.*

Aree di criticità individuate dall'autovalutazione delle competenze:

	Processi di attivazione dell'agency:	Ambiti/dimensioni di capacitazione	Domande stimolo: nella mia attività, sono stato capace di...
1.B. Competenza di integrazione delle dimensioni Esser in grado di integrare nell'attività differenti dimensioni di sviluppo secondo una visione olistica (pluri-dimensionale) dell'infanzia	Attivare processi e relazioni	Esercitare libertà e autonomia di attivare concretamente processi e relazioni	Ho agito secondo quello che penso sia giusto? E mi sono impegnato/a per fare ciò che per me era importante in quel momento?
1.C. Competenza di attivazione Essere in grado di gestire interventi didattici di co-costruzione degli apprendimenti	Esercitare controllo sulle decisioni	Promuovere, favorire procedure e processi decisionali positivi	Mi sono sentito/a capace di decidere? Ho deciso secondo i miei principi? Condivido i miei principi con gli altri?

Funzionamenti individuati come rilevanti:

I funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)

6. Avere capacità di ragionamento pratico per quanto concerne il bene e ciò che conta nella propria vita

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

Funzionamenti professionali (Urbani, 2014)

6. Avere capacità di ragionamento pratico e di scelta nella propria azione professionale

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

Fig. 26. Piano di formazione e Piano di sviluppo individuale dell'insegnante B

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

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

A) Piano di sviluppo individuale:

Obiettivo di autoformazione personale:

Riconoscere e supportare i "bambini invisibili"

Orientare l'attenzione collegiale sui principi educativi prioritari

Coinvolgere la direzione sulla scelta degli obiettivi professionali

Obiettivi di miglioramento della qualità professionale

Creare condizioni di uguaglianza delle opportunità tra i bambini

Sensibilizzare il collegio su obiettivi educativi prioritari

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; pro-gettare 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 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")

(continua) Fig. 26

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)
-

(continua) Fig. 26

5. Risultati di capacitazione

Il nucleo portante l’attività dell’insegnante è costituito dall’intervento sulla relazione educativa (il “*bambino invisibile*”), quale occasione per sensibilizzare il team docente al ripensamento e alla messa in discussione di pratiche consolidate, per introdurlo alla capacitazione di definizione collegiale delle priorità educative in un senso che potremmo definire enattivo (Corsi et al., 2017,8)⁵⁵.

⁵⁵ Nell’editoriale di *Education Sciences and Society*, gli autori introducono l’evoluzione storica delle teorie e dei modelli di insegnamento-apprendimento che verranno approfonditi nella rivista. Proponendo la messa a confronto di diverse accezioni della mediazione educativa, segnalano quella secondo cui insegnamento e apprendimento interagiscono tramite l’azione didattica, provocando la ristrutturazione di concetti e punti di vista in senso enattivo (Rossi, 2011). Applicando tale prospettiva sulla ristrutturazione cognitiva che si realizza nella negoziazione di valori e significati educativi all’interno della relazione professionale di tipo collegiale, possiamo agevolmente intravedere come il paradigma dell’enattivismo faciliti l’interpretazione dello spazio della relazione quale generatività ricorsiva, portatrice di una carica in senso trasformativo e auto-regolativo, che avvia ai processi di capacitazione della collegialità.

In termini di capacitazione individuale, l'insegnante recepisce la possibilità di cambiamento dell'azione personale entro la dimensione relazionale, dichiarando di aver agito soprattutto per «... *alleggerire situazioni, progetti e consuetudini per poter agire meglio*». 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*».

L'insegnante B., attraverso l'intervento educativo sul “bambino invisibile” ha sperimentato la sua capacità di stimolare un cambiamento reale nei processi collegiali. L'attività capacitativa svolta dall'insegnante ha suscitato curiosità e interesse, favorendo l'avvio di alcune prime riflessioni comuni sulla dimensione pedagogica dell'agire educativo. Prima dell'attività, la tendenza dell'insegnante a richiamare l'attenzione del collegio su dimensioni concettuali e generali finiva per ostacolare la capacità collegiale di lettura ed interpretazione dei problemi reali. L'opportunità di discutere in forma strutturata i contenuti dell'attività del “bambino invisibile” ha avviato il collegio, in forma spontanea, 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 di discussione ha avviato la capacitazione collegiale ad un primo livello di consapevolezza generale circa l'importanza di discutere contenuti e principi cruciali per stabilire obiettivi educativi prioritari, che siano cioè risultato dell'espressione personale e quindi realmente condivisi. Quale dimensione di conversione di tipo istituzionale di supporto alla capacitazione collegiale, l'insegnante indica nel ruolo della leadership la figura di riferimento centrale per la qualificazione dei processi.

Il ricercatore suggerisce, a integrazione del percorso di autoformazione, di mantenere la medesima, costante attenzione dimostrata nei confronti degli atteggiamenti mentali dei colleghi, a consolidamento della sua rinnovata competenza di relazione interprofessionale. I risultati di capacitazione conseguiti individualmente favoriscono lo sviluppo professionale stimolando l'incremento della capacità di “vedere ed apprezzare” il diverso da sé, stimolandolo al ripensamento, all'esplicitazione e al rinnovamento dell'azione collegiale.

3.4.3.2. Analisi orizzontale: risultati di analisi comparativa

L'analisi comparativa dei percorsi realizzati singolarmente dai quattro insegnanti coinvolti nell'indagine qualitativa rileva, in via preliminare, l'emergere di alcune tendenze di comportamento, manifestate dai docenti sia nelle

attività di autovalutazione delle competenze e riconoscimento dei funzionamenti, che nell'osservazione partecipata realizzata dal ricercatore nei contesti di pratica professionale.

Complessivamente, emerge che:

- Vi è una *tendenza netta*⁵⁶ ad interpretare le competenze come *requisiti esterni di professionalità*: i quattro insegnanti osservati, infatti, dichiarano il possesso e sviluppo delle competenze senza interrogarsi sulla loro traduzione reale nella pratica professionale. Questo porta a confermare come, nella rappresentazione mentale della professionalità docente, i riferimenti per competenza mantengono una distanza sostanziale da un'interpretazione della loro qualità di criteri razionali, capaci di render conto della qualità dell'azione esercitata, e quindi della professionalità reale.
- Vi è una *tendenza rilevante* ad assegnare valore maggiore ad ambiti e contesti di *sviluppo informali e non formali* (esperienza e pratica didattica; lavoro in compresenza tra due insegnanti; confronto e scambio informale). Questo porta a confermare una certa tendenza ad attribuire un basso valore ai contesti di sviluppo di tipo formale nei confronti della formazione della pratica professionale.
- Vi è una *tendenza rilevante* degli insegnanti coinvolti ad esprimere criticità nell'ambito della *competenza relazionale*, sia con le famiglie che con i colleghi. Questo contrasta parzialmente con i risultati dei questionari: a livello di indagine quantitativa, infatti, emergeva una professionalità complessivamente "solida" rispetto al possesso di competenze di relazione con le famiglie.
- Vi è una *tendenza netta* ad attribuire al "fattore tempo" il motivo della mancata attivazione di certe dimensioni di conversione, soprattutto relazionali. Questo appare collegato, in realtà, alla carenza, entro la professionalità docente, di competenze *organizzative* (denominate erroneamente "fattore tempo"), oltre che *gestionali* e di *sistema*, che segnalano la difficoltà degli insegnanti di farsi carico di nuove richieste di tipo allargato ad integrazione della propria professionalità, e segnalano parallelamente una carenza, nei curricula di formazione iniziale, di contenuti di competenza di tipo strategico nella relazione con gli adulti.

L'analisi comparativa dei protocolli e degli strumenti compilati, insieme alla valutazione dei percorsi di capacitazione e auto-formazione realizzati dai quattro insegnanti coinvolti, permettono al ricercatore di individuare alcuni

⁵⁶ Le tendenze sono espresse in: *netta*, quando sono rintracciate in tutti e quattro gli insegnanti coinvolti; *rilevante*, quando sono rintracciabili in tre insegnanti su quattro.

temi comuni, o “blocchi tematici emergenti”, che rappresentano delle regolarità⁵⁷ rinvenute all’interno del comportamento docente. La loro trattazione approfondita permetterà di formulare delle considerazioni di carattere generale e pervenire a conclusioni di ricerca.

I blocchi tematici emergenti sono stati elaborati ed espressi in termini di “binomi”.

Il binomio identità-qualità

Il primo blocco tematico che emerge come rilevante riguarda il rapporto che intercorre tra l’*identità* (sia professionale, che “di contesto”) e la *qualità* del servizio (Becchi, Bondioli e Ferrari, 2002; Margiotta, 1999; Bondioli e Savio, 2012; Minello e Tessaro, 2013; Nigris e Zecca, 2015). L’identità di contesto è definita dalle dimensioni organizzative, gestionali, istituzionali e di contesto vigenti all’interno del sistema-scuola, che strutturano la percezione della professionalità nel suo confronto con altre analoghe, operanti all’interno dello stesso sistema (Urbani, 2016). Questo tipo di identità appare decisiva per supportare o meno i processi di capacitazione dell’identità professionale.

L’analisi dei protocolli delle interviste e dei colloqui ha permesso di individuare le valutazioni dei docenti rispetto ai fattori di contesto e al loro peso, sia in senso capacitante che incapacitante (*dimensione di conversione esterna*), e rispetto alla dimensione della scelta realizzativa, intesa quale libertà/capacità personale di convertire risorse in opportunità per conseguire i funzionamenti prescelti (*dimensione di conversione interna*).

Dall’analisi comparativa emerge che l’identità professionale viene definita sulla base di una negoziazione tra identità di contesto, definita sulla base dei fattori di contesto (dimensioni di conversione esterne), e la scelta realizzativa (dimensioni di conversione interne). In altri termini, la capacità di una persona di scegliere ed attivare concretamente i propri funzionamenti professionali implica il coinvolgimento razionale ed efficace delle risorse e dotazioni sulla definizione della scelta. La capacitazione del processo di scelta personale, inteso come attivazione di certe dimensioni di conversione sia esterne che interne, influisce sullo stesso contesto, modificandolo e orientandolo alla qualità.

⁵⁷ L’esiguità dei campioni selezionati, così come il loro carattere non-casuale, costituisce un limite per la generalizzabilità dei risultati: le considerazioni finali verranno così collegate alla specificità dei contesti e delle situazioni rilevate, consentendo di preservare la validità scientifica delle conclusioni di ricerca.

Citiamo, a titolo esemplificativo, un'affermazione dell'insegnante B. rispetto alla condizione diffusa per cui gli insegnanti si sentono poco considerati: *«E poi se un insegnante non si sente valorizzato è da pensarci perché! A me hanno insegnato: prima fai e dopo chiedi!»*. Se l'identità di contesto asseconda una professionalità poco riconosciuta, la sua combinazione con la scelta realizzativa di impegnarsi per affermarla conduce, in senso direttamente proporzionale, ad un incremento di qualità professionale, e al raggiungimento del funzionamento desiderato.

Al contrario, l'affermazione dell'insegnante T: *«Da un certo punto di vista, come dici tu, eravamo l'innovazione, ma non è che abbiamo cavalcato l'onda, siamo rimasti su un profilo basso... 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...»* segnala una certa maturità raggiunta circa l'identità di contesto, che solo la combinazione con un processo di capacitazione dell'azione individuale di impatto sociale consentirà di assegnare una precisa qualità innovativa all'identità professionale.

L'insegnante Q. rileva invece: *«Mi rendo conto che io tendo a ragionare così: ambito personale da un lato e ambito professionale dall'altro. Mentre invece potrebbero tranquillamente intersecarsi»*. Questo segnala come talvolta l'identità di contesto venga definita su basi organizzative ed istituzionali che portano a scorporare la dimensione strettamente individuale da quella lavorativa: l'integrazione di dimensioni di conversione esterne con quelle interne collegate all'auto-determinazione personale permettono invece di strutturare una identità professionale più coerente, producendo ricadute significative sulla qualità dell'azione professionale.

Inoltre, dall'incrocio tra la valutazione di competenze di Vision and Mission e l'osservazione della pratica professionale, il ricercatore rileva che coloro che si valutano positivamente in termini di "affermazione e potenziamento di un'identità specifica dell'Istituto/organizzazione e di costruzione di un'azione istituzionale in funzione del conseguimento degli obiettivi" (COL A.4) sono inseriti in contesti impegnati in una negoziazione costante dell'identità sia professionale che di contesto. In altri termini, chi si interroga sul senso del proprio lavoro, lo comunica e si confronta a livello collegiale e allargato dimostra maggiori competenze, e maggiori livelli di capacitazione, nella definizione di una visione sistemica a lungo termine.

Quindi, possiamo concludere affermando che la qualità di una scuola, intesa come qualità dell'azione professionale, deriva dall'esistenza di un impegno condiviso di negoziazione e definizione dell'identità di contesto. Tali

processi producono un impatto non solo sulla capacitazione dell'identità professionale, ma retroagiscono sul sistema definendo la sua capacità strategica a lungo termine di elaborare risposte maggiormente efficaci e pertinenti.

Il binomio relazione-professionalità

Il secondo blocco tematico emergente riguarda il rapporto tra la dimensione della relazione (tra adulti) e la professionalità docente.

I protocolli e i colloqui esaminati rivelano criticità espresse dagli insegnanti circa la relazione di tipo professionale con colleghi di tutti i livelli. Si segnala la tendenza generale a demandare la praticabilità della collaborazione collegiale, intesa come relazione interprofessionale, all'esistenza di condizioni esterne favorevoli. Le affermazioni degli insegnanti coinvolti portano infatti ad osservare come la relazione interprofessionale venga interpretata quale "dato esterno", di tipo contestuale, e vissuta quasi in termini di presenza/assenza (o c'è, o non c'è), che risulta cioè separato da qualsiasi assunzione personale circa la possibilità/capacità/responsabilità di intervenire per modificarla. Ovvero, manca un concetto di relazione tra colleghi intesa in senso professionale, mentre viene demandata per lo più ad ambiti di preferenza personale (amicale; sintonica), sottraendosi di fatto all'assunzione di responsabilità. La relazione professionale costituisce invece una dimensione di conversione interna, dipendente dalla scelta personale di capacitare un'azione dal contenuto relazionale.

Le affermazioni dell'insegnante N.: *«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!"»* segnalano una sostanziale rinuncia ad agire sulle dimensioni personali (comunicative, psicologiche, comportamentali) capaci di richiamare la responsabilità professionale altrui, accordando la preferenza a soluzioni di compromesso. Oltre ad apparire difficilmente sostenibili dal punto di vista pratico, una soluzione di tal genere implica la creazione di un livello di separazione con i colleghi che, nonostante l'allusione ad una dimensione di tutela reciproca (data dal ricorso al compromesso), impedisce in realtà, dal punto di vista sostanziale, l'emancipazione individuale e collettiva.

Altri protocolli rivelano percezioni analoghe: l'insegnante B. dichiara: *«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»*, dimostrando la scarsa fiducia assegnata alla disponibilità delle colleghe di discutere ed approfondire una questione cruciale, derivata da analoghe esperienze del passato. Tuttavia, l'impiego di energie associato

all'“azione di convincimento” risulta dispendioso e fuorviante rispetto alla possibilità di capacitare un'azione personale di scelta di direzioni e modalità strategicamente più proficue. Il significato di responsabilità in senso etico ed umanistico⁵⁸, come “prendersi carico dell'altro” viene omesso in quanto la mancata assunzione di responsabilità permette di evitare ogni possibilità di colpevolezza (Natoli, 2004).

La conclusione dell'insegnante B.: «*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*» conferma la valutazione del ricercatore circa la tendenza ad associare la dimensione relazionale della professionalità a contesti di tipo informale, come quelli amicali (es. sintonici), ma anche alla corrispettiva prevalenza di una percezione della relazione professionale come data, in senso *aut-aut* (o c'è, o non c'è). Le abitudini collegiali testimoniano l'esistenza di una determinata *cultura della relazione* nel sistema scolastico di riferimento, che rappresenta una specifica dimensione di conversione, capace di influenzare il comportamento individuale. 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, se non addirittura di fatto privato.

Tali osservazioni ci portano a ribadire la sostanziale ineliminabilità della dimensione relazionale nella qualificazione della professionalità docente, che richiede un intervento deciso e sistematico di integrazione in senso non solo capacitativo, ma anche di dotazione individuale: già a livello di formazione iniziale, l'acquisizione di competenze di relazione professionale e d'interazione con gli adulti andrebbero inserite nei curricoli formali, in una condizione di pari dignità rispetto alle discipline pedagogiche e di didattica disciplinare di stampo “tradizionale”. In altri termini, la capacitazione della responsabilità individuale di attivare la relazione interprofessionale esige una preliminare, imprescindibile azione di costruzione di competenze di tipo formale: oltre ad inserire la dimensione relazionale a composizione della professionalità docente, l'accento posto sulla formazione iniziale consente anche una parallela affermazione del paradigma capacitativo, capace di re-interpretare la formazione e la sua valenza essenziale quale opportunità reale di sviluppo individuale e collettivo.

⁵⁸ Al concetto di responsabilità possiamo ricondurre quello di “saggezza” o *phronesis*, descritta da Aristotele nell'Etica Nicomachea. La *phronesis* corrisponde sia ad una saggezza di tipo pratico, come capacità di intuire e prevedere la modalità migliore per raggiungere un determinato obiettivo, che alla capacità di riflettere, intravedere e stabilire il fine ultimo. Pertanto, acquista un valore deliberativo capace di imprimere una precisa direzione all'azione. (Etica Nicomachea, VI, 5; VI, 8 e VI, 9).

Il binomio responsabilità-azione

Il terzo blocco tematico individuato riguarda il rapporto che intercorre tra responsabilità professionale e attivazione capacitativa.

I colloqui con il ricercatore rilevano che le dimensioni di conversione vissute come incapacitanti arrivano a costituire degli ostacoli invalicabili nella percezione docente, che li inducono a preferire l'adozione di soluzioni di comodo e a vantaggio immediato, anzi ch  investire sulla loro attivazione in senso capacitante. Questo dipenderebbe da diversi fattori, tra cui la carenza formativa rispetto a competenze organizzative e gestionali, che influiscono sulla percezione puntuale della professionalit  contemporanea e sul senso della relazione professionale, anche entro contesti allargati. La professionalit  docente andrebbe ri-situata sul valore della responsabilit  personale non come onere da sostenere, ma come occasione di praticare la propria libert  di esercitare capacit  decisionale per influire sui contesti professionali. Il richiamo delle politiche educative e formative alla formazione della responsabilit  personale travalica cos  il solo senso del controllo dei processi (es. d'apprendimento) e di rendicontazione dei risultati per investire una dimensione di praticabilit  collegiale, dalle ampie ricadute a livello individuale e collettivo.

L'insegnante N. nota che: *«Spesso si sceglie di percorrere una strada gi  fatta, per ch  vado sul sicuro. 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: perch  devo incasinarmi?»*, segnalando come, di fronte a problemi gestionali pi  urgenti, la relazione vada relegata ad una dimensione accessoria e/o opzionale.

L'insegnante B. sottolinea: *«Certo, puoi trovare un tuo spazio anche senza necessariamente condividere con la collega, e riesci ad esprimerti comunque»*. Questo indica la sostanziale rinuncia ad investire sulla dimensione relazionale per farne un motivo di realizzazione ed emancipazione personale, preferendo relegarla ad un livello marginale di solipsismo individuale.

L'insegnante B. rileva che *«Spesso succede che si va a simpatia... il progetto presentato dall'insegnante che mi sta simpatica neanche la ascolto, per ch  tanto   s . Lo stesso presentato da un'altra, o che conosco poco, allora resto sulle difensive»*, indicando la mancanza di abitudini riflessive e progettuali improntate su una valutazione di tipo professionale.

La capacitazione della scelta personale di coinvolgere gli altri nel proprio progetto di realizzazione individuale risulta collegato alla capacit  di intravedere gli aspetti di generativit  collegati alla realizzazione in senso collettivo e sociale. L'assunzione di responsabilit  coincide con la rinuncia della

soddisfazione immediata, e/o della consuetudine dettata dalla cultura dominante, per esercitare il riconoscimento dell'alterità e della sua dignità. Percorsi sistematici sia di formazione iniziale che di sviluppo professionale, centrati sull'esplicitazione del collegamento tra professionalità e responsabilità relazionale, e su dispositivi di gestione della relazione collegiale consentirebbero agli insegnanti di ri-focalizzare in termini di priorità personale la partecipazione sociale, ricongiungendo il senso del rapporto tra responsabilità e azione.

Il binomio leadership-partecipazione

Il quarto blocco tematico riguarda il rapporto tra l'azione della leadership e il sostegno alla partecipazione collegiale (Viganò, 2013; Costa, 2015).

La leadership si riferisce qui alla capacità di chi svolge funzioni direttive all'apice dell'organizzazione (es. 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 docente.

I colloqui e i processi d'indagine tendono a delineare l'esigenza diffusa degli insegnanti di avere una leadership capace di comunicare una "cultura scolastica forte", capace di dare senso al loro lavoro, in grado di esprimere autorevolezza istituzionale e professionale. Secondo gli insegnanti, la competenza pedagogica e riflessiva della leadership risulta decisiva per giustificare la scelta di precise strategie, e garantirne il supporto costante, in modo da generare ricadute positive su tutto il sistema nel suo complesso.

Alcune trascrizioni dei colloqui ben esemplificano le percezioni degli insegnanti circa le dimensioni di conversione e i fattori di contesto, quale la leadership, vissuta quale condizione sia in senso capacitante che incapacitante.

L'insegnante B. rileva: «*Quello che manca è il ritorno, talvolta, delle nostre riunioni... per ch  viene parlato e non scritto, non viene documentato su carta. Ci  che non va a buon fine spesso   inutile, se non lo scrivi un mese dopo   perso, e da quello sarebbe da imparare!*». Questo indica la necessit  di condividere e mantenere prassi consolidate a supporto della riflessivit  collegiale, che vanno sostenute dalla leadership quale dispositivo di capacitazione collegiale e professionale.

L'insegnante N. aggiunge: «*Dato che noi non siamo molto considerate dagli altri ordini di scuola [...] bisognerebbe coltivare la collegialit  all'interno del collegio unitario, portandolo a livello migliore...*». Questo indica

una precisa responsabilità nel ruolo della leadership di valorizzare e sostenere la partecipazione di tutto il personale docente.

