

Costruire competenze adulte formandosi intorno a competenze bambine

Developing adult competences by building on children's competences

Monica Guerra

Assistant Professor | Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | monica.guerra@unimib.it

Elena Luciano

Assistant Professor | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | elena.luciano@unipr.it

abstract

The topic of competences on the one hand and the creation of an integrated system of services for childhood from 0 to 6 years on the other, represent two current issues, referred to in literature as well as by European and international legislative indications. This contribution forms part of a training activity which draws together and problematizes these two demands, involving all the educators, teachers and educational coordinators of the educational services and pre-schools for children aged 0 to 3 in an area in the province of Bergamo. In presenting some first results of the two years of work carried out to date, this article considers certain issues and parts of the project that are particularly incisive from a training perspective, both for the professional development of the educators, teachers and coordinators involved and for the start of a process of co-construction of the broadest integrated educational system of the services and schools in which they operate at local level.

Keywords: competences, integrated system of education from 0-6, transformative learning, professional development, collegiality

Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; i paragrafi 3 e 4 sono comunque attribuibili a Monica Guerra, mentre i paragrafi 1, 2 e 5 a Elena Luciano.

Il tema delle competenze da un lato e la realizzazione di un sistema integrato dei servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni dall'altro costituiscono due nodi attuali, richiamati dalla letteratura come dalle indicazioni normative, europee e nazionali. Il contributo si inserisce nell'ambito di un'esperienza di formazione che raccoglie e problematizza queste due istanze, coinvolgendo tutti gli educatori, gli insegnanti e i coordinatori pedagogici dei servizi educativi rivolti a bambini di età 0-3 e delle scuole dell'infanzia di un Ambito Territoriale della provincia di Bergamo. Nel presentare alcuni primi esiti del lavoro biennale finora condotto, il contributo propone alcuni nodi e passaggi del progetto particolarmente incisivi dal punto di vista formativo, sia per lo sviluppo professionale di educatori, insegnanti e coordinatori coinvolti sia per l'avvio di un processo di co-costruzione del più ampio sistema educativo integrato dei servizi e delle scuole in cui essi operano a livello territoriale.

Parole chiave: competenze, sistema integrato di educazione e istruzione 0/6, apprendimento trasformativo, sviluppo professionale, collegialità.

1. Qualità educativa e professionalità nei servizi educativi per l'infanzia¹

L'investimento sulla professionalità di chi si occupa della cura e dell'educazione dei bambini nella fascia di età 0/6 anni è oggi riconosciuto a livello europeo come un aspetto strategico su cui fare leva per favorire la qualificazione dei servizi educativi e scolastici rivolti ai bambini più piccoli, cosa che rappresenta una priorità nell'agenda europea degli ultimi anni. La Comunicazione della Commissione Europea del 2011 "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori" segnala una disparità tra le opportunità di formazione propedeutica, interna e di aggiornamento professionale continuo rivolte agli operatori dei servizi per la prima infanzia rispetto a quelle che coinvolgono il personale scolastico. Nella medesima Comunicazione emerge la preoccupazione per la "tendenza ad assegnare il lavoro 'didattico' a personale qualificato e la 'cura' a elementi meno qualificati, che spesso si traduce in una mancanza di continuità nella cura e nell'istruzione dei singoli bambini" e, in relazione a ciò, viene indicata l'urgenza di investire sulla professionalizzazione e sulla specializzazione dell'organico del settore Early Childhood Education and Care.

Analogamente, il "Quadro di riferimento europeo per la qualificazione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia" (Lazzari, 2016), sollecitando un approccio pedagogico olistico che valorizzi la centralità di bambini e bambine, insieme alle loro famiglie, indica, tra i dieci principi ne-

goziati a livello europeo per una visione condivisa di qualità educativa dei servizi per l'infanzia, un'area specifica dedicata al personale che vi opera e alla sua formazione.

L'investimento sulle competenze professionali del personale educativo, del resto, insieme ad adeguate condizioni di lavoro e all'offerta di opportunità formative efficaci nel rispondere alla specificità dei contesti e ai bisogni formativi dei diversi gruppi di lavoro, sono ampiamente riconosciuti, a livello internazionale, come elementi fondamentali per la qualità dei servizi per l'infanzia (Urban et al., 2011; Ocse, 2012), in quanto capaci di incidere sulla progettazione e realizzazione delle pratiche educative, sulle relazioni tra adulti e tra adulti e bambini, nonché sullo sviluppo dei bambini e sui loro risultati di apprendimento (Litjens, Taguma, 2010).