L'insegnante B. considera che «*Ci vorrebbe un coordinamento che dice come devono andare le cose. 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 ecc., e quando ha chiesto alle insegnanti di cosa avrebbero bisogno, queste hanno risposto: delle tende. Le tende? Io lo ritengo importante, ma non fondamentale. Ci sono altre priorità.*». La leadership viene qui interpretata come responsabile della definizione sia dell'identità dell'istituto, come insieme di principi e valori di definizione della *vision* a lungo termine, che della sua *mission*, come costruzione dell'azione collegiale più efficace per il conseguimento degli obiettivi.

La funzione di definizione e orientamento pedagogico attribuita alla leadership viene confermata dal fatto che l'unico contesto a non esprimerne la necessità è la "scuola ad innovazione sociale": basando la definizione dell'identità su un'ispirazione pedagogica comune, gli insegnanti già condividono i medesimi presupposti, orientando di conseguenza la scelta realizzativa, al punto di arrivare a garantire di per sé il raggiungimento di risultati analoghi a quelli cui si arriverebbe tramite l'azione di una leadership qualificata.

Nel complesso, i docenti intervistati indicano come una leadership realmente supportava e qualificante il loro lavoro dovrebbe rispettare alcuni presupposti essenziali in merito a: *i.* Diffusione delle informazioni e sostegno alla comunicazione multilivello; *ii.* Coinvolgimento dell'intera équipe nelle decisioni; *iii.* Promozione di inclusività a tutti i livelli dell'organizzazione (es. in collegio d'Istituto); *iv.* Cura della documentazione delle attività; *v.* Certezza delle procedure e dei risultati (es. valutazione dei progetti); *vi.* Tutela della libertà d'espressione; *vii.* Disposizione al cambiamento e all'innovazione delle pratiche; *viii.* Orientamento alla definizione strategica; *ix.* Cura e rispetto dell'integrità personale.

Questi esempi denotano come la presenza di una leadership orientata alla definizione capacitativa del contesto professionale costituisca una dimensione di conversione essenziale: essa 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 come libertà realizzativa, e sostenere così lo sviluppo professionale.

3.4.4. Risultati e considerazioni finali

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 mantenevano, nelle politiche formative e professionali, una centralità permanente, privilegiandone l'accezione performativa e standardizzata.

In relazione agli obiettivi della ricerca di indagare la correlazione tra capacitazione dell'agency e sviluppo professionale, si è inteso esplicitare quali fattori, variabili e dimensioni 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:

- l'individuazione delle priorità personali;
- la capacitazione della libertà di scelta;
- a 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.

Inoltre, la ricerca complessivamente conferma che la professionalità docente, e in particolare prescolastica, considerata su competenze ed ambiti eterodeterminati, risulta privata della sua capacità di auto-definirsi nelle proprie peculiarità, che richiamano in realtà dimensioni più personali, legate cioè alla scelta e alle possibilità di autodeterminazione in senso autentico. Questo cambiamento richiede un'attenzione ai processi con cui significare maggiori livelli di adesione personale, approfondimento, e mobilitazione dell'agency, anche per potersi misurare con i cambiamenti e le sfide contemporanee. La ricerca ha dimostrato come la valorizzazione dell'agency e delle sue dimensioni di capacitazione possano promuovere e sostenere realmente una nuova qualificazione dello sviluppo professionale, e disegnare nuovi percorsi di formazione e sviluppo che contribuiscano ad esplicitare la connessione tra i fattori capacitativi e l'agency, consentendo la messa in discussione di politiche e modelli tradizionali per competenze, integrandole con nuovi, più qualificanti, approcci.

Entro l'ambito delle competenze, i risultati quali-quantitativi hanno contribuito ad individuare un profilo di insegnante prescolastico che si riconosce su quelle più propriamente connesse alla relazione educativa con il bambino, che costituisce di fatto il tratto distintivo e caratterizzante il profilo professionale. Le competenze strategico-gestionali ed organizzative, e quelle di relazione professionale, incontrano valutazioni più controverse: qualora ne venga valutata la desiderabilità, questo appare legato alla percezione della loro influenza oramai inevitabile entro il contesto della professionalità; tuttavia, non sempre la necessità della loro integrazione nel profilo professionale risulta accolta di buon grado, dal momento che gli insegnanti segnalano che andrebbero rafforzate quelle che comunque caratterizzano il nucleo portante e distintivo la professionalità docente e prescolastica (es. entro la relazione educativa), per sostenerne il consolidamento e quindi il riconoscimento e condivisione a livello di percezione sociale e politica.

Inoltre, la ricerca qualitativa in particolare, ha permesso di individuare come gli insegnanti prescolastici considerino la valutazione della loro professionalità su indicatori di competenza come un'attività che non rende conto della reale qualità professionale, arrivando a risultati pari a quanto hanno evidenziato altre ricerche già considerate (ISSA, 2010; Minello e Tessaro, 2013).

A tale proposito vediamo, di seguito, i risultati più significativi e le conclusioni che ne possiamo trarre.

● *L'inesaustività dei descrittori di competenza a definizione della qualità professionale*

La ricerca qualitativa ha contribuito a rivelare come gli insegnanti tendano a dichiarare di possedere ed esercitare delle competenze che in realtà non risultano realmente esercitate nei contesti di pratica quotidiana, segnalando una certa tendenza a valutarle ad un livello puramente ideale, staccato da qualsiasi riferimento alla realtà scolastica concreta, dal momento che non si soffermano a riflettere sulla reale capacità di esercitarle. Questa sembrerebbe legato alla persistenza di una certa consuetudine degli insegnanti a valutare le competenze sulla base della conformità o meno ad uno standard, confermando la sua estraneità alle diverse forme che i contenuti della professione assumono di volta in volta, a contatto con realtà sempre nuove e mutevoli.

Inoltre, i risultati hanno messo in evidenza come solo l'intervento del ricercatore, con il supporto degli strumenti di eterovalutazione e confronto sistematico sulle evidenze abbia di fatto costretto gli insegnanti a confrontarsi con l'efficacia della loro azione nella pratica scolastica. Mettendo in discussione la capacità dell'insegnante di "mettere in azione" la competenza posseduta, i dispositivi di ricerca hanno consentito di evidenziare l'esigenza di ri-direzionare il senso dell'azione i suoi obiettivi. *Come diventa possibile*

collegare maggiormente le competenze all'azione e ri-qualificare il loro senso?

- *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 (con docenti di altri livelli). Anche qui, dal momento che gli insegnanti giudicano come desiderabili le competenze di tipo cooperativo, manca una stretta interconnessione tra l'azione realmente esercitata e la sua valutazione sul piano teorico ed ideale, soprattutto dal momento che gli insegnanti ammettono di possedere ed esercitare migliori competenze di relazione extraprofessionale (competenze di governance), con figure esterne al contesto scolastico, piuttosto che con quelle con cui condividono la medesima professionalità e i medesimi problemi. Tali risultati di ricerca lasciano un interrogativo cruciale: *Per ch  è cos  difficile per gli insegnanti relazionarsi con i propri colleghi (e/o con le figure professionali contigue)?*

- *La criticità delle competenze organizzative*

Gli insegnanti esprimono l'esigenza di acquisire maggiori competenze organizzative entro i contesti scolastici, che si collega in maniera cruciale alla mancanza di competenze relazionali e quindi cooperative, che permetterebbero altresì di intervenire efficacemente ad elaborare strategie risolutive ai problemi comuni. 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 tipo organizzativo, di ricaduta strategica sulla gestione dei contesti educativi.

Le problematicità sopra riscontrate indicano una situazione paradossale per cui, da un lato, risulta necessario agire per il rinnovamento e integrazione delle competenze gi  possedute con altre nuove e pi  pertinenti (relazionali; organizzative), mentre dall'altro lato le competenze nel loro complesso vengono interpretate come scarsamente predittive circa la qualit  professionale, oltre che scarsamente rilevanti a descrizione della professionalit  prescolastica.

La scarsa fiducia assegnata dai docenti alla formazione teorica di tipo formale, derivata da esperienze di formazione (es. corsi di aggiornamento) che eludono i problemi di natura pratica e la loro risoluzione, ha consolidato una percezione dei modelli per competenza affini ad una dimensione teorica ed intellettuale distante dai contesti reali della pratica professionale. Questo contribuisce a rafforzare nei docenti una percezione dell'identit  delle com-

petenze quali requisiti esterni e standardizzati a cui sono chiamati ad adeguare la propria professionalità (Mayo, 2013), anzi ch  considerarli alla stregua di criteri su cui interrogarla, stimolandola al cambiamento migliorativo.

La ricerca pertanto permette di pervenire ad alcune considerazioni essenziali circa la formazione docente e lo sviluppo professionale: le criticit  emerse non devono costituire un motivo di rinuncia e/o rifiuto dei modelli per competenze quali contenuti di professionalit , ma piuttosto stimolare il ripensamento dei *processi* con cui queste vengono introdotte, apprese e veicolate, per far s  che possano diventare una base effettiva di capacitazione delle opportunit  e di valorizzazione dell'agency personale.

Inoltre, altre evidenze di ricerca contribuiscono ad evidenziare come andrebbe costruito un curriculum formativo realmente efficace.

- *La casualit  ed episodicit  delle esperienze di sviluppo professionale*

Gli insegnanti definiscono l'ambito dell'“*esercizio della pratica professionale*” come quello che pi  di altri contribuisce allo sviluppo professionale, seguito dall'interazione con “*pi  docenti in compresenza*”. Collegato alla scarsa rilevanza assegnata alla pratica didattica individuale, si deduce che sia l'esercizio continuo della funzione professionale, che il lavoro congiunto e/o in compresenza con colleghi rappresentino per i docenti gli ambiti pi  significativi per lo sviluppo professionale e la formazione continua. Tuttavia, questi costituiscono per lo pi  degli ambiti di carattere episodico e/o occasionale, che manca cio  di dispositivi organizzativi e di riconoscimento istituzionale di tipo formale. Trovandosi slegati da un ambito di progettazione consapevole e sistematica, sfugge qualsiasi possibilit  di cogliere il loro significato di potenziamento delle competenze relazionali ed organizzative (quelle stesse, cio , che si consideravano carenti nel profilo professionale), oltre che di qualificazione di momenti formativi importanti, quali l'introduzione professionale del novizio e lo sviluppo professionale continuo. *E se il dispositivo migliore per sostenere la dimensione cooperativa andasse rinvenuto proprio in forme di tutoraggio e confronto sulla pratica, capaci di sostenere lo sviluppo reale di competenze sia relazionali che organizzative?* La relazione tra colleghi migliorerebbe se a parlare fossero le evidenze (confronto di prassi; condivisione di approcci; scambio di informazioni pratiche; confronto sulle metodologie), sostenute da precisi dispositivi organizzativi ed istituzionali di supporto e riconoscimento della professionalit  per il suo miglioramento continuo?

- *Sistematizzare lo sviluppo professionale tra formale e informale*

Mentre i dati quantitativi segnalano la maggiore rilevanza formativa attribuita ai contesti d'apprendimento formali, l'indagine qualitativa permette di svelare invece la centralit  assegnata ai contesti non formali ed informali,

intesi quali dimensioni di conversione che più di quelle formali risulterebbero capaci di sostenere la formazione dell'agency in senso capacitativo. Collegato ai risultati del punto precedente, possiamo delineare una realtà in cui le esperienze di formazione professionale ritenute più efficaci e qualificanti vadano rintracciate non in contesti formali, strutturati, e basati su soli approcci per competenze, bensì in contesti non formali ed informali, ritenuti maggiormente capaci di fornire strumenti, approcci e capacità di risoluzione di problemi pratici.

Tuttavia, la natura occasionale ed episodica di questi ultimi, non ché la questione della loro disponibilità, impedisce di considerarli come una proposta capace di garantire e valutare la loro qualità formativa e di reale miglioramento della pratica professionale. Un deciso investimento in termini progettuali, organizzativi ed istituzionali permetterebbe di adeguarli, in termini sistematici, alle condizioni di disponibilità e fruibilità al pari di altre opportunità formative di tipo formale-tradizionale. Un processo di tal genere consentirebbe di riconoscere e legittimare, finalmente, il valore formativo dei dispositivi non formali ed informali, coinvolgendoli in un discorso pedagogico non solo più puntuale, ma anche strategicamente posizionato.

Complessivamente, un nuovo curriculum di formazione e sviluppo professionale docente non può oggi prescindere dall'investimento sulla qualificazione delle competenze, ma su quelle che *adesso* servono veramente, e sempre ad integrazione di quelle irrinunciabili la professionalità docente (quelle, cioè, sulla relazione educativa). Allo stesso tempo, le competenze, per essere realmente coinvolte in processi di attivazione capacitativa, vanno introdotte e coltivate tramite processi e strategie completamente ripensati e rinnovati, che presuppongono l'elaborazione a livello personale e collegiale degli obiettivi a cui si vuole arrivare.

Tale approccio, applicato alla formazione professionale, consente che il *Si alle competenze* diventa prima di tutto un *Si ai processi* con cui si apprendono e si attivano, di tipo capacitativo, intesi come gli unici capaci non solo di sostanziarle effettivamente, ma anche di elevarle a dispositivi di conversione reale delle opportunità.

4. Conclusioni

4.1. Conclusioni generali

La disamina delle politiche nazionali ed europee sull'educazione infantile ha contribuito a segnalare come oggigiorno venga attribuito un valore all'educazione prescolastica profondamente influenzato da politiche economiche, tese alla programmazione sociale per sostenere l'incremento occupazionale e lavorativo a tutti i livelli.

Nel primo capitolo abbiamo visto come la “spinta all'esternalizzazione educativa” promossa dalle policies europee, legata ad esempio alla liberazione dell'occupazione femminile, tende a favorire un dibattito intorno all'educazione prescolastica ancora relegata sul piano assistenziale-custodialistico, dibattendolo sul tema della generica “qualità dei servizi”, nel preciso momento in cui acquista sempre maggiore attenzione il tema della prevenzione e della rimozione dello svantaggio culturale, che esigerebbe piuttosto un approfondimento sul tema della qualificazione *educativa* dei servizi. Inoltre, i governi europei tardano ad applicare le misure e gli accorgimenti suggeriti per favorire la loro generalizzazione, in relazione all'oggettiva difficoltà che incontrano a stanziare risorse adeguate a sostegno della diffusione e accessibilità degli stessi. Pertanto, ci troviamo di fronte a due problemi di fondo: uno di *senso*, derivato dalla sottomissione del valore dell'educazione prescolastica a logiche economico-produttive e tecnico-efficientistiche, che contaminano poi tutti i livelli dell'istruzione e formazione; uno di *fatto*, che correla all'effettiva disponibilità dei servizi la possibilità di poter accedere a tale forma di educazione infantile.

Considerando il dato di *fatto*, assistiamo alla creazione di una situazione paradossale in cui, alla spinta all'esternalizzazione educativa, non corrisponde la garanzia effettiva circa la praticabilità di tale opzione. È necessario cioè che i governi effettuino la scelta strategica di investire realmente nell'educazione infantile e prescolastica, sia pur attraverso un adeguamento,

perlomeno iniziale, a livello di disponibilità dei servizi. E per far questo bisogna ripensare anche alle modalità con cui uno Stato è in grado di garantire un servizio, non tanto a livello di diritto privato, quanto di garanzia delle condizioni e delle opportunità per le famiglie di poter effettuare la scelta più coerente in relazione alle priorità stabilite e ai valori personali. Questo consentirebbe anche di elevare il dibattito culturale in quei Paesi in cui l'educazione familiare mantiene un ruolo preminente, al pari di quegli altri in cui, all'opposto, la responsabilità di supporto alle famiglie viene demandata ai lavoratori usciti dal mercato del lavoro o in regime pensionistico (nonni pensionati), aggirando così l'ostacolo della domanda inevasa.

La garanzia della generalizzazione dell'accesso ai servizi prescolastici consentirebbe di investire sulla questione cruciale, che riguarda la qualificazione del discorso pedagogico intorno all'educazione prescolastica, anche in relazione all'influenza crescente dei contesti d'apprendimento allargati. La questione del *senso*, cioè, deve acquistare una nuova rilevanza di ri-conquista del significato umanizzante dell'esperienza educativa e formativa nel suo complesso, per dare vita ad un "*inclusivo processo di formazione dell'opinione e della volontà dei cittadini liberi ed uguali che si mettono d'accordo sugli scopi e sulle norme d'interesse*" (Habermas, 1996). Questo risulta legato ad un discorso di ancor più ampio respiro, che vede il superamento del razionalismo economico quale principio ispiratore delle politiche educative, che vanno rifondate su una nuova immagine dell'individuo.

La questione della ricerca di un nuovo senso pedagogico rifugge tuttavia anche dalle attribuzioni personalizzanti, che assegnano alla mobilitazione personale la responsabilità della soddisfazione dei bisogni (Margiotta, 2012a; 2012b). Questa interpretazione può risultare ancora convincente in virtù della sua logica di sostituzione al vecchio modello welfarista e assicurativo, che interpretava l'uguaglianza sociale sulla base della capacità di garantire l'uniformità delle risposte e l'omogeneizzazione dei livelli. Tuttavia, l'attuazione del welfare state ha condotto al risultato di incoraggiare l'affermazione di un falso egualitarismo, sorto dalle ceneri della polverizzazione delle differenze individuali. La questione cruciale va però ricercata in una strisciante, velata ipocrisia di fondo connessa ad una certa logica politica che tenderebbe ad attribuire al solo individuo la piena responsabilità della sua riuscita, nello stesso momento in cui fa venir meno gli strumenti e le condizioni essenziali per perseguirla.

La vera praticabilità dell'attivazione individuale, infatti, va ricercata e perseguita all'interno di un ambito di disponibilità delle *condizioni* che consentono all'individuo di sfruttare realmente le risorse di cui dispone, coinvolgendole sotto forma di dimensioni di conversione: le condizioni diventano il presupposto per la costruzione di *processi* significativi, quali quelli

formativi, che mettano l'individuo nella possibilità reale di esprimere le *competenze* apprese, intese qui quali risorse di cui l'individuo dispone (analogamente agli esiti delle capacità interne di Nussbaum) entro la sua *azione* effettiva: essa diventa agency in virtù del contenuto formativo, di processo, di cui si fa espressione compiuta.

Analogamente a quanto delineato nell'ambito delle politiche educative prescolastiche, anche le policies di qualificazione delle professionalità educative si concentrano sull'investimento nei confronti dell'adeguamento della formazione per assicurare migliori competenze, e la loro spendibilità. Le politiche formative, approfondite nel secondo capitolo, seguono la stessa logica di massimizzazione dell'apprendimento delle competenze già prevista entro i percorsi d'istruzione e formazione dei giovani. In questo caso vengono promosse entro la formazione docente in funzione del miglioramento dei risultati scolastici degli studenti, mancando tuttavia l'obiettivo di stimolare il ripensamento e la riformulazione delle strategie con cui assicurare la loro spendibilità effettiva, ovvero chiarire il dispositivo con cui le competenze professionali si attivano generando azioni puntuali ed efficaci. Anche qui, manca una specifica attenzione al *processo* attraverso il quale troverebbe compimento questa presunta correlazione diretta tra incremento delle competenze dei docenti e incremento delle competenze dei loro studenti.

Il nocciolo dell'attivazione delle competenze va sempre ricercato nelle condizioni che sostengono l'attivazione dei processi: la condizione essenziale va perseguita proprio in quella ri-centralizzazione dell'individuo in quanto agente di scelta dei propri obiettivi e significati, senza i quali i processi mancano cioè di qualsiasi possibilità di risultare efficaci. Ovvero, l'insegnante va riposizionato al centro della responsabilità della propria formazione garantendogli le condizioni di libertà sostanziale che possano supportarlo nei suoi processi di conversione capacitativa delle competenze in agency. In questo senso, anche il consolidamento delle competenze caratterizzanti in senso specifico la sua professionalità (relazione educativa), nonché l'integrazione di quelle relazionali ed organizzative (cfr. capitolo 2), vanno perseguiti investendo su un contenuto attivante di tali competenze, privilegiando quelle dimensioni e quei dispositivi che possano consentire al docente di qualificarsi come loro attivatore, coinvolgendole ed utilizzandole cioè per definire i propri scopi, capacitare le opportunità, e conseguire i propri obiettivi.

In questo senso, anche le strategie ancora prevalenti nell'ambito della formazione professionale (corsi e workshop) andrebbero più coerentemente riformulate in aderenza alle esigenze di attivazione capacitativa di competenze ed opportunità di perseguimento degli obiettivi personali. Oggigiorno, appare difficilmente rimandabile la necessità di investire nei confronti di un

reale rinnovamento delle metodologie e modalità di formulazione, elaborazione ed erogazione dei percorsi, sia di formazione iniziale che di sviluppo professionale, che esige l'inclusione di contesti non formali e informali, oltre che l'introduzione di nuove forme di flessibilità e complementarietà (es. mobilità professionale), che permettano di perseguire realmente l'obiettivo di attivazione personale delle competenze acquisite.

Alla base di tutto ciò, c'è da dire che manca ancora una visione coerente di policy di sviluppo professionale che tematizzi una nuova centralità del docente come vettore di sviluppo strategico e capacitativo di tutti i settori e livelli dell'istruzione e formazione, a partire dall'educazione prescolastica. Proprio questa, quale momento essenziale e formativo delle giovani generazioni, beneficerebbe da una nuova qualificazione dello sviluppo professionale docente, inteso innanzitutto come nuova qualificazione delle opportunità e delle condizioni per il suo miglioramento, al fine di definire un nuovo valore umanizzante all'educazione prescolastica tale da contaminare anche i livelli scolastici successivi.

4.2. Le competenze al servizio dell'agency

Le competenze risulterebbero dunque essenziali per supportare l'agency e lo sviluppo realizzativo entro i percorsi di formazione, sia iniziale che continua, di qualificazione della professionalità docente. Tuttavia, il loro coinvolgimento in senso attivante non permette solo di rivedere il concetto di sviluppo professionale per ridefinirlo in senso autentico, ma anche di riconfigurare il valore pedagogico delle competenze a formazione della persona, oltre che della sua professionalità.

Secondo l'approccio introdotto con la discussione sulla qualificazione professionale, gli stessi *processi di formazione delle competenze* possono essere riconosciuti quali *dimensioni di conversione*, per utilizzare una definizione di Nussbaum (2011), *della professionalità docente*. Le competenze acquistano significato e valore, in termini di sviluppo, in relazione al loro attivarsi in senso capacitativo sulla professionalità, per il raggiungimento degli obiettivi. Pertanto, in aderenza alla definizione che Nussbaum (2011) dà delle dimensioni di conversione, le competenze 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 realizzativo.

La combinazione dialettica del rapporto tra competenza-agency-funzionamento sancisce il distanziamento definitivo da quell'interpretazione funzionalista delle competenze che le collocava come esternamente ed esteriormente definite rispetto alla qualità professionale, valorizzando piuttosto i loro processi di acquisizione dell'attivazione con cui farle effettivamente "fiorire", alla stregua quasi di un *diritto di funzionamento*. Ovvero, rifuggendo da quella prospettiva tecnicistica e strumentale che le considerava alla stregua di standard di riferimento con cui giudicare la conformità o meno della prestazione, si valorizza una dimensione di processo in cui le competenze vengono scelte ed attivate in virtù della loro capacità di esprimere i talenti e le aspirazioni individuali, anzi ché assecondare un quadro prestabilito entro cui devono collocarsi. Riposizionate entro un orizzonte di significatività personale, e quindi reale, le competenze vengono valorizzate nella loro capacità di contribuire alla definizione e al perseguimento del proprio progetto di vita, e quindi nella definizione del personale progetto di formazione e sviluppo permanente.

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, sfruttando le competenze acquisite. Di fatto, questo processo arriva a coincidere con il significato dello sviluppo professionale. Entro la priorità assegnata allo sviluppo, la funzione tradizionalmente associata alle competenze in rapporto alla professionalità docente viene pertanto completamente ripensata e riproposta sulla base della loro capacità di sostenere l'agency e i processi di capacitazione. Questa nuova circolarità virtuosa del rapporto competenze-agency determina un cambiamento di paradigma, che stimola la riformulazione di politiche formative a sostegno della professionalità, a favore di quelle capaci di valorizzare pienamente il nuovo nesso pedagogico stabilitosi tra formazione personale e sviluppo professionale.

Il cambiamento di prospettiva introdotto rimodula così anche il senso della formazione continua (Margiotta, 2014): dal momento che lo sviluppo professionale persegue quale obiettivo centrale quello della capacitazione dell'agency, esso coinvolge le competenze in relazione alla loro coerenza con gli obiettivi prescelti, subordinando di fatto la scelta di quali competenze conseguire alle aspirazioni e attitudini personali, per poterle poi significare realmente, e non solo formalmente, nella pratica professionale.

4.3. Formazione e sviluppo professionale

Come già visto nel terzo capitolo, i risultati dell'indagine realizzata sulla realtà professionale degli insegnanti prescolastici ha permesso di esplicitare la necessità dell'integrazione degli approcci e dei modelli "tradizionali" per competenze, tesi per lo più a promuovere l'acquisizione e l'esercizio delle stesse, con quelli che valorizzano in primis l'individuo e il contenuto della sua scelta personale, in senso progettuale e realizzativo. La ricerca ha permesso di metter in luce come i modelli di competenza finora utilizzati non paiono raccogliere la sfida della dimensione processuale, come condizioni di trasformazione delle competenze in vettori di agency capacitativa. Risulta quindi necessario investire sullo sviluppo di una nuova dimensione strategico-realizzativa, di ri-personalizzazione, in senso umanizzante, dei contenuti della professionalità docente, capace di renderlo protagonista sul panorama politico, formativo e sociale nel suo complesso.

Le conclusioni della ricerca (cfr. capitolo 3) hanno contribuito a delineare come il curricolo di formazione e sviluppo professionale docente non può prescindere, nella sua progettazione, da una specifica attenzione assegnata a:

- individuazione delle priorità;
- capacitazione della libertà di scelta;
- responsabilizzazione individuale e collettiva;
- sviluppo della relazione professionale a sostegno della partecipazione.

I risultati della ricerca hanno convalidato, in forma sperimentale, i processi capacitativi come strumenti di autoformazione e sviluppo personale per la qualificazione professionale: i percorsi realizzati individualmente dagli insegnanti hanno dimostrato come, agendo sui presupposti di capacitazione delle opportunità date dalle dimensioni di conversione e dai fattori di contesto, è possibile potenziare le capacità di scelta e di costruzione strategica dei contesti professionali, permettendo di esprimere le competenze in maniera compiuta e puntuale.

Tali risultati ci portano a confermare la distanza esistente tra una professionalità definita sulla base delle competenze in termini dichiarativi, e l'azione espressa nei contesti di pratica professionale. Tuttavia, le competenze restano necessarie a sostenere la professionalità docente, pur considerando che la loro mancata attivazione entro un processo di capacitazione ne impedisce l'espressione. Le considerazioni di ricerca a conclusione del terzo capitolo indicano chiaramente come un percorso di formazione della professionalità coerente e sistematico non possa prescindere dall'apprendimento delle competenze irrinunciabili, indicando, da un lato, sia la necessità di consolidare quelle connesse alla relazione educativa, che di integrarle con nuove

di tipo organizzativo e relazionale. Dall'altro lato, risulta altrettanto indispensabile inaugurare nuovi percorsi di capacitazione dell'agency per coinvolgere tutte le competenze, acquisite e possedute, in processi di significazione in senso realizzativo.

Nella *formazione iniziale*, la progettazione dei percorsi formativi dovrebbe prevedere l'affiancamento alle competenze di tipo didattico-educativo, strettamente connesse al profilo professionale prescolastico, quelle di tipo strategico e sistemico, di matrice più gestionale, organizzativa e di relazione professionale. Tale integrazione consentirebbe di situare da subito, entro la professionalità, una consapevolezza e padronanza strategica rispetto a competenze di tipo sistemico e di attivazione dei contesti scolastici, che permettono cioè di supportare significativamente l'azione individuale, non ch  quelle competenze didattico-educative che da sempre costituiscono il *core* della competenza professionale specifica. Il loro apprendimento va sempre accompagnato all'esplicitazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere tramite qualsiasi esperienza formativa e relativa metodologia didattica, in modo da discutere e condividere il loro significato e il senso che queste assumono a livello individuale. Il dibattito sostiene lo sviluppo di altre meta-competenze essenziali al supporto della capacitazione personale, quali l'autonomia decisionale, il pensiero critico, la capacit  di essere costruttivi e intraprendenti, la capacit  di comprendere l'altro e dimostrare sentimenti autentici, la capacit  di sostenere e argomentare un'opinione, per partecipare collettivamente alla negoziazione democratica valori e significati.

La formazione delle professionalit  educative ha oggi una grossa responsabilit  di tipo *etico*, non solo in ordine al potenziamento e rafforzamento delle dotazioni e delle risorse personale a supporto dell'agency, ma anche a garanzia della percorribilit  futura di percorsi tesi a ricongiungere la persona con la sua umanit , e con essa l'altro da s . Essa si basa cio  sul riconoscimento della *legittimit  dell'individuo*:   necessario sostenere e supportare aspirazioni e motivazioni personali per definire la progettualit  individuale e professionale. Dal momento che il nucleo portante della professione docente va ricercato nella sua peculiarit  ideativa e creativa,   necessario legittimare l'insegnante in senso emancipativo, consentendogli di praticare la propria umanit  nelle sue scelte, rendendole autentiche, e capaci di produrre azioni coerenti e responsabili, verso s  stessi e gli altri.

Inoltre, l'investimento su competenze allargate permetterebbe di strutturare una base significativa a supporto della costruzione di dimensioni pi  ampie di collegialit , favorendo l'elaborazione di pratiche cooperative dall'importante impatto creativo e risolutivo sui problemi di natura complessa. L'attenzione al miglioramento della relazione interprofessionale per

la qualificazione della professionalità docente viene segnalato anche dal Report Eurydice del 2016, che individua nella collaborazione interprofessionale, intesa come costruzione di comunità di pratica, il dispositivo privilegiato per il CPD (*Continuing Professional Development*), a conferma di quanto già i dati TALIS del 2008 e 2013 avevano indicato, riferendo all'incidenza che il clima relazionale comporta sulla pratica didattica quotidiana.

Lo sviluppo professionale oggi conserva l'approccio dell'aggiornamento e dell'integrazione assicurativa di competenze professionali (es. digitali; o rivolte a bisogni educativi speciali) considerate indispensabili per fornire risposte educative e formative mirate e pertinenti in relazione all'evoluzione dei contesti contemporanei. Esso non può tuttavia considerarsi esaurito in quello che è solo un aspetto dello sviluppo, mentre rischia di tralasciare l'obiettivo principale, che consiste nel dotare la professionalità della libertà/capacità di attivare tutte le competenze, sia "vecchie" che "nuove", a supporto di quella progettualità realizzativa che permette di sostanzialmente quelle che resterebbero altrimenti disattivate. Questo concetto introduce un radicale cambiamento di prospettiva, che fonda sull'approccio delle capacitazioni la possibilità dell'individuo, prima ancora che docente, di costruire il senso della propria azione e contribuire all'espansione delle libertà personali.

La promozione dello sviluppo professionale, inteso nel senso sopra citato, necessita di strategie metodologiche e formative capaci di introdurre le pratiche collegiali quali reale motore di cambiamento trasformativo e innovazione delle pratiche: è necessario prevedere approcci di formazione prelevati dalla metodologia della *ricerca educativa*, che permettano cioè di strutturare una nuova disposizione mentale di tipo strategico, che basa sulla capacità di approfondimento e di ragionamento intorno alle *evidenze* la sua cifra distintiva, capace di convalidare i processi con cui si raggiungono gli obiettivi. I processi attivanti attorno alle evidenze costituiranno così il focus su cui muovere tutta la costruzione delle competenze, per strutturare l'abitudine a distinguerle da opinioni, resoconti ed elaborazioni teoriche, e collocarle come la base da cui far derivare riflessioni, spiegazioni ed interconnessioni di natura pedagogica. La competenza a gestire i processi di ricerca permette di comprendere meglio quella realtà che risulta ancora sconosciuta (Bottani, Poggi e Mandrile, 2010), oltre che attuare in forma più efficace le metodologie di ricerca-azione e di problem solving da sempre auspicate all'interno della pratica didattica. Il confronto sistematico tra letteratura e pratica quotidiana, la formulazione di domande pertinenti e l'elaborazione dei metodi con cui raggiungere gli esiti desiderati, basati su pratiche riflessive e di confronto interprofessionale, determinano l'apprendimento di uno specifico *modus operandi* di dialogo costante con la realtà quotidiana. Gli studenti, in quanto

destinatari dei percorsi di apprendimento e formazione, beneficerebbero da una didattica strutturata sui fondamenti della ricerca anche in termini capacitativi, dal momento che «*l'intervento formativo per gli studenti in formazione deve presentarsi quale occasione per affrontare problemi, per chiarire il proprio pensiero, le concezioni e le prospettive con cui guardare alla professionalità futura. Potranno così prendere posizione rispetto al proprio percorso professionale ed iniziare a fissare dei traguardi progressivi di miglioramento [...]*» (Rossi, Magnoler e Scagnetti, 2012, p. 551).

Stabiliti i traguardi formativi essenziali, specifica attenzione va destinata alla figura del formatore responsabile dello sviluppo degli insegnanti: per la necessità di disporre di professionisti della ricerca sulle pratiche didattiche e formative, si ritiene oramai indispensabile l'individuazione di un profilo professionale di formatore dall'esperienza certificata in percorsi di ricerca sia accademica che istituzioni non formali o in forma indipendente. Un nuovo profilo professionale riconosciuto e legittimato dal punto di vista normativo-istituzionale, ad esempio tramite l'appartenenza ad uno specifico albo professionale, consentirebbe non solo ai dottori di ricerca in scienze della formazione di far valere le proprie peculiarità professionali, ma anche di trasmettere capillarmente una cultura scientifica e pedagogica ancora lontana dai contesti di vita, dalle possibilità di risoluzione ai problemi concreti della realtà educativa. Inoltre, va segnalato come la definizione di un nuovo profilo di formatore professionista andrebbe accompagnata con altre misure di riconoscimento della qualità della sua funzione formativa, valorizzando cioè altri dispositivi di carriera in ambito scientifico e accademico, al di fuori di quelli attuali, che oggi tengono conto più del numero di pubblicazioni che dell'introduzione di modalità innovative ed efficaci nei percorsi d'insegnamento-apprendimento.

Un percorso di formazione professionale docente improntato sulla dimensione della ricerca stimola il ripensamento e la trasformazione anche delle forme della collegialità: essa riunisce formazione iniziale e in servizio entro un *continuum* coerente e sistematico dalla profonda valenza generativa sui contesti collaborativi. Oltre a fornire risposte adeguate, esaustive e pertinenti ai bisogni espressi dai docenti, l'innescio di processi virtuosi a valore aggiunto consente la *qualificazione dei percorsi formativi di tipo formale*: l'inserimento di contenuti di metodologia della ricerca mira a sistematizzare, secondo un'ottica di controllo di processo, tutte quelle variabili di contesto che sfuggivano alle maglie organizzative, favorendo la rivalutazione della formazione di tipo formale ed istituzionale, per aprirla ad un nuovo orizzonte di legittimazione e riconoscibilità sociale. Questo consente anche alla dimensione formale di riaffermare la propria dignità di momento formativo di as-

soluta rilevanza, fornendo cioè risposte e soluzioni efficaci a problemi complessi che solo i contesti d'apprendimento allargati di tipo non formale e informale sembravano in grado, in qualche modo, di minimizzare. La progettazione di percorsi d'integrazione tra formale e informale esigono, tuttavia, un profondo ripensamento nelle modalità, ma soprattutto una nuova focalizzazione sulla definizione degli obiettivi, che rimanda alla questione della scelta delle dimensioni da sostenere e tutelare, a interesse individuale (Elle-rani, 2013b). Entro quest'ottica, anche la *mobilità professionale e formativa*, quale opportunità di acquisizione di nuove competenze e di attivazione diretta di quanto appreso nei contesti professionali, andrebbe opportunamente incentivata con nuove forme di riconoscimento della professionalità e piani di carriera adeguati.

4.4. La definizione di un nuovo profilo professionale

La nuova centralità riconosciuta alla capacitazione individuale per la qualificazione professionale favorisce il ripensamento per la revisione del profilo dell'insegnante prescolastico. Come emerge dalle *policies* europee descritte nel primo capitolo, 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 invece di individuare a livello centrale un profilo capace di render conto sia del coinvolgimento di altre dimensioni nel ruolo professionale, che allargano lo spettro della responsabilità docente, che dell'introduzione del paradigma capacitativo a significazione dei percorsi sia di formazione professionale, che d'insegnamento-apprendimento degli allievi.

La difficoltà, entro i contesti della scuola italiana, di sviluppare percorsi qualificati e sistemici di formazione della professionalità prescolastica deriva dalla diffusa resistenza ad elaborare una definizione puntuale dei processi di sviluppo e delle nuove dimensioni che si vanno configurando entro il suo profilo, nel momento in cui la crescente pervasività dei contesti d'apprendimento allargati riporta la questione sulla riconoscibilità e legittimazione formativa di quelli non formali ed informali. Talvolta, in passato, al concetto di sviluppo professionale si è sovrapposta l'esigenza politica, di matrice neo-liberista, di dotare le organizzazioni scolastiche e le sue professionalità di competenze "manageriali", suscitando accesi dibattiti; spesso la mancanza di coerenza interna, pedagogica e organizzativa, di certe ricette politiche di matrice top-down, oltre a limitare già in partenza qualsiasi loro possibilità di

porsi quali opzioni praticabili, finisce col vanificare anche la loro aspirazione migliorativa, e la corrispondente portata innovativa.

La capacitazione dello sviluppo professionale, non ch  le direttrici finora tratteggiate circa il suo profilo, non coinvolgono i contesti d'apprendimento allargati, le risorse informali o le competenze strategico-organizzative per stimolare la trasformazione della professionalit , bens  per aumentare, all'interno di quella esistente, i livelli di autonomia e responsabilit  decisionale e realizzativa, capaci di garantire la praticabilit  del conseguimento di qualsiasi obiettivo personale ritenuto degno di essere perseguito. Si assiste ad un ribaltamento concettuale, che vede nell'attivazione bottom-up della professionalit  insegnante la possibilit  non solo di incrementare la propria libert  di conseguire i risultati, ma anche di esprimere motivazioni, tensioni al miglioramento, spinte al cambiamento entro l'organizzazione, che facciano da volano per lo sviluppo e l'apprendimento a tutti i livelli dell'istituzione. Questo comporta l'esigenza di considerare il ruolo professionale non pi  connesso esclusivamente al lavoro in classe, ma anche secondo forme di flessibilit  che gli consentano di collocarsi quale agente attivo entro i contesti allargati ed extrascolastici, prevedendo nuove forme di carriera docente e di mobilit  professionale.

I piani di avanzamento di carriera appaiono ancora formulati sia sulla base della qualit  didattico-educativa dimostrata, che sul contributo alla gestione dell'istituzione scolastica in termini di assunzione di incarichi funzionali. Al primo punto si oppone la difficolt  di sviluppare un sistema di valutazione e autovalutazione della qualit  docente su criteri di competenza incontrovertibili; al secondo punto, che assume quale criterio di avanzamento di carriera una prospettiva di tipo "aggiuntivo" sulla professionalit , derivato dalla somatoria di funzioni strumentali di supporto organizzativo e gestionale, si rileva la proliferazione di compiti e funzioni che esulano dalla specificit  della professionalit  docente. Tali strategie di premialit  e di riconoscimento professionale possono scoraggiare la collaborazione reale, e indurre la polarizzazione della professionalit  su requisiti individualistici ed eterodeterminati, basati cio  su *indicatori* di prestazione di tipo efficientistico ed incrementale (pi  titoli, nel primo caso; pi  progetti ed iniziative, nel secondo caso), anzi ch  basare la valutazione sull'esplicitazione puntuale e collegiale degli obiettivi considerati prioritari da parte dell'organizzazione, e sui criteri di qualit  a cui i *processi* devono sottostare. In altri termini, si   preferito accentuare il valore degli *indicatori* della "buona scuola" piuttosto che il valore del *fare* "buona scuola".

Le prospettive di capacitazione dello sviluppo professionale coinvolgono e valorizzano le dimensioni della collegialit  e della relazione interprofessio-

nale interpretandole quale reale opportunità di miglioramento e qualificazione: infatti, la possibilità di legare la valutazione ai risultati conseguiti non solo individualmente, ma anche collettivamente, permettere di introdurre e sostanziare una logica collaborativa e di sistema profondamente radicata su presupposti pedagogici concreti.

La formazione e i suoi contenuti rappresentano un supporto cruciale per la capacitazione professionale, al fine di identificare una professionalità prescolastica coerente.

- La *formazione* in servizio va riorganizzata nell'offerta, prevedendo nuove forme di autoformazione, aggiornamento e condivisione delle pratiche, tramite il ricorso a modalità di ri-organizzazione dell'offerta formativa o costruendo comunità di pratica, o partecipando ad attività gestite da organizzazioni professionali accreditate. La responsabilità della loro riuscita va rintracciata in nuove figure professionali, a metà strada tra la *coaching* e il *tutor*, che possano accompagnare e sistematizzare le esperienze di sviluppo degli insegnanti. L'investimento, dunque, sulla formazione dei formatori e sulla formazione dei tutor risulta decisivo per qualificare tali professionalità e valorizzarle dal punto di vista normativo e contrattuale.

- Le *attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo* vanno raccordate sia con i contesti d'apprendimento allargati quali risorse informali per la crescita professionale, che con gli ambiti formali, quali le università e gli istituti di ricerca: questi, forti della loro esperienza e livelli di elaborazione teorica e culturale, potrebbero fornire un contributo sulla sistematizzazione dei percorsi agendo in sinergia con i dipartimenti territoriali, responsabili della valutazione di sistema su congruenza e fattibilità degli interventi. Un sistema così concepito consentirebbe di valorizzare le professionalità scolastiche collegandole ad incrementi periodici (remunerativi; d'incentivi) in relazione ai processi attivati, sulla base di strumenti di monitoraggio, e documentazione sia del lavoro svolto che delle attività di ricerca realizzate.

- L'*assegnazione di funzioni aggiuntive* alla professionalità docente andrebbe strettamente collegata alla progettazione collegiale a supporto dello sviluppo di sistema, più che alle esigenze gestionali dell'organizzazione. L'integrazione di queste attività nella funzione docente stimolerebbe nuove opportunità di attivazione delle dimensioni di conversione e dei processi di agency, che andrebbero ulteriormente supportate creando nuovi profili con funzioni strategiche connesse alla qualificazione del sistema scolastico nel suo complesso (es. tutor/mentor della formazione in entrata; coordinatore di dipartimenti territoriali; nuove funzioni strategiche presso gli uffici scolastici regionali). Le attività e gli incarichi svolti dovrebbero prevedere delle forme di flessibilizzazione contrattuale che agevolino la presa di ser-

vizio a tempo *parziale* per coloro che esercitano la libera professione o assumono incarichi e contratti di lavoro aggiuntivi, correlando tale opportunità all'arricchimento e sviluppo della professionalità; in alternativa, forme di servizio a tempo "*aggiuntivo*" andrebbero rivolte a coloro che assumono incarichi aggiuntivi alla funzione docente (es. di supporto tecnico, organizzativo-gestionale, e direzionale).

- *Le attività di pratica professionale* vanno re-interpretate alla luce della nuova prospettiva formativa secondo cui le competenze sviluppate nella formazione iniziale vanno attivate nei contesti scolastici e collaborativi tramite la capacitazione delle opportunità di espressione dell'agency. L'assunzione di *responsabilità collegiali*, anche di supporto alle funzioni direttive (es. il coordinamento di gruppi e di organi di programmazione, la pianificazione dell'offerta formativa, la creazione di apposite commissioni) andrebbe più propriamente collegata all'avanzamento di carriera, favorendo anche la ricongiunzione mentale tra criteri meritocratici e successo personale da un lato, e capacitazione della collegialità dall'altro, in modo cioè di riqualificare il senso dello sviluppo professionale collaborativo. Le occasioni di formazione e sviluppo professionale collegiale considerate, per ottenere il giusto riconoscimento professionale, andrebbero considerate in termini di processi attivati, arrivando a costituire uno specifico requisito professionale che diventa oggetto di valutazione per l'incremento retributivo e di carriera docente: ovvero, sarebbe auspicabile un criterio di riconoscimento che considera un valore "*base*" se i processi sono stati attivati individualmente, ed un valore "*plus*" se coinvolge l'attivazione della dimensione collegiale, collaborativa o cooperativa.