Accanto a ciò, in Italia l'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione 0/6 attraverso la Legge n.107 del 13.7.2015 - Riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione, e il successivo decreto legislativo attuativo (D.lg. 65 del 13.4.2017) ha lanciato nel nostro Paese una significativa sfida ai servizi e alle scuole per l'infanzia, indicando l'opportunità di costruire nuove prospettive educative dentro a un curriculum 0/6 che integri educazione e istruzione in modo coerente e armonico, capace di resistere allo schiacciamento della progettualità in un'ottica meramente funzionale alla scuola primaria, da un lato, e di rilanciare entro il sistema di istruzione prospettive educative inclusive e multiculturali, dall'altro. All'interno del sistema dei servizi rivolti ai bambini più piccoli, la formazione del personale educativo, già riconosciuta come dimensione nodale e imprescindibile indicatore di qualità nella tradizione culturale di tali servizi (Bondioli, Ferrari, 2004), assume ulteriormente un ruolo cruciale (Bobbio, Savio, 2019).

Si profila così la necessità di promuovere sempre più la formazione e lo sviluppo di un profilo professionale alto e specifico per favorire una prospettiva educativa e culturale continua e coerente per i bambini dalla nascita ai sei anni (Bondioli, 2017; Balduzzi, 2018), anche in funzione di un sistema integrato che va costruito sul campo, facendo i conti con la specificità dei contesti territoriali e con l'eterogeneità delle culture e delle pratiche dei servizi e dell'infanzia che li abitano.

2. Promuovere competenze verso un sistema integrato di educazione e istruzione 0/6

Alla luce di tali premesse, il progetto di formazione “Competenze e progettualità nei servizi educativi per l’infanzia. Verso un sistema integrato di educazione e istruzione 0/6” è stato promosso da un Ambito Territoriale della provincia di Bergamo, ovvero quello della Val Seriana, proprio nell’idea di investire in modo integrato su alcune specifiche competenze di educatori e insegnanti¹, in primis quelle di osservazione e documentazione delle competenze dei bambini e di progettazione di contesti educativi e scolastici capaci di riconoscerle, promuoverle e svilupparle entro un intreccio stretto e imprescindibile tra educazione, cura e apprendimento. Tali competenze degli adulti rientrano tra quelle competenze specifiche previste dal profilo professionale recentemente tracciato da Bondioli (2017) per l’educatore 0/6, la cui formazione iniziale, permanente e continua rappresenta un’opportunità importante per co-costruire significati educativi trasversali e coerenti dentro al curricolo 0/6 (Bondioli, Savio, 2018; Zaninelli, 2018) e in vista della costruzione di quel sistema integrato dalla nascita ai sei anni previsto dalla normativa nazionale.

La scelta – sostenuta anche da un percorso formativo avviato l’anno precedente dal Comune di Bergamo su obiettivi simili e con il medesimo target di destinatari – è stata quella di investire sulla formazione comune di alcune specifiche competenze dei professionisti coinvolti nel sistema territoriale di servizi e scuole per l’infanzia; formazione intesa come terreno su cui favorire innanzitutto processi di conoscenza reciproca a partire dai quali incoraggiare processi di scambio e di costruzione condivisa di prospettive pedagogiche ed educative coerenti, dentro a una logica di lenta, progressiva co-costruzione culturale di un sistema integrato di educazione e istruzione 0/6 nel territorio della Val Seriana. All’interno del progetto, la scelta di partire dall’analisi delle “competenze bambine” – ovvero delle competenze di chi nei servizi educativi e nelle scuole dell’in-

1 Si consideri, come elemento significativo della distinzione tra il segmento dei servizi educativi per l’infanzia (per bambini di età 0/3 anni) e il segmento della scuola per l’infanzia, l’utilizzo diffuso (in questa come in altre realtà italiane) di due diversi termini per riferirsi ai professionisti che in essi operano: “educatori” nei primi, “insegnanti” nella seconda.

fanzia transita per crescere e imparare – consente allo sguardo adulto, formato dalla esperienza professionale e personale di ogni educatore e insegnante di rendersi manifesto, rendendo altresì manifesto come le competenze dei più piccoli siano costruzioni dentro cui si incontrano le individualità dei bambini e delle bambine, da un lato, e la disponibilità o meno degli adulti a coglierle, valorizzarle e promuoverle, dall'altro.