Il principio di valorizzazione dello sviluppo professionale perseguito dai dispositivi organizzativi e strategici finora descritti necessita dell'incentivo giuridico-normativo e contrattuale a tutte le scelte compiute dall'insegnante per la qualificazione del suo personale percorso di formazione: in tal senso, vanno attivate diverse opportunità di *mobilità professionale* a tempo determinato, miranti a garantire la possibilità dell'insegnante di sviluppare la propria professionalità nel senso e nella direzione desiderati, correlandolo cioè ad un sistema accreditato di validazione e certificazione delle competenze non formali ed informali acquisite all'interno di tali esperienze, prevedendo anche eventuali ruoli funzionali di destinazione al momento del rientro in servizio.

Tali prospettive di ripensamento e qualificazione delle attività di sviluppo professionale permettono di inserire all'interno del riconoscimento professionale il requisito del lavoro collegiale e cooperativo (Ellerani, 2013a), 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 collegiale acquistano nuova legittimazione sullo sviluppo individuale, in virtù della loro capacità di sostenere la preminenza dello sviluppo personale e relazionale, in senso omnilaterale. Accanto al valore assegnato alla collaborazione professionale, il tema delle capacità combinate (Nussbaum, 2011) consentirebbe di aprire una nuova prospettiva di giustificazione teorica nell'ambito del costruttivismo socio-culturale (Ellerani, 2007): 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.

Il processo di capacitazione così inaugurato necessita tuttavia di condizioni e opportunità a garanzia della sua praticabilità effettiva. Non è, cioè, ipotizzabile una riflessione sullo sviluppo professionale se al contempo non si interviene sulle dimensioni della *leadership scolastica*, e del *processo organizzativo*, intesi come gli unici in grado di capacitare realmente i contesti, rendendoli cioè capaci di raccogliere le energie e le sollecitazioni dei singoli docenti trasformandole in opportunità di qualificazione profonda quanto vissuta delle esperienze educative nel segmento prescolastico. In questo, la *relazione nel contesto* non deve assurgere a condizione di relazione istituzionale ma diventare la base di ripensamento della relazione educativa che si trasformi in vera opportunità di capacitazione collettiva.

Accanto al ripensamento della dimensione della formazione docente e dello sviluppo professionale continuo in particolare, va ricostituito un nuovo rapporto del docente con il sistema scolastico nel suo complesso, e con i dispositivi organizzativi che permettono la piena espressione delle sue potenzialità.

4.5. Dall'Identità... alla Vision: il ruolo della leadership

I risultati della ricerca portano ad individuare nella leadership un ruolo-chiave per la qualificazione dei processi di sviluppo professionale docente.

L'analisi orizzontale dell'indagine qualitativa ha evidenziato la questione della definizione dell'Identità professionale degli insegnanti prescolastici, che costituisce un fattore cruciale e decisivo sia per la qualificazione della professionalità che dell'intero sistema educativo. Essa deriva dall'*Identità di contesto* negoziata da coloro che condividono il medesimo ruolo, e le dimensioni organizzative, gestionali ed istituzionali che intervengono a definire il loro lavoro, e individuano la percezione collegiale del clima istituzionale.

C'è inoltre un'altra tipologia, che potremmo indicare come *Identità di sistema*, che si correla alla capacità della leadership di interpretare le esigenze dei lavoratori e sviluppare strategie e traiettorie empowerizzanti sulle professionalità che operano nell'organizzazione. A presupposto dell'attivazione dei processi di empowerment si pone la definizione della *scelta realizzativa di sistema*, che si configura come l'investimento realizzato a potenziamento delle libertà sostanziali degli insegnanti coinvolti, per sostenerli nel conseguimento dei loro obiettivi.

La definizione dell'identità, sia professionale che di contesto, appare cruciale per costruire e sviluppare una visione coerente dell'istituzione e sostenere l'azione congiunta; come l'indagine ha dimostrato, la leadership è responsabile della strutturazione di una visione collettiva di tipo convergente sugli aspetti prioritari, capace di interpretare la specificità di quel contesto come base di riferimento per la strutturazione dell'identità di sistema e della sua qualità. Questo processo conduce a sua volta alla possibilità di formulare messaggi coerenti ed esprimere azioni efficaci, sia internamente che verso i contesti extrascolastici.

La definizione dell'identità di sistema, ad opera della leadership, deriva dalle dimensioni di conversione attivate o meno, e dalla qualità dei processi di capacitazione (es. collegiali) intervenuti nell'agency professionale. La definizione della responsabilità capacitativa sul sistema e sulle identità assegnate alla leadership permette di valorizzare la capacitazione quale processo che interessa tutti gli interlocutori coinvolti, dal momento qualsiasi livello di capacitazione individuale coinvolge anche la capacitazione collegiale, come relazione interprofessionale, in relazione cioè al ruolo che la partecipazione democratica alla negoziazione dei significati mantiene nella definizione individuale. Esiste una sorta di circolarità abducente tra i processi di definizione dell'Identità professionale, lo sviluppo di pratiche di relazione interprofessionale, e la capacitazione collegiale della professionalità, che deriva a sua volta dalla qualità della capacitazione individuale. La capacità di partecipare alla negoziazione di 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.

La complessità dei contesti educativi richiede una leadership capace di interpretare il concetto di sviluppo professionale e supportarlo in termini di empowerment. Infatti, essa non interverrebbe nei processi di capacitazione individuale, 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. Potremmo pertanto individuare alcune funzioni essenziali connesse al supporto che la leadership esprime a supporto della capacitazione individuale, quali: *i.* il perseguimento di risultati condivisi in funzione del miglioramento; *ii.* lo sviluppo progettuale, organizzativo e gestionale di sistema; *iii.* la valorizzazione dell'impegno e dei meriti; *iv.* il contributo effettivo al miglioramento e alla qualificazione delle professionalità e delle risorse professionali; *v.* il supporto ai processi di partecipazione e negoziazione democratica.

Il supporto alla relazione interprofessionale costituisce forse l'aspetto più importante delle funzioni della leadership, favorendo cioè il rapporto tra sostegno alla partecipazione e creazione di senso d'*appartenenza*, per il suo intrinseco collegamento alla definizione dell'Identità di sistema. Allo stesso tempo, la leadership deve essere capace di esprimere una cultura forte di tipo pedagogico, da esplicitare all'interno per fondare su solide basi epistemologiche i contenuti della professionalità individuale e della collegialità nel suo complesso, e all'esterno per sostenere la riconoscibilità della professionalità docente e dare visibilità ai processi di apprendimento, promuovendo la definizione di un nuovo patto sociale con la cittadinanza. In questo senso, si richiama la leadership ad un processo di capacitazione in senso pedagogico nei confronti delle professionalità coinvolte. Essa diventa, rispettivamente: *i.* il riferimento per la costruzione dell'ideale pedagogico di ricaduta sociale e collettiva; *ii.* il coordinatore pedagogico del gruppo professionale; *iii.* il responsabile principale dell'elaborazione e formulazione di un messaggio univoco e condiviso; *iv.* un agevolatore della comunicazione e dei processi di circolazione e scambio delle informazioni; *v.* un sostegno ai processi di creazione di appartenenza per la partecipazione collegiale.

La partecipazione alla definizione della scelta realizzativa e di sistema è ciò che contribuisce a definire la *vision* e la *mission* dell'organizzazione, e influenza la percezione dell'identità professionale e delle sue peculiarità distintive, favorendo la comunicazione a sostegno delle pratiche collegiali e di relazione interprofessionale.

Possiamo quindi affermare che lo sviluppo professionale docente, inteso come attivazione capacitativa, non può prescindere dal sostegno della leadership per la definizione dell'identità professionale e di contesto, che funge da supporto alla capacitazione individuale e collettiva, per sostenere la costruzione di una cultura professionale coerente, e consentire ai docenti di proporsi quali professionalità autorevoli e credibili su dimensioni sociali di partecipazione e negoziazione democratica (Ellerani, 2013b; Viganò, 2013).

4.6. Sviluppo organizzativo di sostegno all'agency

I cambiamenti più recenti indotti dalla crisi dei sistemi economico-produttivi hanno favorito la prevalenza di una tendenza neo-liberista ad apprezzare il valore dei sistemi scolastici nella loro capacità di rispondere al mercato del lavoro (Costa, 2015a). Secondo la prospettiva del capability approach, la scuola e le sue professionalità devono farsi volano di crescita personale in senso emancipativo, ovvero come realizzazione della propria libertà sostanziale di attivare le opportunità più proficue in vista del perseguimento degli obiettivi, o funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011), che favoriscano l'affermazione di una nuova visione educativa di sistema. Anche a livello organizzativo, dunque, possiamo concentrare l'attenzione su risorse, dotazioni e competenze disponibili, oppure sulle condizioni reali che permettono di assicurarne la praticabilità effettiva.

La leadership costituisce una risorsa strategica per favorire non solo l'incontro sistematico tra domanda e risposta in termini di offerta formativa, ma anche per sostenere l'affermazione di una nuova cultura organizzativa, capace di esprimere il valore delle scelte educative negoziate e condivise al suo interno. Il sostegno a nuove forme di partecipazione e di relazione interprofessionale in senso cooperativo deve consentire agli insegnanti la progettazione realizzativa dei contesti d'apprendimento, che vede l'organizzazione concepirsi, collocarsi e ri-modularsi a suo sostegno, per agevolare l'espressione creativa e innovativa. Tale cambiamento di prospettiva esige che la leadership si collochi quale reale promotrice di valorizzazione delle risorse, umane e personali, nell'individuare (internamente al proprio istituto, come anche nel più ampio territorio di appartenenza) nuove occasioni di formazione del personale, e stimolando la creazione di altre, che si qualificano come reali possibilità di espansione delle opportunità.

Una dimensione di relazione interprofessionale intesa in tal senso valorizza la capacità di apprendere dalla relazione stessa per costruire le modalità più proficue al conseguimento dei risultati, anzi che proporsi sulla sola aderenza normativo-istituzionale a esigenze di funzionamento e amministrazione delle istituzioni scolastiche.

L'apprendimento nella relazione necessita della costruzione di *strategie di azione*, fondate sull'attivazione di competenze individuali e collegiali, e delle dimensioni di conversione (di analisi nelle situazioni, ricognizione delle risorse, individuazione degli obiettivi e dei percorsi di attivazione) che permettono di capacitare i percorsi atti al raggiungimento degli obiettivi. Lo sviluppo di nuove forme di monitoraggio dei percorsi avviati e delle iniziative intraprese, di valutazioni periodiche e sistematiche, che vedano il coinvolgimento di tutti gli attori interessati, anche prevedendo modalità inedite

e/o innovative di controllo dei processi per sostenere l'orientamento all'obiettivo, permetterebbero di qualificare l'ambito dell'elaborazione delle scelte e delle decisioni di ricaduta collettiva, mantenendo il controllo dei processi: questi dispositivi favoriscono l'empowerizzazione del sistema organizzativo dal punto di vista tecnico e di rendicontazione sociale. Infatti, la mancanza di una cultura di tipo aziendalistico orientata al risultato ha prodotto, nel tempo, un sistema scolastico che auto-legittima le proprie pratiche organizzative e gestionali senza interrogarsi sulla loro capacità di migliorare effettivamente la qualità del lavoro, o perlomeno ottimizzare il rapporto costi-benefici. Rifuggendo tuttavia dalle impostazioni derivate da modelli tecnico-efficientistici, si intende qui ribadire la necessità di inaugurare un'integrazione generativa tra modelli pedagogici dalla profonda valenza epistemologica e quelli di natura tecnica ed economica, per condividere strategie e soluzioni volte alla massimizzazione della perseguibilità dell'efficacia, scolastica ed organizzativa, ma soprattutto educativa.

La partecipazione collegiale, chiamata alla definizione organizzativa per il supporto alla progettazione educativa in senso realizzativo, si qualifica così come una *learning organization* (Costa, 2015a; 2015b) dalla profonda valenza capacitativa: lo sviluppo professionale capacitativo a livello individuale, come capacità di mobilitare un'identità professionale che realizza apprendimenti significativi, agisce e retroagisce sullo sviluppo organizzativo rimodulandolo secondo una spirale espansivo-ricorsiva (Urbani, 2013b).

Le ricadute a livello istituzionale della capacitazione dell'organizzazione scolastica contemplano così una visione emancipativa dell'organizzazione stessa, che interpreta i cambiamenti organizzativi scolastici come una nuova leva per lo sviluppo professionale dei docenti, ma anche dell'intera comunità educativa. Questo presuppone la valorizzazione di tutti i contesti sociali allargati, famigliari ed extrafamigliari che concorrono all'identificazione del sistema d'apprendimento allargato, dall'importante ricaduta democratica e capacitativa anche a livello sociale.

4.7. La relazione tra responsabilità e partecipazione

Le esigenze di revisione organizzativa del sistema scolastico valorizza la partecipazione per la costruzione di soluzioni efficaci, pure nella convinzione che la relazione interprofessionale e di contesto non debba assurgere a condizione di relazione istituzionale, ma piuttosto diventare la base entro cui ripensare la relazione educativa, che si trasformi in vera opportunità di riflessione, trasformazione e agentivazione, a livello individuale e collettivo.

La responsabilità che l'insegnante è chiamato ad esercitare verso i colleghi e il contesto 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 una percezione carente circa la possibilità di modificare i propri *stati di funzionamento*. In altri termini, non possiamo introdurre e perseguire l'assunzione di responsabilità rispetto alla relazione professionale senza intervenire sulla capacitazione personale in termini di dignità, corretto sviluppo del senso di sé, e dei sentimenti di solidarietà e compassione. Il primo contribuisce a strutturare la responsabilità verso sé stessi, mentre l'esercizio di capacità empatiche permette di favorire pratiche responsabili verso gli altri. Inoltre, in linea generale, è importante garantire la reale perseguibilità dei risultati di funzionamento, dal momento che solo la possibilità concreta di realizzare concretamente ciò che si ritiene importante determina la disponibilità personale all'attivazione individuale, e quindi responsabile, dell'azione.

L'assunzione di responsabilità si correla dunque alla capacità di intravedere i risultati di generatività collegati alla propria azione: i processi intrapresi in termini di rapporto dialettico tra riflessività, capacitazione delle opportunità, e funzionamenti essenziali consentirebbero agli insegnanti di interpretare la realtà secondo una visione che configuri benefici a lungo termine, di ricaduta individuale e collettiva (Costa, 2012, 2013). Il discorso viene così 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 l'accesso alle opportunità e la loro perseguibilità difficilmente sarà in grado di produrre responsabilità, portando piuttosto alla preferenza di soluzioni convenienti in termini di vantaggio personale.

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 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 e istituzionale, a garanzia del sostegno all'azione in tutto il suo processo. Ritorna pertanto il peso che la leadership organizzativa riveste nella predisposizione di condizioni favorevoli ai processi di progettazione e responsabilizzazione entro i propri percorsi di sviluppo.

Ancora una volta la formazione riveste un ruolo cruciale: la qualificazione del curriculum formativo contempla la costruzione non solo di una collegialità capace di mettere in pratica il significato della partecipazione, in

funzione della negoziazione democratica per la deliberazione collettiva, ma anche della capacità di estenderle fuori dai contesti dell'interazione scolastica. Si auspica la creazione di nuove forme di *comunità di pratica* (Wenger, 2006) e nuove *reti di sviluppo professionale* (Cuddapah e Clayton, 2011), che prevedono forme di collaborazione interprofessionale in modalità networking, la creazione di database open-source di documentazione sistematica delle esperienze professionali anche di tipo strategico, gestionale ed organizzativo, o la creazione di gruppi di discussione supportati dalle nuove tecnologie.

Inoltre, il momento formativo dell'induction professionale acquista una rilevanza centrale per lo sviluppo di atteggiamenti non solo proattivi, ma anche responsabili entro la relazione interprofessionale, che costituisce forse il momento più proficuo della vita professionale di un docente in termini di costruzione di una cultura della comunità di pratica. Ovvero, nel momento in cui il "novizio" acquista le competenze necessarie all'esercizio della sua funzione professionale, interagisce e riporta nel contesto anche quelle che derivano dalla socializzazione in contesti precedenti. Inteso in termini capacitativi, il novizio rappresenta un'occasione di espansione delle opportunità di capacitazione collettiva, dal momento che mette in gioco pratiche, esperienze e padronanze dall'ampia portata innovativa, di tipo sia individuale che professionale.

Pertanto, si demanda ai decisori politici la responsabilità di definire nuove politiche di introduzione alla professione che possano qualificarla in senso capacitativo: la previsione di forme di compresenza tra due docenti o in gruppo ristretto favorirebbe il lavoro reciproco sulle pratiche, anche dal momento che sono gli stessi docenti a valutare questi ambiti come quelli maggiormente significativi sullo sviluppo delle proprie competenze. L'adeguamento organizzativo e il riconoscimento di forme specifiche di flessibilità destinate al docente-tutor permetterebbero di sottrarlo dall'onere del carico di lavoro aggiuntivo, valorizzando il suo ruolo e dotandolo di maggiore credibilità, al fine di fondare una nuova figura professionale incaricata della formazione della professionalità degli insegnanti in entrata.

4.8. Ricadute di policy formative

Complessivamente, gli argomenti trattati nel testo hanno permesso di delineare la mancanza di una visione coerente di policy di sviluppo professionale che tematizzi una nuova centralità del docente come vettore di sviluppo strategico dell'educazione prescolastica.

I modelli di competenza finora utilizzati non sembrano raccogliere la sfida della dimensione processuale come condizioni di trasformazione delle competenze in vettori di agency capacitativa. Diventa quindi necessaria nuova dimensione strategico-realizzativa di ri-personalizzazione e affermazione della centralità dell'insegnante.

Il supporto politico a questo nuovo, rinnovato modo di concepire ed interpretare la professionalità docente e il suo diritto alla formazione consentono di riformulare, a livello teorico, il concetto di sviluppo professionale docente, oltre che in relazione alle sue modalità attuative ed operative entro la realtà scolastica. Le misure e i dispositivi capaci di supportare le nuove dimensioni capacitative della professionalità andrebbero collegati ad un nuovo senso di *learnfare* che, al di là del solo diritto all'apprendimento, considera il *diritto alla capacitazione*, fondato sia sulla disponibilità di risorse e piani di sviluppo, che sulla creazione di nuovi dispositivi di riconoscimento e valorizzazione del nuovo profilo professionale del docente, che si connota essenzialmente delle sue rinnovate capacità relazionali, sia intraprofessionali che extraprofessionali.

In senso politico, è necessario agire per affermare questo nuovo senso della formazione, anche professionale, che rifugge qualsiasi subordinazione a logiche precostituite per rintracciare nei processi di scelta e definizione personale il senso della creatività, dell'intraprendenza e della collaborazione interindividuale, e la loro cifra propulsiva per la gestione della complessità. Le politiche, cioè, dovrebbero adoperarsi per fornire ai professionisti le migliori opportunità per sviluppare i propri intenti e motivazioni, collocandole su un piano realmente generativo ed innovativo, di elevazione del dibattito culturale, in grado di fungere da stimolo (e da pungolo) per il cambiamento ed il miglioramento a tutti i livelli. Tale prospettiva determina un reale cambiamento di paradigma entro il diritto alla formazione, che stimola il ripensamento politico dei presupposti realmente capaci di garantire la realizzabilità della qualificazione e dello sviluppo: in altri termini, la volontà di ridare slancio alla scelta realizzativa e alla progettualità del docente, anche all'interno della relazione educativa, gli consente di esprimere la sua capacità di coinvolgere potenzialità, risorse e dotazioni strutturali, permettendogli di perseguire meglio i suoi risultati, e consentendo di elevare il discorso pedagogico su un modello formativo umanizzante.

Le politiche trattengono il compito (e la responsabilità) di favorire e promuovere nuove dimensioni di conversione di tipo istituzionale e organizzativo-gestionale a supporto della capacitazione professionale, per favorire l'elaborazione di nuove strategie di approccio e risoluzione ai problemi (es. creazione di nuovi tempi scolastici e spazi collegiali), che risultano oggi perseguibili solo tramite processi creativi e generativi di matrice relazionale.

Questa nuova policy di sviluppo professionale si definisce così su nuovi modelli di formazione docente centrati sia sui (i) processi di scelta che sulla (ii) relazione nel contesto, oltre che nei contesti allargati, come sviluppo di (iii) processi partecipativi di impatto sociale, ad alto tasso di inclusività. In altri termini, non è ipotizzabile una riflessione sullo sviluppo professionale se al contempo non si interviene sulle dimensioni di *processo organizzativo* e di *leadership scolastica*, per rendere i contesti capacitanti e affermare una nuova leadership educativa che si dimostri capace di raccogliere le energie e le sollecitazioni dei singoli docenti trasformandole in opportunità di qualificazione profonda quanto vissuta delle esperienze educative. In questo, la relazione nel contesto non deve assurgere a condizione di relazione istituzionale ma diventare la base entro cui ripensare la *relazione educativa*, trasformandola e qualificandola come vera opportunità di riflessione, trasformazione, agentivazione. Qualificare la relazione educativa significa investire sulla creazione di ambienti di apprendimento di qualità, ricchi di interazioni significative per lo sviluppo, che siano capaci di costruire innanzitutto atteggiamenti mentali positivi nei confronti dell'apprendimento, tali da sostenerlo in via permanente.

La qualificazione della professionalità e dello sviluppo professionale appare così in stretta correlazione con una nuova qualificazione dell'educazione prescolastica, che significa affermare l'importanza per il bambino di apprendere da più contesti in modo coerente e mettere all'interno di un'unica esperienza di valore tutte quelle sollecitazioni educative atte a promuovere una nuova visione del bambino che cresce e che si forma in coerenza alla propria singolarità personale.

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.
- Alberici A. (2004), Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze, in Demetrio D. e Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini Associati, Milano.
- Alessandrini G., a cura di (2007), *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*, Carrocci, Roma.
- Alessandrini G. (2011), Benessere Persona e Benessere Organizzativo: un binomio possibile?, in De Angelis M.G., a cura di (2011), *La cultura del lavoro come leva strategica del successo di imprese*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G. (2012), La formazione degli insegnanti e dei formatori. Prospettive 2020, *Formazione & Insegnamento*, X-1-2012, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Alessandrini G. e Pignalberi C., a cura di (2012), *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Giuffrè, Milano.
- Alessandrini G., a cura di (2014a), *La "pedagogia" di Martha Nubssaum*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G. (2014b), Capacitazioni e formazione: quali prospettive?, *Formazione & Insegnamento*, 11 (1), 51-68.
- Alessandrini G. (2014c), Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro: suggestioni e possibilità di ridefinizione dei contesti, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 5, 2.
- Alkire S. (2005), Subjective quantitative studies of human agency, *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- Alkire S. and Ibrahim S. (2007), Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators, *Oxford Development Studies*, 35 (4), 379-403.
- Alsop R., Bertelsen M.F. and Holland J. (2006), *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington DC.

- Anderson K.J. and 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.
- Angrist J.D. and Lavy V. (2001), Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools, *Journal of Labor Economics*, 19, 2, 343-69.
- Argentin G. e Giancola O. (2013), Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi, *Scuola Democratica*, 3-2013, 863-877.
- Baggiani S. (2014), *La professione docente in Europa. Principali dati emersi dall'ultimo rapporto Eurymide della Commissione europea*, INDIRE-Innovazione e Ricerca, 21 febbraio 2014.
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U. (2012), *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (2014), 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., Brocca B., Frabboni F. e Salatin A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2016), Una tensione dell'educazione permanente, in Dozza L. e Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Balduzzi L. (2011), L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1).
- Balduzzi L., Mantovani D., Tagliaventi M.T., Tuorto D. e Vannini I., a cura di (2014), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma.
- Barber M. and 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*, Boudler and Tempe: Education and Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Bartlett A. (2004), *Entry Points for Empowerment*, CARE, Bangladesh.
- BaschieraB. (2015), Apprendere in contesti intergenerazionali: un nuovo impegno per la ricerca pedagogica, *PRISMA Economia-Società-Lavoro*, VI, 3(2015), 27-39.
- Batini F. e Capecchi G., a cura di (2005), *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*, Erikson, Trento.
- Becchi E., Bondioli A. e 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*, Junior, Bergamo.

- Becker G.S. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press, New York.
- 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, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Berlin I. (1958), *Two Concepts of Liberty, Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, Oxford.
- Berlinsky S., Galiani S. and Gertler P. (2009), The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance, *Journal of Public Economics*, vol. 93, 219-234.
- Bertagna G. (2002), I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socioeconomico. Quale modello?, *Orientamenti pedagogici*, 49(293), 763-784.
- Bertram T. and Pascal C. (2016), *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries. Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. ECES International Study Center /IEA International association for the Evaluation of the Educational Achievement, Hamburg, Germany.
- Betti E. (1987), *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, Città Nuova, Roma.
- Binanti L. e Tempesta M., a cura di (2011), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Binanti L. (2014), La dimensione epistemologica: la capacitazione nella prospettiva socioeconomica e pedagogica, in Binanti L., a cura di, *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 79-100.
- Boeri T. (2002), Il mercato del lavoro: Riforme per le nuove generazioni, in Calabrò, A., *Mercati Libertà e regole per la democrazia economica*, Il Sole 24Ore, Milano.
- Bondioli A. (2002), Dagli indicatori alle condizioni del Progetto educativo: un percorso pedagogico e 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*, Junior, Azzano S. Paolo.
- 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*, Junior, Azzano S. Paolo.
- Bondioli A. e 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.
- Bondioli A. (2016), La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita, in Dozza L. e Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Bottani N., Poggi A.M. e Mandrile C., a cura di (2011), *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P. (1989), Social space and symbolic power, *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
- Bowman B.T., Donovan M.S. and Burns M.S., eds. (2001), *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*. National Research Council, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington, D.C.

- Boyd D., Pam G., Lankford H., Loeb S. and 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.
- Boyd D., Lankford H., Rockoff J.E., Loeb S. and 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.
- Bronfenbrenner U. and Morris P.A. (2006), The Bioecological Model of Human Development, *Handbook of child psychology*.
- 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*, Tesi Di Dottorato. Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Padova, 26 luglio 2010.
- Calaprice S. (2016), Educazione Permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale, in Dozza L. e Olivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli.
- Calonghi L. (1997), *Sperimentazione nella scuola*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2004), *Saperi e Competenze*, Laterza, Roma-Bari.
- Capiluppi A., Lago P.P. e 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.
- Cappuccio G. e Cravana E. (2014), Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia, *Form@re*, 14(4), 93.
- Catarsi E. (2010), *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Caudle L. and Moran M.J. (2012), Changes in Understandings of Three Teachers' Beliefs and Practice Across Time: Moving from Teacher Preparation to In-Service Teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(1), 38-53.
- CEDEFOP-European Centre for the Development of Vocational Training (2009-2010).
- CEDEFOP-European Centre for the Development of Vocational Training (2014). Terminology of European Education and Training Policy, 2nd Edition.
- Chambers R. (1993), *Challenging the Professions: Frontiers for Rural Development*, Intermediate Technology Publications, London.
- Chetty R., Friedman J.N., Hilger N., Saez E., Schanzenbach D.W. and Yagan D. (2011), How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project STAR, *Quarterly Journal of Economics*, 126(4).
- Chianese G. (2014), *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, FrancoAngeli.
- 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.

- Clarke A. (1995), Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny, *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 243-61.
- Clauss S. and Nauck B. (2008), The Situation of Immigrant Children in Germany, in Hernandez D., ed., *Children in Immigrant Families in Rich Countries*, UNICEF Report card n. 8.
- Cleveland G. and Krashinsky M. (2004), Financing Early Learning and Child Care in Canada, *Canadian Council on Social Development*, Winnipeg, 12-14 November 2004.
- 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. and 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*, U.S. Government Printing Office, Washington.
- COM-Commissione Europea, Cresson E., ed. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Bruxelles.
- COM-Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832.
- COM-Comunicazione della Commissione (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles.
- COM-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.
- COM-Commissione Europea, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (2007a), *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*, (COM, 2007, 392 def.).
- COM-Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio (2007b), *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 26 ottobre 2007 (08.11) 14413/07.
- COM-Commissione Europea/Eacea/Eurydice/Eurostat (2009), *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Rapporto Eurydice ed Eurostat, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- COM-Commissione Europea, Comunicazione della Commissione Europa 2020 (2010a), *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010.
- COM-Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2010b), *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*, SEC (2010) 538 def.

- COM-Comunicazione della Commissione (2011a), *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 def.
- COM-Commissione Europea, Unità Europea E-Twinning (2011b), E-Twinning Report. *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*.
- COM-Comunicazione della Commissione (2012a), *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, Strasburgo, 20 novembre 2012, COM (2012) 669 final.
- COM-Commissione Europea/Eacea/Eurydice/Eurostat (2012b), *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- COM-Commissione Europea (2012c), *Rethinking Education*, COM (2012) 669 final, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- COM-Commissione Europea/Eacea/Eurydice (2013), *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*, Edizione 2013, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- COM-Commissione Europea/Eacea/Eurydice/Eurostat (2014a), *Cifre chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa. Edizione 2014*, Rapporto Eurydice ed Eurostat, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- COM-Commissione Europea/Eacea/Eurydice/Eurostat (2014b), *Sintesi delle politiche educative. Educazione e cura della prima infanzia*, Rapporto Eurydice ed Eurostat, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- COM-Commissione Europea/Eacea/Eurydice/Eurostat (2016), *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Conclusioni del Consiglio Europeo (2009a), Conclusioni del Consiglio sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei Capi d'Istituto del 26.11.09 (2009/C 302/04).
- Conclusioni del Consiglio Europeo (2009b), Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).
- Conclusioni del Consiglio Europeo (2013), *Investire nell'istruzione e nella formazione. Una risposta a "Ripensare l'istruzione e la formazione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici"*, Analisi annuale della crescita per il 2013, 5 marzo 2013.
- Contini M. e Manini M., a cura di (2007), *La cura in Educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma.
- 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.

- Corsi M., Rossi P.G. and Megdeved V. (2017), Alignment, Attunement, Co-Activity, Co-Regulation: Convergent Trajectories?, *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, (2/2016).
- Costa M. (2008), *Politiche e professionalità per il Lifelong Learning*, Mondadori, Milano.
- 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*, FrancoAngeli, Milano.
- 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. (2015a), Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico, *Pedagogia oggi*, 2-2015, 181-199.
- Costa M. (2015b), 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.
- Cuddapah L.J. and 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, Baltimore, 62.
- D'Ugo R. e Vannini I. (2015), *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*, FrancoAngeli, Milano.
- 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. and Rake K. (2003), *Gender and the Welfare State*, Polity Press, Cambridge.
- Darling-Hammond L. and Bransford J. (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- De Franchis V., Scopesi A.M. e Viterbori P. (2010), *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi per la prima infanzia*, Università degli studi di Genova, Regione Liguria, Genova.
- De Natale M.L. (2014). Educazione permanente e democrazia: il contributo di M. Nussbaum, in Alessandrini G., a cura di, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.
- Decreto interministeriale 10 marzo 1997. Norme transitorie per il passaggio al sistema di formazione universitaria degli insegnanti della scuola materna ed elementare, secondo l'art.3, comma 8, della legge 19 novembre 1990, n. 341. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Roma.
- Dewey J. (1938), *Logic. the Theory of Inquiry*, Holt and Co, New York.

- Domenici G. (2016), Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019. Rapporti scuola-università?, *ECPS Journal*, 14/2016, 11-18.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola: il lievito e gli ingredienti*, Erickson, Trento.
- Dozza L., a cura di (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. e Ulivieri S., a cura di (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Dynarski S., Hyman J.M. and Schazzenbach 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 (2010), *Early Childhood Intervention. Key policies messages*, ECI policy papers, Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea.
- ECI-European Agency for Development (2011), *Special Needs Education*. Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea.
- Eisenshmidt E. (2006), Novice Teachers as Members of Professional Learning Communities. *Education-line: European Conference on Educational Research*. University of Geneva, 13-15 September 2006, University of Leeds, Leeds, 2006, 1-11.
- Ellerani P. (2007), Architetture virtuali, *Scuola Italiana Moderna*, vol. 13, 53-57.
- Ellerani P. (2012), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma.
- Ellerani P. (2013a), Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI (4).
- Ellerani P. (2013b), *Successo formativo e lifelong learning*, Milano, FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2014), Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?, *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 227-246.
- Esping-Andersen G. and Mestres J. (2003), Ineguaglianza delle opportunità ed eredità sociale, *Stato e Mercato*, 23(1), 123-152.
- Esping-Andersen G. (2009), *The Incomplete Revolution. Adapting Welfare States to Women's New Roles*, Polity Press, Oxford.
- ET-Education and Training 2010 Programme-Cluster "Teachers and Trainers"-Report of a Peer Learning Activity: "Schools as learning communities for their teachers", The Hague, the Netherlands, 28 May to 1 June 2006. Testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/clusters/reportpeer2_en.pdf, 12 marzo 2013.
- ET-Education and Training 2010 Programme-Cluster "Teachers and Trainers"-Report of a Peer Learning Activity: "How can teacher education and training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?", Oslo, May 2007. Testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/clusters/reportpeer3_en.pdf, 12 marzo 2013.
- ET-Education and Training 2010 Programme-Cluster "Teachers and Trainers"-Report of a Peer Learning Activity: "The profession of teacher educator in Europe",

- Reykjavik, 21 -24 June 2010. Testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf, 12 marzo 2013.
- ETUCE-CSEE, European Trade Union Committee for Education-Comite Syndical Europeen de l'Education, (2008), *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*, Brussels, European Trade Union Committee for Education.
- Fabbi L. e Melacarne C. (2015), *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Vol. 38., FrancoAngeli, Milano.
- Falcinelli F. e 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, Perugia.
- Fasano A. (2011), Le politiche di conciliazione in Svezia, Olanda, Francia, Germania, in Paci M. e Pugliese E., a cura di, *Welfare e promozione delle capacità*, il Mulino, Bologna.
- Feinstein L., Robertson D. and Symons J. (1999), Pre-School Education and Attainment in the National Child Development Study and British Cohort Study, *Education Economics*, 7(3), 209-234.
- Foray D. (2006), *L'economia della Conoscenza*, il Mulino, Bologna.
- Fortunati A. (2009), *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia. dati, tendenze e prospettive*, Paper presentato al convegno 9 giugno 2009, Area documentazione, Ricerca e Formazione, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Frabboni F. (2012), La bussola del Duemila: il sistema formativo integrato e la Lifelong education, in Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Mondadori, Milano.
- Fraisse L., Andreotti A. and Sabatinelli S. (2004), *Does The Diversification of Child-care Services Increase Social Cohesion*, Welfare Mix and social cohesion report. Testo disponibile al sito: http://www.emes.net/fileadmin/emes/PDF_files/Child_care_Transversal_Jun_04.pdf, 7 luglio 2015.
- Galardini A.L. (2003), I genitori nel nido: coinvolgimento e collaborazione, in Galardini A.L., a cura di, *Crescere al nido*, Carocci, Roma, 155-173.
- Gersten R., Keating T. and 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*, Duquense University Press, Pittsburgh.
- Grange Sergi T., a cura di (2013), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazione negli asili nido*, ETS, Pisa.
- Grange Sergi T. (2016), Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, in Dozza L. e Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 139 del 15 giugno 1991. Decreto 3 giugno 1991. *Orientamenti delle attività educative nelle scuole materne statali*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma 1991.

- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 118 del 22 maggio 1999. Legge del 17 maggio 1999 n. 144, art. 68. Obbligo di frequenza di attività formative. Presidenza della Repubblica Italiana, Roma.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 186 del 10 agosto 1999 – Suppl. Ordinario n. 152. Decreto 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, Roma.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 197 del 25 agosto 2007. Ripartizione degli stanziamenti del Fondo delle politiche per la famiglia, ai sensi dell'articolo 1, comma 1252, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, Roma.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 292 del 17 dicembre 2007. Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del Comparto scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007, 2007, Roma.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 162 del 15 luglio 2009. 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, 2009, Roma.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 30 del 3 febbraio 2013. Decreto 16 novembre 2012, n. 254. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. MIUR, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Roma.
- GU-Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana n. 162 del 15 luglio 2015. Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Presidenza della Repubblica Italiana, Roma.
- GU OJ-Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2006/C/79/01). Modernizzare l'Istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa. Relazione Intermedia Comune 2006 del Consiglio e della Commissione sui progressi compiuti nell'ambito del Programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", 1 aprile 2006.
- GU OJ-Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 327 del 24/11/2006. Decisione n. 1720/2006 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006.
- GU OJ-Gazzetta Ufficiale Dell'unione Europea (2006/962/CE), L 394/10 IT del 30/12/2006. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.
- Gunnarsson L., Korpi B.M. and 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. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, vol. II, il Mulino, Bologna (ed. or.: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a. M., 1981).

- Habermas J. (1996), *Fatti e Norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerini e Associati, Milano, (ed. or.: *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*, Mit Press, 1996).
- Hagger H. and Mc Intyre D. (2006), *Learning Teaching from Teachers. Realizing the Potential of School-Based Teacher Education*, Maidenhead, Open University Press.
- Hamre B.K. and 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.
- Haskins R. (1985), Public School Aggression Among Children with Varying Day-Care Experience, *Child development*, 689-703.
- Hatch J.A. and Wisniewski R. (1995), Life History and Narrative: Questions, Issues, and Exemplary Works, *Life history and narrative*, 113-135.
- Hattie J. (2003), *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?*, Australian Council for Educational Research, oct. 2003.
- Heckman J.J. (2006), Skills Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, *Science*, vol. 312, n. 5782, 1900-1902.
- Hill-Jackson V. and Lewis C. (2010), *Transforming Teacher Education: What Went Wrong with Teacher Training, and How We Can Fix It*, Stylus, Sterling V.
- 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*, Routledge, New York.
- INDIRE-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2013), *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*, Bollettino di informazione internazionale, numero monografico, ottobre 2013.
- Infantino A., a cura di (2008), *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Collana Ricerche, Università Milano-Bicocca, Junior, Milano.
- IPRASE-Istituto Provinciale di Ricerca e Sperimentazione Educativa (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-Istituto Provinciale di Ricerca e Sperimentazione Educativa (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.
- 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*, ISSA Publishing, Hungary.
- ISSA-International Step by Step Association(2010a), *Competent Educators of the 21st Century, Principles for Quality Pedagogy*, ISSA Publishing, Latvia.

- ISSA-International Step by Step Association (2010b), 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*, ISSA Publishing, Hungary.
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2010), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Statistiche in breve, Anno scolastico 2008/2009, Statistiche Report Istat, Roma.
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2013), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Anno scolastico 2011/2012, Statistiche Report Istat, Roma.
- Jeantheau J.P. and 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.
- Kaga Y., Bennett J. and Moss P. (2010), *Caring and Learning Together: A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education Within Education*, UNESCO, Paris.
- Kelchtermans G. and Ballet K. (2002), The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation, *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.
- 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.
- Kochanska G. and 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*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kvale S. (1996), *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage, Thousand Oaks.
- Lazzari A. (2012), Reconceptualising Professionalism in Early Childhood Education: Insight from a Study Carried Out in Bologna, *Early Years*, 32 (3), 252-265.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Leseman P. (2009), L'impatto di un'offerta educativa e un'accoglienza di qualità sullo sviluppo dei bambini piccoli. Sintesi della ricerca, in *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Eurydice, Bruxelles, 17-50.
- Lewis J. (2009), Work-Family Balance, *Gender and Family*, Edward Elgar, Northampton, MA.
- Lodigiani R. (2008), *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Erickson, Trento.
- Loidice I. (2016), L'educazione per il corso della vita, in Dozza L. e Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.

- Mac Intyre A. (1988), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli, (ed. or.: *After Virtue. A Study in Moral Theory*, Duckworth, London, 1981).
- Magnuson K.A., Ruhm C. and Waldfogel J. (2007), Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?, *Economics of Education review*, 26(1), 33-51.
- Mangione G.R., Pettenati M.C. e Rosa A. (2016), Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali, *Form@re*, 16(2).
- 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*, Mondadori, Milano.
- Mantovani S., Andreoli S. e Cambi I. (1999), *Bambini e adulti insieme*, Junior, Bergamo.
- Mantovani S. e 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).
- Mantovani S., a cura di (2012), *Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia. Modelli educativi e questioni di metodo*, Università Milano-Bicocca, Milano.
- 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), n. 1.
- Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma.
- Margiotta U. (2005), Educazione e formazione nella società della conoscenza, *TD Tecnologie Didattiche*, vol. 3-2005, 3-11.
- Margiotta U. (2009), *Genealogia della Formazione. I Dispositivi Pedagogici della Modernità*, Libreria Cafoscarina, Venezia.
- Margiotta U. (2010), *Abilitare La Professione Docente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta U. (2012a), *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare*, in Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Mondadori, Milano.
- Margiotta U. (2012b), *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Mondadori, Milano.
- 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. e Abbate F., *La "pedagogia" di Martha Nubssaum*, FrancoAngeli, Milano, vol. 11, 39-63.
- Margiotta U. (2015), *Teorie della formazione*, Carrocci, Milano.
- Margiotta U. (2016), Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"?, in Carpenzano O. e Raitano M., a cura di, *La fabbrica delle conoscenze. Scienze e Ricerche*, suppl. al n. 23, 15 febbraio 2016, Agra, Roma.
- Martini A. (2008), L'accountability nella scuola. Fondazione Giovanni Agnelli, 8.

- Maturana H.R. and Varela F.J. (1985), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia.
- Mayo P. (2013), “Competences” for a critical formation. An educationists’ perspective, *Civitas educationis*, II (1), 11-20.
- Mc Clelland M.M., Acock A.C. and 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, 471-490.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, (ed. or.: *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Inc., 1991).
- Miele F. (2011), *La cura e l’educazione dei bambini in età prescolare nel territorio del Comune di Verona*, Associazione Le Fate Onlus, Verona.
- Milani L. (2002), Dimensioni della competenza pedagogica. La questione della professionalità, in Chiosso G., a cura di (2002), *Elementi di pedagogia. L’evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia, 181-220.
- Minello R. e Tessaro F. (2013), Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 33-50.
- Minerva F.P. e Frabboni F. (2014), *Introduzione alla pedagogia generale*, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari.
- 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*, gruppo di lavoro nazionale sull’indagine Talis, Roma.
- 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*, Cleup, Padova.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall’esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L., a cura di (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.
- Naldini M. e Saraceno C. (2011), *Conciliare famiglia e lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Natoli S. (2004), *Parole della filosofia o dell’arte di meditare*, Feltrinelli, Milano.
- Neill A.S. (1971), *Talking of Sumemrhill*, Gollancz, London.
- Nigris E. e Zecca L. (2015), Student Teachers’s Voices: Valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità, in Gemma C. e Grion G., a cura di, *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 145-161.
- Nussbaum M.C. and Sen A.K. (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Nussbaum M.C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, (ed. or.: *Woman and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000).

- Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia Sociale e Dignità Umana. Da Individui apersone*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Per ch  le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna (ed. or.: *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey, 2010).
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacit . Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, (ed. or.: *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 2011).
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2001), *Starting Strong I, OECD Reviews Policy Challenges for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2006), *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2008), *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2009a), Chapter I: Early Childhood Education and Care, in *Education Today: the OECD Perspective*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2009b), *Country highlights. Doing Better for Children*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2009c), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2010a), *Education Today 2010: The OECD Perspective*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2010b), *TALIS 2008 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2010c), *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-Organization for Economic Cooperation and Development (2011a), *Starting Strong III, A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2011b), *Building a High-Quality Teaching Profession*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2012), *EAG-Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2013), *EAG-Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2014a), *EAG-Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2014b), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2015), *How's Life? 2015: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2016a), *EAG-Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development(2016b), *Italy country-note, EAG-Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Olmsted P.P. and MontieJ., eds. (2001), *Early Childhood Settings in 15 Countries. What Are Their Structural Characteristics?*, High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Paci M. (2005), *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, il Mulino, Bologna.
- Paci M., a cura di (2008), *Welfare locale e democrazia partecipativa*, il Mulino, Bologna.
- Peeters J. and 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, Giacomini-Ottolini, 14-27.
- Pellerey M. (2010), Insegnare/apprendere: l'approccio per competenze nei processi educativo-formativi, in Pellerey M., ed. (2010), *Competenze. Ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecondid, Napoli, 123-133.
- Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Esf, Paris.
- Pfau-Effinger B. (2010), Dividing the Domestic: Men, Women, and Household Work in Cross-National Perspective, *Cultural and Institutional Contexts*, 125-146.
- Pianta R.C., Nimetz S.L. and Bennett E. (1997), Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten, *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280.
- Provincia di Milano (2006), *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*, Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore, Milano.
- Raffaghelli J.E. (2012a), *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Raffaghelli J.E. (2012b), *Fare ricerca in contesti culturali allargati*, FrancoAngeli, Milano.
- Ranci C. (2002), *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge MA.