Il tema delle competenze, del resto – quelle degli adulti così come quelle dei bambini – costituisce un nodo fondamentale nel dibattito scientifico internazionale e, già a partire dai servizi per l'infanzia, assume un ruolo rilevante relativamente alla definizione di curricoli e programmi educativi e scolastici, ricoprendo una posizione centrale sia nel sistema educativo sia in quello produttivo.

Tra le questioni dibattute in merito, una prima riguarda la polisemia del concetto (Le Boterf, 2008), che rende la sua sistematizzazione difficile e richiede una prospettiva interdisciplinare per poter integrare i diversi aspetti – individuali, sociali, cognitivi, affettivi, contestuali... – che lo riguardano. Le stesse definizioni europee di competenza², per esempio, si pongono nell'ambito di un dibattito scientifico sulla pluralità di combinazioni possibili in merito ai rapporti tra performance, competenza, capacità, conoscenza, abilità e metacognizione: non a caso, di fronte alla molteplicità di significati e accezioni di competenza, è opportuna la scelta di esplicitarne una e di attenersi (Perrenoud, 2010).

Oltre a ciò, il dibattito invita a considerare che le competenze e la loro valutazione possono essere affrontate da diverse prospettive teorico-epistemologiche e metodologiche, il che suggerisce approcci cauti e sempre teoricamente fondati, al fine di evitare di “metter assieme principi, pratiche, strumenti alla rinfusa” (Coggi, 2002, p. 114), come talora le politiche nazionali ed europee, nonché una certa pressione sociale sensibile ad accelerazioni e tecnicismi inducono a fare.

- 2 Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, le “competenze”, descritte in termini di responsabilità e autonomia, richiamavano una “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. Nella Raccomandazione del 22.5.2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, le competenze sono definite come “una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti”.

Un approccio critico e riflessivo alle competenze nei servizi per l'infanzia è peraltro oggi auspicato anche a livello internazionale, in particolare di fronte ai temi della valutazione degli apprendimenti e delle competenze dei bambini nei primi anni di vita (Moss *et al.*, 2016). Si tratta di un invito cui prestare attenzione, considerata la logica strumentale che connota sovente le politiche europee, nelle quali l'investimento sulle competenze è teso alla società e al mondo del lavoro di domani, con il rischio che tale curvatura tecnicista solleciti una sempre più marcata centratura su temi e approcci orientati a definire in modo oggettivo, universale e misurabile i risultati dell'apprendimento, a discapito di temi come la diversità, la partecipazione e il gioco (Urban, 2015; Moss *et al.*, 2016).

La complessità delle questioni che comporta assumere le competenze dei bambini come sfondo del lavoro educativo, pertanto, impone un approfondimento con educatori e insegnanti, che inevitabilmente interroga il loro profilo professionale e spesso conduce alla ristrutturazione delle stesse competenze educative degli adulti. Le competenze di un operatore educativo per l'infanzia 0/6 sono del resto peculiari e specifiche, proprio per la natura peculiare sia dello sviluppo del bambino in questa fascia di età sia dei contesti educativi che lo accolgono (Bondioli, 2017), dove il concetto di competenza è spesso utilizzato con superficialità e oggetto di slittamenti semantici inconsapevoli.

3. Contesto, obiettivi, contenuti e metodi di un percorso formativo

Il contesto in cui il progetto qui presentato ha preso avvio è un contesto fertile, perché da tempo interessato a percorsi formativi compositi e coerenti, disponibile ad assumere temi cruciali via via emergenti, come in passato è stato, ad esempio, quello della qualità e della valutazione e autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia. Si tratta di un territorio in cui i servizi per bambini da 0 a 3 anni – che qui sono nidi, micronidi e servizi integrativi³, sia comunali che privati e cooperativi – sono stati abituati a lavori comuni e condivisi nell'Ambito Territoriale della Val Se-

3 Coerentemente con l'articolazione dei servizi educativi per l'infanzia prevista dal Dlgs 65/2017, art. 2.

riana, che è composto da 18 Comuni, per una popolazione totale di poco meno di 100mila abitanti.