- 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*, 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. and 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.G. (2016), Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedeeep Learning, in Dozza L. e Olivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi B. (2011), *L'organizzazione educativa*, Carrocci, Firenze.
- Rossi P.G., Magnoler P. e Scagnetti F. (2012), Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica, in Aa. Vv., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, *Quaderni della rivista Education Sciences & Society*, 545-561.
- Rowlands J. (1997), *Questioning Empowerment*, Oxfam, Oxford.
- 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.
- Saraceno, C. (2003), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, (ed. or.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London, 1983).
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Schweinhart L.J. and Weikart D.P. (1997), *Lasting Differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23*. High/Scope Educational Research Foundation, 12, High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Schweinhart L.J., Montie J., Xiang Z.W., Barnett S., Belfield C.R. and Nores M. (2005), *Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. High/Scope Educational Research Foundation, High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Schweinhart L.J., Montie J., Xiang Z.W., Barnett S., Belfield C.R. and Nores M. (2011), *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. High/Scope Educational Research Foundation, 14, High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Sen A.K. (1997), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari (ed. or.: *Liberty and social choice*, *The Journal of Philosophy*, vol. LXXX, n. 1, gennaio 1983).
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà: per ché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano (ed. or.: *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, 1999).
- Sen A.K. (2009), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Shonkoff J.P. and 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, National Academy Press, Washington DC.
- Sparks D. (1997), *A new vision for staff development*, ASCD, Alexandria.
- Stipek D., Feiler R., Daniels D. and Milburn S. (1995), Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation, *Child Development*, 66(1), 209-223.
- Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- 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.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1996), *Learning: The Treasure Within*, UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics (2012), *ISCED: International Standard Classification of Education*, UNESCO Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>. 4 aprile 2013.
- UNICEF-United Nations Children's Fund (2007), *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Modern publishing house.
- UNICEF-United Nations Children's Fund, 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*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze.
- Università Degli Studi Di Torino (2009), *Programma Flxo: Insegnante della scuola dell'infanzia*, Progetto Atlante delle Professioni, Torino.
- Urban M., Vandenbroeck M., Peeters J., Lazzari A. and 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, London and Ghent. Testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf, 11 febbraio 2013.
- Urbani C. (2013a), Le politiche prescolastiche in una prospettiva di learning. 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. (2016), *Capacitare lo sviluppo professionale docente. Oltre il valore della competenza*, Tesi di dottorato in Scienze della cognizione e della formazione,

- Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Università Ca'Foscari di Venezia, 17.03.2016.
- Urbani C. (2017), Approcci capacitativi sull'azione professionale docente. Una ricerca "quanti-qualitativa" di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell'agenzia, in Ghirotto L., a cura di, *Formare alla ricerca empirica in educazione*, Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di lavoro SIPED-Teoria e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2017, 96-105.
- Viganò F. (2013), Partecipazione e inclusione: una prospettiva innovativa per capacitare allo sviluppo, in Ellerani P., *Successo formativo e lifelong learning*, FrancoAngeli, Milano.
- 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.
- Weikart D.P., Olmsted P.P. and Montie J., eds. (2003), *A World of Preschool Experience. Observations in 15 countries: The IEA Preprimary Project Phase 2*, High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, (ed. or.: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998).
- Zanatta L. (2005), Conciliazione tra lavoro e famiglia, in *Osservatorio Nazionale sulle famiglie e le politiche sociali di sostegno alle responsabilità familiari*, vol. II, il Mulino, Bologna.
- Zaninelli F.L. (2010), *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, FrancoAngeli, Milano.

Postfazione

Lo sviluppo capacitativo del sistema prescolastico: nuove traiettorie di ricerca

di *Massimiliano Costa*

Il *welfare* del nostro dopoguerra è stato caratterizzato da una politica universalistica che ha assicurato a tutti l'accesso generalizzato al bene educativo. La consapevolezza che l'istruzione svolga un ruolo fondamentale nel futuro successo economico dell'individuo ha ingenerato la convinzione che tutti dovrebbero avere eguali opportunità di studio, indipendentemente dall'incidenza di condizioni ambientali e/o circostanze potenzialmente penalizzanti, quali il provenire da contesti socio-economici disagiati. La teoria delle capacitazioni di Sen (Sen, 2005; 2000) utilizzata da Urbani fa leva sull'apertura di una prospettiva che mette in discussione il tradizionale concetto di equità (inteso nella sua traduzione di "possibilità d'accesso"), e quindi di semplice dotazione personale di un bene (quale, appunto, il titolo d'accesso). Come spiega Urbani «bisogna ripensare anche alle modalità con cui uno Stato è in grado di garantire un servizio, non tanto a livello di diritto privato, quanto di garanzia delle condizioni e delle opportunità per le famiglie di poter effettuare la scelta più coerente in relazione alle priorità stabilite e ai valori personali» (p. 248). Prima di promuovere contenuti didattici o formativi bisogna mettere tutti nelle condizioni di utilizzare i propri diritti per accedere a queste risorse, rendendo le persone capaci di sfruttarle per dar vita ad autonomi progetti di vita. L'assenza di requisiti preliminari in tal senso rende qualsiasi tipo di politica sociale mancante del suo presupposto fondamentale, rendendola incapace di incidere realmente sul miglioramento. Le "capacitazioni" diventano quindi il fulcro di un nuovo progetto di sviluppo, di una crescita continua dell'uomo e delle sue libertà (Nussbaum, 2011; 2001).

In questo richiamo a ripensare la struttura del sistema scolastico capacitante emerge la necessità di promuovere una nuova idea di scuola (Baldacci, 2014), fondativa di un nuovo patto sociale basato sul diritto dell'apprendimento, garantito attraverso la *«liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali»*, entro *«unasocietà che metta in*

grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata e democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini» (Dewey, 1994, p. 126). Individualità e socialità risultano parti integranti di quel processo di capacitazione della scuola, dove gli studenti, prima che essere dei bravi produttori, immaginano, disegnano e progettano le proprie trame di realizzazione umana (Sen, 2005) e ne fanno la bussola con cui orientarsi nelle scelte di vita.

Nuova centralità del segmento prescolastico

L'educazione prescolastica sta cambiando. Sul piano internazionale la teoria dominante nel settore dell'educazione prescolastica è ormai quella della preparazione dei piccoli uomini in funzione dell'introduzione efficace alla scolarizzazione (Fischer L., Fischer M.G. e Masuelli, 2006). Alla base di questa scelta è che la pre-scuola costituisca un beneficio diffuso, alla portata di tutti, che permette da un lato di trasformare i bambini in alunni e prepararli ad essere produttivi ed efficienti, compensando i deficit culturali, linguistici, etici delle famiglie povere, e configurandosi così come un'arma per rendere la scolarizzazione più equa. Dall'altro lato, l'omogeneizzazione scolastica consentirebbe anche di ridurre la violenza e la percentuale di crimini che interessano la società civile, contribuendo al miglioramento in termini di tolleranza, convivenza democratica e cittadinanza attiva, al fine di rendere più equa la società nel suo complesso. Questa nuova visione politica apre un dibattito di rilevantissima evidenza culturale e pedagogica, dal momento che l'età prescolare rappresenta un momento prezioso di acquisizioni e conquiste che determinano la struttura portante di tutti gli apprendimenti successivi, e soprattutto della loro qualità. I servizi di educazione prescolastica, come gli asili nido e le scuole dell'infanzia, nati secondo un'aspirazione di elevazione culturale e assistenza igienico-sanitaria e socio-famigliare, incarnano oggi aspirazioni e obiettivi di educazione personale e sociale, comprendendo attività che favoriscono la crescita nell'ambito delle diverse dimensioni di sviluppo, tra cui la capacità di stabilire relazioni con gli altri coetanei, nel rispetto di ritmi e tempi individuali. L'educazione prescolastica va così intesa secondo la sua essenziale funzione di socializzazione e interiorizzazione di valori e norme sociali, di educazione alla convivenza civile e democratica, e di sviluppo di comportamenti etici, In un quadro così complesso e polimorfo,

gli insegnanti sono chiamati a sostenere il personale progetto di vita stimolando l'aspirazione alla costruzione del sé, attraverso un supporto che riunisca pensiero, conoscenza e progettazione didattico-educativa riconducendoli a finalità autorealizzative, dense di valori umani.

Tali tendenze sono accolte nell'ambito della Comunità Europea all'interno del programma d'Istruzione e Formazione European Training 2020 (COM, 2009), come anche in Italia, dove l'educazione infantile assume il ruolo di introduzione formativa alla maturazione delle competenze e all'acquisizione degli strumenti essenziali allo sviluppo delle potenzialità/disposizioni personali del bambino (MIUR, 2012), secondo una prospettiva di investimento realizzativo a lungo termine. Come mostra il recente documento-StartingKey OCSE Indicators on Early Childhood Education and Care (2017) le economie sviluppate continuano ad aumentare gli investimenti nell'educazione prescolare, finalizzata non solo alla preparazione alla scuola ma anche alla socializzazione e alla formazione fin dai primissimi anni. In media i Paesi Ocse stanziavano lo 0,8% del Pil all'educazione e alla cura infantile, i cui fondi risultano per tre quarti diretti alla sola istruzione prescolare. Nei due terzi dei paesi Ocse oltre il 90% dei bambini di quattro anni e il 70% dei bambini frequenta ambienti specializzati nell'educazione prescolastica, esterni rispetto al contesto familiare.

Ma è in forte crescita anche la "scolarizzazione" dei più piccoli: nel 2014 circa un terzo dei bimbi al di sotto dei tre anni era coinvolta in istituzioni di "childcare" formali, con una crescita di oltre otto punti percentuali rispetto a dieci anni prima. Di pari passo con la rilevanza dell'istruzione negli anni precedenti la scuola è cresciuto anche il livello di preparazione richiesto agli educatori prescolari. In 27 dei 37 Paesi che hanno partecipato alla rilevazione, per insegnare è necessaria una laurea universitaria o titolo equivalente (non in Italia)¹. Il miglioramento delle condizioni lavorative e della formazione degli educatori è quindi una delle priorità indicate dall'Ocse per conseguire obiettivi di adeguamento dell'istruzione prescolare alle esigenze dell'era della conoscenza, insieme ad un coinvolgimento dei genitori nel processo educativo.

In Italia i decreti attuativi della legge 107/2015 hanno impresso lo sviluppo di un Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni.

¹ Lo stesso rapporto dell'OCSE (2017) inoltre mostra come alla maggiore qualificazione della professionalità docente non ha corrisposto un adeguamento corrispondente degli stipendi dei docenti della prescolastica che rimangono al di sotto del livello medio dei dipendenti con formazione terziaria in buona parte dei paesi: in media il loro stipendio è pari solo al 74% di quello di un laureato dipendente a tempo pieno. L'Italia è al di sotto della media Ocse: poco più di 30.000 dollari rispetto a 35.600 come stipendio medio annuo per un insegnante con 15 anni di anzianità

Leggendo il testo del decreto, si evince l'aspirazione migliorativa di qualificazione dell'orientamento educativo della scuola dell'infanzia, per sottrarla definitivamente dalla dimensione assistenziale, da perseguire anche attraverso un ampliamento dei servizi, e l'ampliamento della sfera inclusiva di attenzione specifica verso gli alunni disabili. In termini organizzativi, si promuove la costituzione di Poli per l'infanzia per bambine e bambini di età fino a 6 anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi. I Poli avranno lo scopo di potenziare la ricettività dei servizi e sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico. Cambiamenti di tal portata hanno però bisogno di essere supportati da un investimento specifico sulla professionalità docente e il suo sviluppo. Al conseguimento di risultati d'innovazione entro l'educazione prescolastica concorrono sicuramente diversi altri aspetti, di carattere strumentale e/o gestionale ed organizzativo, ma come sempre, la base su cui poggia la qualità di un sistema-scuola va sempre collegata all'azione di docenti qualificati, motivati e professionalmente coinvolti.

Dalla competenza alla capacitazione dell'educatore/docente della prescolastica

Il punto di leva della competenza del docente/educatore nei contesti di prescolastici è costituita dall'azione professionale, ma anche della relazione (con le famiglie e i colleghi), da una multi-appartenenza fondata sul consolidamento della identità professionale, da un orientamento al risultato che si fonda sulla capacità di governo dei processi di trasformazione, dalla spinta all'accredimento ma anche alla responsabilità personale e cura psico-emotiva.

Sulla base di tali assunti, si può scorgere l'ampiezza del respiro e l'estensione del raggio d'influenza del paradigma della capacitazione delle competenze (*agency*) in funzione del sostegno alla progettualità critica e consapevole, capace di coniugare libertà di scelta e accesso alle opportunità di apprendimento significativo (Costa, 2013).

L'elemento chiave che trasforma l'agire lavorativo del docente è da ricondurre «al nostro agire inteso come una “messa in atto” (*enactment*) della nostra esperienza collettiva di multi appartenenza» (Costa, 2012, p. 257), ovvero all'insieme di rapporti sociali che mettono in gioco la categoria del senso orientando persone e strutture al cambiamento. Da qui, come il testo sottolinea in diversi passaggi, prende forza un nuovo legame tra il docente e la scuola, intesa come comunità educante e territorio. Il senso e il valore della partecipazione come ambito di realizzazione della capacitazione scolastica richiama all'attuazione di una nuova socialità all'interno della scuola che abbia il pregio, come dice l'autrice, “di svelare l'educatività della relazione in

termini di partecipazione sussidiaria e solidale riqualificandone il senso” (Urbani, 2013). La socialità non ha valore di per sé nella scuola ma la assume nella misura in cui conduce alla costruzione di una cultura capace di far diventare la relazione un’opportunità generativa per il territorio e la collettività, alla base di uno sviluppo integrale, responsabile, sostenibile. Mutuando la visione di Dewey (1985), la scuola diventa così una comunità che, attraverso la partecipazione alla vita scolastica e una modalità cooperativa di costruzione dei processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. L’esperienza dell’associazione della negoziazione-deliberazione democratica costituisce il compimento più alto e definito dell’aspirazione dei contesti scolastici di trovare compimento alla funzione sociale e formativa culturalmente loro assegnata.

La promozione della dimensione relazionale entro la professionalità prescolastica implica un preciso investimento, da parte dei docenti, a conferire senso all’agire contestualmente e socialmente situato di ciascuno. A partire da questo investimento che potranno emergere quelle trame di possibilità e di progettualità capaci di connettere, durante l’azione, i nuovi significati che emergono dall’operazione di interrogazione, ricombinazione e realizzazione delle nuove azioni educative richieste al sistema pre-scolastico. Il lavoro del docente acquista così valore capacitativo nella misura in cui realizza una matura progettualità educativa ma al contempo gli consente di esprimere una piena realizzazione personale (Costa, 2011, p. 256).

Il ripensamento dello sviluppo professionale in termini di *capabilities* (Binanti, 2014) introduce al superamento dell’idea della competenza in chiave esclusivamente performativa, centrandola invece sul valore dell’agentività che il processo competenziale esprime, ovvero sulle libertà effettive che le persone possono acquisire e sviluppare potenziando i funzionamenti entro la loro esistenza. Partendo dalla rivalutazione degli aspetti multidimensionali che concorrono alla costituzione della sfera del benessere umano, sulla base del riconoscimento del valore dello sviluppo umano integrale che trascende la sola prosperità economica. Il paradigma del *capability approach* sottolinea la centralità dell’esigenza di potenziare la capacità di agire nell’ottica della valorizzazione della libertà di determinare la propria direzionalità progettuale per modificare il proprio contesto di vita e sviluppare il proprio progetto esistenziale e professionale. E poi ché l’agire pratico non deriva da equazioni di tipo algoritmico, né appare come risultante dall’applicazione di teorie aprioristiche, determinate in situazioni conosciute, ed indebitamente applicate situazioni inedite ed inesplorate, esso richiede che le competenze acquisite si traducano nell’azione effettiva, si contestualizzino diventando consapevoli, per elevarsi così allo stadio di capacitazioni. Nel paradigma delle capacitazioni si possono infatti distinguere tre

matrici fondamentali: la *capacità*, l'*azione*, il *contesto*. Le parole della Dato (2009) aiutano a esplicitare ciascuna di queste componenti:

«Nella capacità si esprimono i potenziali conoscitivi, cognitivi, emotivi e relazionali del soggetto, che lo pongono però solo nella condizione di poter agire. Nella seconda -l'azione-sono, invece, espresse le reali possibilità di azione e di intervento pratico-operativo che il singolo in quanto lavoratore ha sul contesto nel quale opera [...]. Nella terza, si esprime la capacità del contesto di costituirsi in qualità di ostacolo o risorsa alle prime due».

Competenze tecniche di tipo astratto non risultano di per sé sufficienti ad imprimere un impulso generativo di cambiamento e sviluppo negli attuali contesti organizzativi scolastici: occorrono docenti che sappiano agire con competenze in situazioni pratiche. Essere *capabilited* significa saper tradurre in azione -trasformando in *capability* appunto-il proprio patrimonio di competenze come insieme risorse interne dell'individuo, combinate con le caratteristiche socio-culturali più favorevoli del contesto di riferimento. Fa infatti notare la Dato (2009, p. 120-121):

«[...] la capacitazione può essere considerata un concetto eminentemente pratico, in quanto sottolinea la vacuità e il non senso di un potere che non si traduca in operatività e che, [sulla base delle] condizioni contestuali e soggettive dell'uomo, non modifichi, [...] lo stesso insieme delle sue capacità. Giova sottolineare come nel concetto di capacitazione sia implicito lo stretto e ricorsivo legame che intercorre tra il pensare-agire del soggetto e il contesto nel quale vive [...]. In tal senso, il concetto di capacitazione rimanda alla possibilità del professionista di agire in un contesto, di spendere al meglio le proprie risorse e capacità.»

Riprendendo i termini "*functionings*" e "*capabilities*" usati da Sen per designare rispettivamente i risultati conseguiti dall'individuo sul piano fisico e intellettuale, insieme a ciò che egli è in grado di essere o ritiene degno di perseguire in vita, e «l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che [il soggetto] è in grado di realizzare» (Sen 2000, p. 79), appare ragionevole pensare come il docente *capabilited* sia colui che, facendo uso della propria libertà di scelta, è posto «nelle condizioni di "riuscire", di perseguire i suoi obiettivi, di mettere in gioco le sue potenzialità» (Dato, 2009, p. 121).

Promuovere un agire lavorativo improntato sui processi di capacitazione costituisce la chiave di volta per il ripensamento dell'intero sistema di valori e significati entro il cui tale cambiamento si realizza, come esprimono le parole di Margiotta (2013, p. 56): *«Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di capabilities vuol dire certo passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (pro-*

duttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti».

Nuove politiche per una ritrovata centralità del docente nei sistemi educativi prescolastici

La valorizzazione della figura dell’insegnante prescolastico richiede l’attuazione di una seria politica di sviluppo professionale (Branch, Hanushkek e Rivkin, 2009), che può essere identificata come “l’insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l’esperienza e altre caratteristiche dell’individuo” (OCSE, 2015). Una definizione di questo tipo introduce ad un’interpretazione dello sviluppo professionale nella sua possibilità di prendere forma in molti modi diversi, che contemplano opportunità sia formali che informali; esso può svolgersi sia tramite il ricorso a forme tradizionali quali corsi, *workshop* o programmi di formazione iniziale (Margiotta, 2013), che mediante il coinvolgimento in esperienze ed attività di collaborazione tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o in scuole diverse (OCSE, 2009, p. 49).

In termini di sviluppo di professionalità docente l’attivazione delle *capabilities* è tanto più rilevante quanto più «diventa espressione di un processo di indagine riflessiva capace di coinvolgere la singolarità nella molteplicità, attraverso la quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto nella interazione con gli altri e il mondo» (Costa, 2012, p. 114).

Il passaggio dalla libertà di agire a quella di conseguire, infatti, si iscrive all’interno dello spazio dischiuso dalla connessione tra *agency* individuale e contesto scolastico. Come afferma Urbani nel testo, «la vera praticabilità dell’attivazione individuale degli insegnanti va ricercata e perseguita all’interno di un ambito di disponibilità delle *condizioni* che consentono al docente di sfruttare realmente le risorse di cui dispone, coinvolgendole sottoforma di dimensioni di conversione» (p. 248).

L’autrice pertanto giunge a questa sintesi alla base del ripensamento delle politiche per lo sviluppo professionale del docente nel contesto prescolastico: «Il nocciolo dell’attivazione delle competenze va sempre ricercato nelle condizioni che sostengono l’attivazione dei processi: la condizione essenziale va perseguita proprio in quella ri-centralizzazione dell’individuo in quanto agente di scelta dei propri obiettivi e significati, senza i quali i processi mancano cioè

di qualsiasi possibilità di risultare efficaci». Ovvero, l'insegnante va «riposizionato al centro della responsabilità della propria formazione garantendogli le condizioni di libertà sostanziale che possano supportarlo nei suoi processi di conversione capacitativa delle competenze in agency» (p. 249).

Assumendo la prospettiva di Urbani, dovremmo allora considerare che la possibilità di capacitare lo sviluppo professionale del docente nelle diverse fasi del suo ciclo di vita professionale richiede la progettazione di azioni individualizzate e personalizzate, atte a promuovere nel docente un apprendimento di tipo trasformativo: ciò consente di identificare e modificare gli schemi di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative più coerenti con l'emergere di nuove soluzioni e strategie formative. Sono queste le capacità che consentono uno sviluppo in grado di: incentivare la creazione di comunità di pratica intra-extrascolastiche dialoganti, fondate sulla multiappartenenza interattiva; potenziare la riflessività in funzione dell'apprendimento trasformativo anche mediante l'ausilio di figure di *counselor* dedicati (come la ricerca dimostra in maniera efficace); riconoscere e valorizzare le nuove competenze maturate nell'interazione allargata tra contesti educativi e ambienti formativi e *network* extrascolastici.

Accanto ai processi di qualificazione formativa in chiave agentiva appare francamente irrinunciabile investire su una cultura organizzativa e lavorativa che metta i docenti nelle condizioni di poter attivare le proprie disponibilità e risorse, sostenendone la motivazione e l'impegno professionale (da perseguire anche attraverso un adeguamento economico delle retribuzioni, che non risulta più rimandabile), promuovendo l'adozione di un atteggiamento auto-riflessivo e auto-formativo, in grado di consolidare cambiamenti e processi in senso personale e professionale insieme (Frabboni, 2008).

La capacitazione dell'educazione prescolastica e della sua pre-scuola è pertanto fortemente inconnessa allo sviluppo di una cultura organizzativa che adotti la logica dell'*empowerment* responsabilizzante del docente, attraverso la messa a disposizione di spazi e contesti deliberativi in cui egli possa esprimersi ed esercitare, in modo attivo, la propria libertà realizzativa. Il coinvolgimento e la partecipazione del docente entro contesti collegiali e collaborativi, unito alla capacità della scuola di comunicare una cultura educativa e professionale forte, capace di dare senso al lavoro dei docenti, permetterà di fornirgli gli strumenti e le condizioni capacitative più adeguate per raggiungere un reale *empowerment* realizzativo, dalle importanti ricadute generative d'innovazione sui contesti educativi, anche a livello extrascolastico (Serpieri, 2008).

Quanto più i docenti saranno ispirati, nella realizzazione dei propri percorsi, dai motivi portanti dell'autonomia e della responsabilità, tanto più sarà possibile che questi esercitino effettivamente la propria agentività personale

e, quindi, diventino capaci di influenzare contesti, luoghi, processi educativi qualificandoli entro una cultura inclusiva che coniughi dentro di sé, e in maniera virtuosa, aspirazioni umanistiche ed esigenze performative.

Per tali ragioni all'investimento sulle politiche di sviluppo professionale del docente deve seguire la creazione di una nuova cultura della collegialità, permeata dai valori della consapevolezza, del rispetto e quindi della responsabilizzazione: saranno le persone stesse ad interessarsi alle conseguenze e alle ripercussioni del proprio agire, chiamate ad impegnarsi, con spirito partecipativo e proattivo, affinché la propria prestazione raggiunga livelli sempre migliori, fino all'eccellenza. Se il coinvolgimento partecipativo e collaborativo costituisce la chiave per sostenere lo sviluppo professionale e il potenziamento delle capacitazioni personali, dobbiamo riconoscere come valori irrinunciabili per lo sviluppo del sistema prescolastico l'autonomia del docente, la responsabilizzazione di tutte le figure professionali presenti nella scuola e l'interazione attiva con tutte le potenzialità educative del territorio.

L'aumento dell'*empowerment* nei docenti è infatti fortemente connesso al *sensemaking*, ovvero a «quell'atto ricco di intenzionalità per la creazione di senso che si esprime nell'area dell'intersoggettività relazionale prodotta dal continuo oscillare da una zona di asemantica indeterminatezza ad una zona di riflessività scambievole nella quale si producono significati» (Costa, 2012, p. 50).

Il processo di empowerment promosso dal dirigente scolastico e sostenuto dall'attivazione dell'*agency* del docente acquista la qualità di farsi volano per il sistema prescolastico, per la sua intrinseca possibilità di direzionare il valore aggiunto della qualificazione professionale con cui esprimere e implementare le potenzialità della scuola e al contempo qualificare la propria offerta formativa, innescando proprio quei nuovi processi di cambiamento e innovazione richiesti dalla nuova normativa (Voogtet *al.*, 2015). In tal modo, l'organizzazione e il contesto *capabiliteded empowered* assurgono al ruolo di luoghi fisici e antropologici in cui ogni singolo docente ha modo di arricchire, mediante la propria attività, se stesso, gli altri, e la realtà organizzativa scolastica in cui opera (Urbani, 2013).

Conclusioni

Il contributo prezioso di Urbani segnala la mancanza di una politica coerente e sistemica di sviluppo sulla professionalità del docente. Ella infatti afferma: «Alla base di tutto ciò, c'è da dire che manca ancora una visione coerente di policy di sviluppo professionale che tematizzi una nuova centralità del docente come vettore di sviluppo strategico e capacitativo di tutti i

settori e livelli dell'istruzione e formazione, a partire dall'educazione prescolastica» (p. 250).

Come ha dimostrato Urbani nel suo libro, lo sviluppo professionale del docente deve potere fare leva su nuovi modelli e nuove tecniche per la formazione dei docenti in grado di dialogare con il territorio, con le famiglie e le diverse opportunità che il sistema può offrire. Nello stesso tempo, tali traiettorie formative e professionalizzanti devono poter trovare nell'organizzazione e nella leadership diffusa il contesto agentivo del cambiamento. Così si comprende il motivo per cui, anzi ch  di parlare di solo contenuti formativi, diventi ancor pi  prioritario un investimento deciso e sistemico sulla struttura organizzativa e sulle rispettive competenze dei docenti, al fine di permettere alla collegialit  scolastica di realizzare la propria idea di sviluppo organizzativo. La strada individuata da Urbani   molto netta quando indica «i processi **capacitativi come strumenti di autoformazione e sviluppo personale per la qualificazione professionale**: i percorsi realizzati individualmente dagli insegnanti hanno dimostrato come, *agendo sui presupposti di capacitazione delle opportunit  date dalle dimensioni di conversione e dai fattori di contesto,   possibile potenziare le capacit  di scelta e di costruzione strategica dei contesti professionali, permettendo di esprimere le competenze in maniera compiuta e puntuale*» (p. 252).

In conclusione, le tesi espresse nel volume di Urbani, in continuit  con l'attivit  di ricerca e produzione scientifica sviluppati negli anni, sono un utile e fecondo contributo al bisogno di disporre una nuova strategia per lo sviluppo professionale dei docenti del sistema prescolastico. Il taglio innovativo proposto nello sviluppo del concetto della competenza in quello della capacitazione consente di far dialogare identit  professionale e contesto, sviluppo e innovazione andando fino alle radici profonde della pratica professionale educativa e dell'organizzazione (Urbani, 2014; Ellerani, 2013). La sfida che ci lancia l'autrice in questo libro articolato, argomentato e ricco di spunti   pertanto ambiziosa quanto complessa. C'  insomma, un altro modo di vedere il tema della formazione degli insegnanti e nuove frontiere da esplorare. A noi tutti il dovere di continuare a sviluppare questo un nuovo filone operando nella tradizione della ricerca pedagogica veneziana affin ch  questi segnali e traiettorie di innovazione si trasformino in orientamenti e scelte di indirizzo di politica educativa e formativa.

Bibliografia

Alessandrini G., a cura di (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.

- Branch G., Hanushek E. and Rivkin S. (2009), *Creating a New Teaching Profession*, Urban Institute Press, Washington, DC.
- Costa M. (2014), Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi, *Formazione&Insegnamento*, vol. 12, 41-54
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Binanti L. (2014), La dimensione epistemologica: la capacitazione nella prospettiva socio economica e pedagogica, in Binanti L., a cura di, *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 79-100.
- Costa M. (2015), Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico, *Pedagogia Oggi*, vol. 2, 181-199
- Costa M. (2012), Agency formativa per il nuovo learnfare, in *Formazione& Insegnamento*, vol. 2, 83-107.
- Costa M. (2011), Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open Innovation, *Formazione & Insegnamento*, n. 9.
- Dato D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (1994), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1985), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellerani P. (2013), Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?, in *Formazione& Insegnamento*, vol. XI, n. 1, 229-246.
- Fischer L., Fischer M.G. and Masuelli M. (2006), *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola dell'autonomia*, Harmattan Italia, Torino.
- Frabboni F. (2008), *Una scuola possibile*, Laterza, Roma-Bari.
- OCSE (2017) Starting Strong 2017, Key OCSE Indicators on Early Childhood Education and Care.
- OCSE (2015), *Teachers matter: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*, OCSE, Parigi.
- OCSE (2011), *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities*, OCSE, Parigi.
- OCSE (2009), *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, OCSE, Parigi.
- European Council (2009), Council conclusions on a strategic framework for European co-operation in education and training ("ET 2020"), Brussels.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sen A. (2005), *Razionalità e libertà*, il Mulino, Bologna.
- 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*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M. (2001), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Serpieri R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, FrancoAngeli, Milano.

- Urbani C. (2014), Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency, *Formazione & Insegnamento*, vol. XIII, 2, 99-119.
- Urbani C. (2013), Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati, *MeTis*, III-2.
- Voogt J., Laferrière T., Breuleux A., Itow R., Hickey D. and McKenney S. (2015), Collaborative Design as a Form of Professional Development, *Instructional Science*, vol. 43, n. 2, 259-282.

Allegati

Allegato 1

Un esempio del Nuovo Modello per Competenze, riferito qui alla sola Area di Gestione dei Processi Educativi, raccordata con i riferimenti di Conoscenze e Abilità secondo l'EQF e i Livelli del modello dinamico di Tessaro (2012)

Area di Competenza 1. Gestione dei processi educativi (relazione educativa con il bambino)		
<p>1.A. Competenza progettuale</p> <p>Esser in grado di <u>progettare</u> un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle <u>esperienze</u></p>	<p>1A.1. Conoscenze teoriche</p> <p>Conoscere elementi di programmazione e progettazione didattica per esperienze</p> <p>Conoscere le teorie dell'apprendimento</p> <p>1A.2. Conoscenze pratiche</p> <p>Conoscere le FASI del lavoro (modalità di ricognizione delle risorse, valutazione iniziale, intermedia e finale e di adattamento degli interventi)</p> <p>1A.3. Abilità cognitive</p> <p>Interpretare e riconoscere bisogni e caratteristiche infantili</p> <p>Riconoscere le diverse risorse ed opportunità per l'apprendimento</p> <p>Selezionare le risorse didattiche ed educative per realizzare esperienze significative</p> <p>1A.4. Abilità operative</p> <p>Rilevare e valutare i bisogni educativi e formativi dei bambini</p> <p>Stabilire finalità ed obiettivi per la pianificazione progettuale</p> <p>Progettare interventi di co-costruzione degli apprendimenti</p> <p>Selezionare e formulare strategie per l'insegnamento-apprendimento</p> <p>Utilizzare ed applicare differenti strumenti di valutazione</p> <p>Coinvolgere nella progettazione i diversi interlocutori educativi</p>	<p>Livelli</p> <p>I. Esordiente (imitazione consapevole)</p> <p>Riprodurre procedure di progettazione codificate</p> <p>II. Praticante (adattamento al contesto)</p> <p>Progettare percorsi didattici ed educativi coerenti, definendo metodi, tempi, contenuti</p> <p>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo)</p> <p>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>IV. Rilevante (specificità personale)</p> <p>Progettare processi educativo/formativi di personalizzazione degli apprendimenti, basati su un approccio integrato, coinvolgendo e condividendo strategie con il team docente</p> <p>V. Eccellente (innovazione creativa)</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>1.B. Competenza di integrazione delle dimensioni</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>1B.1. Conoscenze teoriche</p> <p>Conoscere le dimensioni di sviluppo del bambino (cognitiva, emotiva, affettiva, sociale ecc.)</p> <p>Conoscere le teorie delle intelligenze multiple, sugli stili cognitivi e di apprendimento.</p> <p>1B.2. Conoscenze pratiche</p> <p>Conoscere le caratteristiche delle dimensioni di sviluppo (caratteristiche) e la situazione (condizioni)</p> <p>1B.3. Abilità cognitive</p> <p>Interpretare e comprendere bisogni/esigenze, potenzialità e disposizioni personali</p> <p>Applicare criteri di analisi sulle componenti individuali per identificare le peculiarità, elementi di forza e di debolezza</p> <p>Concepire l'interdipendenza delle componenti che strutturano la personalità infantile</p> <p>Formulare mentalmente l'integrazione di tali componenti per formulare approcci educativi personalizzati</p> <p>1B.4. Abilità operative:</p> <p>Sviluppare adeguate modalità di valutazione</p> <p>Formulare strategie per la personalizzazione individuale degli apprendimenti</p> <p>Costruire ambienti di apprendimento favorevoli ed adeguati (<i>setting</i> formativi).</p> <p>Realizzare interventi di stimolazione alla co-costruzione ed integrazione delle componenti per l'arricchimento individuale e collettivo</p> <p>Controllare l'andamento e valutare gli esiti educativi</p>	<p>Livelli</p> <p>I. Esordiente (imitazione consapevole)</p> <p>Predisporre un ambiente di apprendimento coerente in relazione alle <u>caratteristiche infantili</u></p> <p>II. Praticante (adattamento al contesto)</p> <p>Prevedere e scegliere i contesti di apprendimento più favorevoli ai <u>bisogni diversificati</u> e realizzare attività specifiche</p> <p>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo)</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>IV. Rilevante (specificità personale)</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>V. Eccellente (innovazione creativa)</p> <p>Inventare approcci di rilevazione delle dimensioni di sviluppo e valutare i <u>bisogni educativi personalizzati</u>; progettare collegialmente i traguardi di sviluppo e gli obiettivi di apprendimento più adatti e coerenti, prevedendo modalità condizionate ed originali.</p>
--	--	--

<p>1.C. Competenze di attivazione</p> <p>Essere in grado di gestire interventi didattici di <u>co-costruzione</u> degli apprendimenti</p>	<p>1C.1. Conoscenze teoriche</p> <p>Conoscere le principali teorie dell'apprendimento e gli approcci costruttivisti e socio-costruttivisti</p> <p>1C.2. Conoscenze pratiche</p> <p>Conoscere le modalità di organizzazione di un <i>setting</i> educativo</p> <p>Conoscere le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento</p> <p>Conoscere le modalità di gestione dei gruppi di apprendimento</p> <p>1C.3. Abilità cognitive</p> <p>Interpretare ed identificare le caratteristiche dei gruppi e dell'ambiente di apprendimento</p> <p>Scegliere ed elaborare strategie/metodologie di co-costruzione degli apprendimenti</p> <p>1C.4. Abilità operative</p> <p>Preparare ed organizzare l'ambiente di apprendimento</p> <p>Applicare strategie per favorire la comunicazione e negoziazione dei significati</p> <p>Gestire le interazioni comunicative e favorire la partecipazione e collaborazione interindividuale</p> <p>Supportare adeguatamente i processi di gruppo</p> <p>Sviluppare e realizzare interventi didattici finalizzati alla co-costruzione degli apprendimenti</p>	<p>Livelli</p> <p>I. Esordiente (imitazione consapevole)</p> <p>Riconoscere, riprodurre e gestire percorsi di apprendimento di gruppo</p> <p>II. Praticante (adattamento al contesto)</p> <p>Selezionare ed applicare strategie proficue adeguandole alla situazione e al contesto</p> <p>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo)</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>IV. Rilevante (specificità personale)</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>V. Eccellente (innovazione creativa)</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>1.D. Competenze di valutazione</p> <p>Essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile</p>	<p>1D.1 Conoscenze teoriche</p> <p>Conoscere i principali strumenti di valutazione, le teorie della valutazione e gli aspetti oggetto della valutazione</p> <p>1D.2. Conoscenze pratiche</p> <p>Conoscere le principali tecniche di valutazione quantitative e qualitative</p> <p>Conoscere le modalità di applicazione delle procedure valutative</p> <p>1D.3. Abilità cognitive</p> <p>Leggere ed interpretare caratteristiche e situazioni iniziali</p> <p>Analizzare lo scarto tra i diversi momenti della valutazione</p> <p>Giudicare e comprendere la qualità dei risultati</p> <p>Identificare e valorizzare i punti di forza</p> <p>Identificare e considerare carenze e debolezze</p> <p>1D.4. Abilità operative</p> <p>Valutare i processi di insegnamento e apprendimento</p> <p>Controllare e monitorare il raggiungimento dei risultati (es. a livello intermedio)</p> <p>Valutare l'evoluzione dei processi e adeguare gli obiettivi iniziali</p> <p>Utilizzare e adattare tecniche e metodologie di valutazione</p> <p>Registrare e documentare le valutazioni (osservazioni sistematiche e valutazioni sommative)</p>	<p>Livelli</p> <p>I. Esordiente (imitazione consapevole)</p> <p>Utilizzare strumenti e supporti codificati di valutazione nelle attività didattiche e documentarle</p> <p>II. Praticante (adattamento al contesto)</p> <p>Applicare adeguatamente procedure di valutazione di tipo quantitativo e qualitativo adatte al contesto</p> <p>III. Standard (realizzazione diretta allo scopo)</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>IV. Rilevante (specificità personale)</p> <p>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>V. Eccellente (innovazione creativa)</p> <p>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>
---	--	---

5. Titolo di accesso alla professione (al momento della prima presa di servizio, sia a t.d. che t.i.¹):
- 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 titolo di studio di scuola superiore:
.....
- Indicare ulteriori titoli di studio (laurea, master, corsi di perfezionamento/specializzazione...)
.....
- Elenchi tutti i titoli e i certificati formativi/professionali che ha conseguito
6. L'ultimo titolo conseguito è coerente al profilo professionale di insegnante di scuola dell'infanzia? Sì No
7. Sta conseguendo altri titoli/sta frequentando altri corsi?
8. 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
 - più di venti
9. 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 ecc.)
 - Altro (*indicare*):
10. Contesto locale in cui si presta servizio:
- Centro città (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)
 - Altro (*indicare*):
11. Provincia: (*indicare*):
- Nella sua scuola esiste una postazione informatica con connessione ad internet a cui potrebbe accedere per compilare il presente questionario? Sì No

¹ Sia a tempo determinato che indeterminato.

1° LIVELLO DI AUTO-VALUTAZIONE

Livelli di sviluppo delle competenze

Proponiamo di seguito una suddivisione dei Livelli di Sviluppo della professionalità insegnante in base alle Competenze e rispettive Aree di Competenza (*vedasi allegato A*).

Nella tabella proposta di seguito si fornisce la descrizione dei “Livelli di Sviluppo” delle Competenze (collegate alla professionalità insegnante), declinati in base all’incremento di Autonomia e Responsabilità.

Il riferimento per lo sviluppo di questo lavoro è il Modello Dinamico delle Competenze del Prof. Tessaro (2012).

Livelli di sviluppo della competenza (Tessaro, 2012)²

1. *Competenza Esordiente*. Caratteristiche: applicazione di procedure senza selezione discrezionale; riproduzione, nella nuova situazione, di quanto già conosciuto. Autonomia: capacità di assemblare e collegare elementi differenti. Responsabilità: assunzione di scelte e decisioni in riferimento alle competenze possedute, all’interno della procedura conosciuta.

2. *Competenza Praticante*. Caratteristiche: formulazione di procedure basate su singoli aspetti, limitata capacità discrezionale. Capacità di applicare ed esercitare le competenze possedute adeguandosi al contesto. Autonomia: capacità di classificare, catalogare, mettere in relazione di sistema. Responsabilità: assunzione di scelte e decisioni rispetto alle procedure da adottare per adeguarsi alla situazione.

3. *Competenza Standard*. Caratteristiche: capacità di prevedere le situazioni e pianificare gli interventi elaborando le modalità più efficaci. Utilizzo della competenza posseduta per definire gli obiettivi della propria azione e gli strumenti per realizzarli. Autonomia: competenza di organizzare e realizzare gli obiettivi prefissati. Responsabilità: assunzione di scelte e decisioni operative in funzione del conseguimento finale.

4. *Competenza Rilevante*. Caratteristiche: competenza di riconoscimento e interpretazione della complessità e dell’interdipendenza delle sue componenti strutturali; confronto con le esperienze già vissute e approccio riflessivo. L’approccio è sistemico ed integrato. Autonomia: competenza di produzione di nuove strategie per affrontare la situazione complessa. Responsabilità: assunzione di scelte e decisioni in relazione ai processi attivati, impatti e ricadute.

5. *Competenza Eccellente*. Caratteristiche: influenza di regole e linee guida, competenza di sviluppo di percorsi e strategie con *vision* a lungo termine di tipo innovativo e generativo. Autonomia: competenza creativa ed inventiva. Responsabilità: assunzione di decisioni e scelte in ad alta responsabilità sociale sui processi attivati.

² Tessaro F. (2012), Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione, *Formazione & Insegnamento*, X(1), pp. 105-119.

A) Sulla base della tabella precedente, Le si chiede di valutare il Livello di Competenza che Lei pensa di possedere per ciascuna Area di Competenza (descritte nelle pagg. seguenti)

Indicazioni

Nelle seguenti pagine si trovano 6 Aree di Competenza con le relative Competenze.

Nella colonna "Livello di sviluppo", Le si chiede di barrare con una "X" la casella corrispondente al numero che meglio indica il Suo livello di Sviluppo in relazione alla Competenza (descritta nel testo).

Legenda: i numeri corrispondono ai valori:

- 1 = Competenza Esordiente
- 2 = Competenza Praticante
- 3 = Competenza Standard
- 4 = Competenza Rilevante
- 5 = Competenza Eccellente

1. Gestione dei processi educativi

<u>Area di Competenza</u>	<u>Livello di sviluppo</u>				
1. Gestione dei processi educativi (Relazione col BAMBINO)					
1.A. Competenza progettuale	1	2	3	4	5
1.B. Competenza di integrazione delle dimensioni	1	2	3	4	5
1.C. Competenza di attivazione	1	2	3	4	5
1.D. Competenza di valutazione	1	2	3	4	5

2. Gestione dei processi relazionali

<u>Area di Competenza</u>	<u>Livello di sviluppo</u>				
2. Gestione dei processi relazionali (Relazione con le FAMIGLIE)					
2.A. Competenza di responsabilizzazione educativa	1	2	3	4	5
2.B. Competenza riflessiva sull' interazione	1	2	3	4	5
2.C. Competenza inclusiva	1	2	3	4	5
2.D. Competenza di promozione dell'autonomia	1	2	3	4	5

3. Collegialità di gruppo

<u>Area di Competenza</u>	<u>Livello di sviluppo</u>				
3. Collegialità di gruppo (es. programmazione, collegialità interprofessionale)					
3.A. Competenze riflessive	1	2	3	4	5
3.B. Competenze cooperative	1	2	3	4	5
3.C. Competenze creative	1	2	3	4	5
3.D. Competenza di <i>empowerment</i> professionale collegiale	1	2	3	4	5

4. Collegialità d'istituto/organizzazione

<u>Area di Competenza</u>	<u>Livello di sviluppo</u>				
4. Collegialità d'Istituto/organizzazione (es. collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)					
4.A. Competenze di <i>empowerment</i> professionale	1	2	3	4	5
4.B. Competenze di cooperazione istituzionale	1	2	3	4	5
4.C. Competenze di sviluppo professionale	1	2	3	4	5
4.D. Competenza di <i>vision</i> e di <i>mission</i>	1	2	3	4	5

5. Networking

<u>Area di Competenza</u>	<u>Livello di sviluppo</u>				
5. Networking (reti di scuole)					
5.A. Competenze di <i>networking</i>	1	2	3	4	5
5.B. Competenze strategiche di rete	1	2	3	4	5
5.C. Competenze socio-relazionali e politiche	1	2	3	4	5

6. Governance

<u>Area di Competenza</u>	<u>Livello di sviluppo</u>				
6.A. Competenze di concertazione	1	2	3	4	5
6.B. Competenze di costruzione pedagogica	1	2	3	4	5
6.C. Competenze di arricchimento professionale	1	2	3	4	5

2° LIVELLO DI AUTO-VALUTAZIONE

A) Sulla base dei cambiamenti che stanno oggi coinvolgendo i sistemi educativi, se Lei dovesse pensare all'evoluzione del profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia (ovvero: se dovesse pensare ad un ipotetico "insegnante del futuro"), quale COMPETENZA pensa che dovrebbe aver più peso nel comporre la sua professionalità? Assegni un peso IDEALE a ciascuna Competenza

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).

Aree di Competenza e Competenze	% ideale	
1. Gestione dei processi educativi (Relazione col BAMBINO)		
1.A. Competenza progettuale%	
1.B. Competenza di integrazione delle dimensioni%	
1.C. Competenze di attivazione%	
1.D. Competenze di valutazione%	
2. Gestione dei processi relazionali (Relazione con le FAMIGLIE)		
2.A. Competenze di responsabilizzazione educativa%	} 100%
2.B. Competenza riflessiva sull' interazione%	
2.C. Competenza inclusiva%	
2.D. Competenza di promozione dell'autonomia%	
3. Collegialità di gruppo (es. programmazione, collegialità interprofessionale)		
3.A. Competenze riflessive%	
3.B. Competenze cooperative%	
3.C. Competenze creative%	
3.D. Competenza di <i>empowerment</i> professionale collegiale%	
4. Collegialità allargata (es. collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)		
4.A. Competenze di <i>empowerment</i> professionale%	
4.B. Competenze di cooperazione istituzionale%	
4.C. Competenze di sviluppo professionale%	
4.D. Competenza di <i>vision</i> e di <i>mission</i>%	
5. Networking (reti di scuole)		
5.A. Competenze di <i>networking</i>%	
5.B. Competenze strategiche di rete%	
5.C. Competenze socio-relazionali e politiche%	
6. Governance (stakeholders esterni a base locale)		
6.A. Competenze di concertazione		} 100%
6.B. Competenze di costruzione pedagogica		
6.C. Competenze di arricchimento professionale		

B) Sempre ipotizzando il profilo ideale dell'“insegnante del futuro”, quale Area di Competenza pensa che dovrebbe avere maggior peso nel comporre la sua professionalità? Assegni un peso IDEALE a ciascuna AREA DI COMPETENZA

Indicazioni

Compili la colonna “Peso ideale” contrassegnando con una “X” la casella corrispondente al peso di rilevanza ideale che si ritiene andrebbe assegnato a ciascuna Area di Competenza. (Si contrassegni una sola casella per riga)

Aree di Competenza	Peso ideale				
	Non rilevante (N.r)	Poco rilevante (P.r)	Rilevante (R)	Molto rilevante (M.r)	Fondamentale/ irrinunciabile (F/I)
1. Gestione dei processi educativi (Relazione col BAMBINO)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gestione dei processi relazionali (Relazione con le FAMIGLIE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Collegialità di gruppo (es. programmazione, collegialità interprofessionale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Collegialità allargata (es. collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. <i>Networking</i> (reti di scuole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <i>Governance</i> (<i>stakeholders</i> esterni a base locale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C) Se dovesse valutare le competenze da Lei possedute, quale COMPETENZA pensa che componga meglio di altre la Sua professionalità? Ovvero: quale ha PESO maggiore rispetto alle altre? Assegni un valore a ciascuna competenza in relazione a quelle che sente di “possedere meglio”

Indicazioni

- 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 riga)*

Tenga presente la suddivisione indicata nel riquadro sottostante

Aree di Competenza e Competenze	% posseduta	Ambiti e contesti di formazione/sviluppo della professionalità		
1. Gestione dei processi educativi (Relazione col BAMBINO)				
1.A. Competenza progettuale	...%	Formale <input type="checkbox"/>	Non Formale <input type="checkbox"/>	INFormale <input type="checkbox"/>
1.B. Competenza di integrazione delle dimensioni	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
1.C. Competenze di attivazione	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
1.D. Competenze di valutazione	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
2. Gestione dei processi relazionali (Relazione con le FAMIGLIE)				
2.A. Competenze di responsabilizzazione educativa	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
2.B. Competenza riflessiva sull'interazione	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
2.C. Competenza inclusiva	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
2.D. Competenza di promozione dell'autonomia	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>

3. Collegialità di gruppo (es. programmazione, collegialità interprofessionale)				
3.A. Competenze riflessive	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
3.B. Competenze cooperative	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
3.C. Competenze creative	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
3.D. Competenza di <i>empowerment</i> professionale collegiale	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
4. Collegialità allargata (es. collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)				
4.A. Competenze di <i>empowerment</i> professionale	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
4.B. Competenze di cooperazione istituzionale	...%	100%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>
4.C. Competenze di sviluppo professionale	...%		F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>
4.D. Competenza di <i>vision</i> e di <i>mission</i>	...%		F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>
5. Networking (reti di scuole)				
5.A. Competenze di <i>networking</i>	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
5.B. Competenze strategiche di rete	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
5.C. Competenze socio-relazionali e politiche	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
6. Governance (stakeholders esterni a base locale)				
6.A. Competenze di concertazione	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
6.B. Competenze di costruzione pedagogica	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>
6.C. Competenze di arricchimento professionale	...%	F <input type="checkbox"/>	NF <input type="checkbox"/>	INF <input type="checkbox"/>

D) Se dovesse valutare le competenze da Lei possedute, quale AREA DI COMPETENZA pensa che abbia peso maggiore nella Sua professionalità? Assegni un valore di rilevanza a ciascuna AREA in relazione alle Competenze che avverte più rilevanti nella Sua professionalità

Indicazioni

Compili la colonna "peso" contrassegnando con una "X" la casella corrispondente al peso di rilevanza che Lei assegna alle rispettive Aree di Competenza, in relazione alla valutazione del Suo grado di possesso delle Competenze. (Si contrassegni una sola casella per rigo)

Aree di Competenza	Peso				
	Non rilevante (N.r)	Poco rilevante (P.r)	Rilevante (R)	Molto rilevante (M.R)	Fondamentale/ irrinunciabile (F.I)
1. Gestione dei processi educativi (Relazione col BAMBINO)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gestione dei processi relazionali (Relazione con le FAMIGLIE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Collegialità di gruppo (es. programmazione, collegialità interprofessionale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Collegialità d'Istituto/organizzazione (es. collegio unitario d'Istituto, interazione con altri livelli scolastici)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. <i>Networking</i> (reti di scuole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <i>Governance</i> (<i>stakeholders</i> esterni a base locale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La ringraziamo per aver risposto ai primi due livelli di auto-valutazione. Se Lei è disponibile, ci sono due ulteriori livelli di approfondimento che mirano ad esplicitare gli ambiti di formazione delle Sue competenze e approfondire le Sue prospettive, che richiederanno tre minuti di tempo. La ringraziamo fin d'ora se vorrà rispondere alle seguenti domande

3° LIVELLO DI AUTO-VALUTAZIONE

A) Se dovesse valutare gli ambiti e i contesti di formazione e sviluppo delle Sue Competenze, secondo Lei quali sono stati quelli che più di altri hanno contribuito a formare la Sua professionalità e a darle maggior senso? Assegna un VALORE a ciascuno dei seguenti ambiti di esercizio della professionalità in relazione al loro valore formativo³

Indicazioni

Leggere tutti gli ambiti/ contesti descritti nella seguente tabella. Poi inserire una "X" nella casella corrispondente al valore di formatività che ritiene di assegnare a ciascun ambito descritto, secondo una scala che va da 1 (ambito scarsamente formativo) a 6 (ambito molto rilevante in termini formativi)

Legenda:

- 1 = ambito scarsamente formativo
- 2 = ambito sufficientemente formativo
- 3 = ambito discretamente formativo
- 4 = ambito formativo
- 5 = ambito molto formativo
- 6 = ambito molto rilevante in termini formativi

Ambiti e contesti di formazione/ sviluppo della professionalità docente							
	1	2	3	4	5	6	
1. Pratica didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Individuale
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Due docenti in compresenza (es. titolari della classe)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Più docenti in compresenza (es. attività didattiche d'intersezione in caso di progetti, eventi et al.)

³ 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.

2. Confronto coi colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Attività di programmazione, collegi di sezione, collegi d'intersezione (collegialità di team ristretto, a livello istituzionale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Momenti e occasioni di scambio di informazioni, espressione di opinioni e visioni personali ecc. (di team ristretto, a livello non formale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Attività di progettazione, collegi d'Istituto, riunioni di staff ecc. (confronto a livello di collegialità allargata, d'Istituto/istituzione, formale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Confronto coi colleghi di altri Istituti o provenienti da altri contesti geografici (confronto a livello allargato, territoriale)
3. Confronto coi genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Colloqui coi genitori; riunioni; incontri; presentazioni (a livello scolastico, formale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incontri occasionali fuori dall'ambiente scolastico, conversazioni informali, scambio di informazioni ecc. (a livello extrascolastico, non formale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Coinvolgimento dei genitori in progetti, eventi, gite scolastiche ecc. (a livello scolastico, non formale)
4. Formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Di tipo teorico, in funzione dell'introduzione alla professione (<i>initial</i>)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Di tipo pratico, durante l'anno di prova di introduzione alla professione (<i>induction</i>)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Durante seminari, convegni, laboratori, iniziative di formazione continua definiti a livello istituzionale (formazione formale-intenzionale, <i>continuing</i>)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nell'esercizio pratico e continuo della propria funzione professionale (formazione non formale-intenzionale, <i>continuing</i>)

5. Rapporti con stakeholders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Conduzione di Progetti, collaborazioni e/o partnership con istituzioni/enti pubblici o privati del territorio (livello formale, istituzionale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Collaborazioni con Associazioni, gruppi di volontariato, gruppi locali ecc. (livello formale, non istituzionale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Coinvolgimento di genitori, gruppi di amici e collaboratori occasionali (a livello non formale con gruppi spontanei e/o occasionali, non formalizzati)
6. Autosviluppo professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mobilità tra livelli scolastici diversi (mobilità professionale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mobilità intesa come spostamento "fisico" in luoghi diversi (mobilità nazionale o internazionale)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cambio mansioni professionali o cambio di attività lavorativa
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Assegnazione di incarichi di funzioni strumentali, funzioni di coordinamento pedagogico/didattico, attività aggiuntive e/o integrative (attività scolastiche, istituzionali)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Attività e/o incarichi/ progetti con finalità educative e/o sociali, non istituzionali (attività extrascolastiche, non formali, coerenti)

4° LIVELLO DI AUTOVALUTAZIONE

Domande finali

1. Se dovesse definire la sua professionalità di insegnante di scuola dell'infanzia, come la definirebbe? (anche utilizzando una metafora...)

2. Se dovesse pensare ad un possibile sviluppo della sua professionalità nel futuro, su quali ambiti/ opportunità/ esperienze penserebbe di "puntare"?

Nel caso volesse continuare a contribuire alla ricerca, si rende disponibile ad essere contattato/a per eventuali ulteriori approfondimenti circa il suo sviluppo professionale? Sì No

In caso, si segnali una mail a cui vorrebbe essere contattato/a:

Allegato 3

La Lista dei funzionamenti professionali liberamente tratta dai funzionamenti essenziali di M. Nussbaum

I Funzionamenti essenziali (Nussbaum, 2011)	I Funzionamenti professionali (Urbani, 2014)
1. Vivere una vita di durata normale senza morire prematuramente	1. Avere un contesto di vita personale che mi garantisca la possibilità di svilupparmi professionalmente
2. Vivere in salute, compresa la salute riproduttiva, ben nutriti e con un domicilio adeguato	2. Avere condizioni di tutela in ambito personale (es. salute) tali da non ostacolare la mia azione professionale
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. Avere condizioni di mobilità professionale, potermi spostare liberamente per poter coltivare il mio sviluppo professionale
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 ecc.); essere in grado di esprimere liberamente la propria parola; essere in grado di avere esperienze piacevoli e di evitare il dolore	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
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
6. Avere capacità di ragionamento pratico per quanto concerne il bene e ciò che conta nella propria vita	6. Avere capacità di ragionamento pratico e di scelta nella propria azione professionale

<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. 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</p>
<p>8. Vivere in contatto e in relazione con le altre specie di animali, piante e il mondo della natura</p>	<p>8. Avere condizioni di salubrità, benessere e contatto con la natura entro l'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>
<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. 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.</p>

Allegato 4

La Griglia d'osservazione delle pratiche professionali

Griglia di osservazione delle pratiche professionali

Data e scuola:

Insegnante:

Attività:

Obiettivo:

Legenda

1 = *Competenza Esordiente*

2 = *Competenza Praticante*

3 = *Competenza Standard*

4 = *Competenza Rilevante*

5 = *Competenza Eccellente*

	Processi di attivazione dell'agency	Ambiti/dimensioni di capacitazione	Domande stimolo: "Nella mia attività, sono stato capace di..."	Descrizione dell'azione su: Livelli di competenza ¹				
				1	2	3	4	5
1.A. Competenza progettuale	Individuazione della situazione problematica (analisi della situazione, ricognizione limiti e risorse)	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?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Progettazione organizzativa dell'attività (processi didattici)	Progettare ed organizzare l'attività tenendo conto dei processi coinvolti Mantenere l'orientamento ai risultati	Conosco quali sono le fasi e i processi coinvolti nell'attività? Sono riuscito a progettare l'attività "tenendoli a mente"? Sono riuscito a progettare l'attività in modo da raggiungere il mio obiettivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ 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.

1.A. Competenza progettuale	Progettazione dei processi e strategie di valutazione	Includere dimensioni partecipative di valutazione (es. collegiale)	Ho progettato come valutare l'attività? Mi sono confrontato coi colleghi nel progettare l'attività? Ho deciso con loro come valutarla?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Cura della coerenza nella progettazione	Progettare interventi tra loro integrati, di progressione graduale dello sviluppo infantile	Sono riuscito/a a progettare un'attività adatta ai bambini? E adatta alle loro caratteristiche?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Progettazione e autonomia di dominio specifico (esercitare autorevolezza)	Esercitare padronanza e controllo sulla progettazione Esercitare autonomia ed indipendenza di giudizio Fondare le proprie scelte progettuali su basi argomentabili (teoriche, razionali, riflessive)	Sono riuscito/a a progettare cosa voglio di meglio per il bambino? Penso di aver deciso "in libertà" e secondo i miei principi? So dire perché ho progettato l'attività in quel modo?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Progettazione e autonomia decisionale (esercitare decisionalità)	Saper utilizzare le risorse disponibili Applicare criteri di scelta coerenti	Ho preso le decisioni migliori per i bambini? C'erano risorse che non ho attivato e potevo attivare?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.B. Competenza di integrazione	Esercitare responsabilità e coerenza	Adattamento alla specificità Mantenimento di attenzione e cura Sviluppo di processi e relazioni giustificabili e condivisibili (razionali)	Ho saputo adattarmi al bambino? Sono stato/a coerente nella mia attività? Ho avuto attenzione per la specificità e le esigenze dei bambini?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

1.B. Competenza di integrazione	Attivare processi e relazioni	Esercitare libertà e autonomia di attivare concretamente processi e relazioni	Ho agito secondo quello che penso sia giusto? Mi sono impegnato/a per fare ciò che per me era importante in quel momento?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.C. Competenza di attivazione	Esercitare controllo sulle decisioni	Promuovere, favorire procedure e processi decisionali positivi	Mi sono sentito/a capace di decidere? Ho deciso secondo i miei principi? Condivido i miei principi con gli altri?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Curare l'accesso e la diffusione delle informazioni	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? Ho comunicato agli altri i miei principi, criteri, il mio pensiero? Ho informato gli altri di ciò che penso sia importante sapere?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Assumere responsabilità rispetto alle scelte educative	Promuovere e condividere valori di ricaduta collettiva	Nell'azione ho seguito e comunicato un valore che per me è importante?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Sviluppare un'azione rivolta al cambiamento e all'innovazione della pratica	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 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

1.C. Competenza di attivazione	Coinvolgere e motivare gli altri nello sviluppo di nuove soluzioni	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 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.D. Competenza di valutazione	Adottare un approccio valutativo	Promuovere, favorire processi di attenzione, cura, controllo dello sviluppo infantile	Ho avuto attenzione singolarmente per ogni bambino?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Condividere i metodi di valutazione	Coinvolgere gli altri nelle scelte metodologiche	Ho deciso con gli altri come valutare? E che cosa fare per valutare?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Condividere la valutazione	Migliorare la valutazione tramite la partecipazione collegiale	Ho detto agli altri come ho valutato mia attività? Ho fatto sì che contribuissero alla mia valutazione?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
	Introdurre nuove pratiche di valutazione	Introdurre elementi di miglioramento e/o sperimentazione della valutazione	Ho valutato in modo diverso da quello degli altri? Ho migliorato la mia valutazione?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Le Scienze dell'apprendimento: Cognizione e Formazione
diretta da U. Margiotta

Ultimi volumi pubblicati:

ANTONIA CUNTI, *Formarsi alla cura riflessiva*. Tra esistenza e professione.

ETTORE FELISATTI, ANNA SERBATI (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (E-book).

ROSARIA CAPOBIANCO, *Verso la società delle competenze*. La prospettiva pedagogica. Con quaderno didattico metacognitivo.

DANIELA ROBASTO, ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Strategie per pensare*. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula.

GIUDITTA ALESSANDRINI (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Approccio alle capacità e sfide educative (disponibile anche in e-book).

STEFANIA ULIVIERI STIOZZI, *Il counseling formativo*. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi.

VIVIANA LA ROSA, *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia*. Modelli temi figure.

ALESSANDRA ROMANO, *Il palcoscenico della Trasformazione*. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso..

DIANA OLIVIERI, *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico*. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze (disponibile anche in e-book).

INES GIUNTA, *La flessibilità come categoria pedagogica*. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori (disponibile anche in e-book).

Ricerche

MARIA BUCCOLO, *Formar-si alle professioni educative e formative*. Università, lavoro e sviluppo dei talenti.

MARIA ROSARIA STROLLO, *Scrivere l'autobiografia musicale*. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo.

PIERGIUSEPPE ELLERANI, *Il ciclo del valore*. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore.

CLAUDIO GENTILI, *Scuola e impresa*. Teorie e casi di partnership pedagogica (disponibile anche in e-book).

ESOH ELAME', *Bullismo discriminante e pedagogia interculturale* (disponibile anche in e-book).

GIANCARLO GOLA, *Con lo sguardo di chi insegna*. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche.

ANDREA CEGOLON, *Il valore educativo del capitale umano* (disponibile anche in e-book).

JULIANA E. RAFFAGHELLI, *Fare ricerca in contesti culturali allargati* (E-book).

JULIANA E. RAFFAGHELLI, *Apprendere in contesti culturali allargati*. Formazione e globalizzazione (E-book).

LO SVILUPPO PROFESSIONALE DOCENTE DALLE COMPETENZE ALLA CAPACITAZIONE



Entro l'evoluzione attuale dei contesti educativi, la formazione docente assume importanza sempre crescente nel dibattito politico sia italiano che europeo, in relazione alla sua capacità di migliorare gli apprendimenti degli studenti. I percorsi meno battuti (e dibattuti) sono proprio quelli dell'educazione prescolastica e della formazione continua dei suoi insegnanti.

Il testo ridisegna il paradigma dello sviluppo professionale del docente integrando l'approccio delle capacitazioni a quello per competenze. Partendo dall'analisi delle politiche europee si individuano le questioni emergenti sulla qualificazione delle professionalità, per sperimentare, tramite un percorso di ricerca empirica rivolto agli insegnanti prescolastici, il senso della scelta individuale per il miglioramento professionale, oltre che personale. La sperimentazione di strumenti e indicatori di autosviluppo della professionalità rivela la connessione esistente tra il potenziamento delle qualità personali e l'innovazione anche organizzativa di sistemi complessi come quelli scolastici.

Il testo incontra l'interesse di più interlocutori: per l'ambito scientifico, rappresenta un contributo importante di ripensamento del tema della formazione docente, anche per l'approccio metodologico prescelto; in ambito professionale, si rivolge ad insegnanti e formatori per il suo carattere di approfondimento della professionalità, aggiornata ai temi e alle questioni più recenti; infine, richiama aspiranti insegnanti in formazione o aspiranti ricercatori per la ricchezza dei suoi contenuti, che ne fanno spunto di riflessione e stimolo all'elaborazione di nuove, originali traiettorie di ricerca.

Chiara Urbani, dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso il Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, è docente e formatore nell'ambito delle politiche scolastiche e formative. Ha svolto ricerche in ambito internazionale presso l'Università UFMG di Belo Horizonte e il centro d'analisi dei dati CAEd, in Brasile. Collabora a progetti di ricerca con l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ha pubblicato diversi articoli di carattere scientifico su riviste referate a livello nazionale e internazionale.