L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni ha dato ulteriore slancio ai progetti di formazione territoriali, allargandoli anche alle scuole dell'infanzia statali e paritarie presenti nell'Ambito.

Qui, come sul territorio nazionale e come del resto in moltissimi paesi europei, la presenza a livello politico-istituzionale di un sistema "diviso" in due segmenti – l'uno costituito dai servizi per la prima infanzia rivolti a bambini di età compresa tra 0 e 3 anni e l'altro costituito dalla scuola dell'infanzia rivolta ai bambini di età 3-6 anni – ha creato una generale separazione tra i due settori, che si evidenzia nella differenziazione delle regolamentazioni, delle percentuali di diffusione e delle modalità di offerta, del diverso investimento di risorse pubbliche.

I recenti provvedimenti normativi hanno allontanato i servizi educativi per l'infanzia dalla logica assistenziale per farli entrare a pieno titolo nella sfera educativa, favorendo continuità tra il segmento di età 0/3 e 3/6 e valorizzando la scuola dell'infanzia come proposta centrale nel sistema dell'educazione e dell'istruzione, sia per la sua peculiarità pedagogica e didattica sia per la sua connessione con i servizi per la prima infanzia, da un lato, e con la scuola primaria, dall'altro. Nidi e scuole dell'infanzia costituiscono infatti per i bambini e per i loro genitori passaggi ed esperienze cruciali, altamente significative per lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nell'ambito di processi e contesti educativi extrafamiliari.

Nella pluralità di tipologie di servizi educativi rivolti ai bambini della fascia di età 0/6 emergono oggi situazioni educative sollecitate dai cambiamenti sociali e familiari e da una ricca eterogeneità di riferimenti teorico-epistemologici, modelli, metodi, convinzioni, stili, strategie, storie e aspettative.

Si è dunque partiti da tale eterogeneità al fine di costruire tracce possibili di continuità educativa lungo i contesti in cui i cittadini più piccoli del territorio coinvolto transitano.

Nell'anno educativo e scolastico 2017/2018, su sollecitazione politica, culturale, gestionale e organizzativa dell'Ambito territoriale, ha preso avvio il percorso formativo, che ha coinvolto complessivamente 140 tra educatori, insegnanti e coordinatori di Nidi (13), di Servizi integrativi dell'infanzia (3) e di Scuole dell'infanzia (12), con l'intento di approfondire temi e prospettive relativi alle potenzialità e competenze dei bambi-

ni, alle loro esperienze di apprendimento e alle modalità progettuali attraverso cui è possibile promuoverle all'interno dei percorsi educativi e scolastici.

Ciò ha inteso rispondere innanzitutto al bisogno di investire sulle competenze di educatori e insegnanti relativamente alla progettazione e realizzazione di percorsi formativi rivolti ai bambini (e dunque, indissolubilmente, anche alle famiglie che li accompagnano) capaci di sviluppare “potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo [...] superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (Dlgs 65/2017).

Considerata la novità di un contesto formativo rivolto contemporaneamente a tutto il personale educativo dei servizi educativi e scolastici 0/6 del territorio, si è ritenuto prioritario favorire innanzitutto un approccio partecipativo e dinamico (Bondioli, Savio, 2018), capace di creare occasioni di conoscenza e di confronto proprio a partire dalla focalizzazione attiva sulle competenze e sugli apprendimenti dei bambini, da un lato, e sulle modalità attraverso cui essi possono essere promossi nei diversi contesti educativi e scolastici, dall'altro.

Nel primo anno, ciò è stato realizzato, in particolare, accompagnando i partecipanti a una conoscenza reciproca utile a condividere linguaggi e prospettive educative. L'attenzione si è focalizzata innanzitutto su significati, contenuti e metodi dell'osservazione nel contesto educativo, intendendola come strumento privilegiato di conoscenza e di analisi dei dati raccolti da parte di ogni gruppo educativo relativamente a interessi, apprendimenti e competenze dei bambini, nonché ai luoghi entro cui essi sono osservati e promossi.

La seconda annualità del progetto si è focalizzata in modo sempre più approfondito sulla pluralità e sulla specificità di competenze, autonomie e apprendimenti dei bambini nella fascia di età compresa dalla nascita ai sei anni e sulle condizioni attivate dagli adulti che consentono la predisposizione di ambienti di apprendimento capaci di promuovere disposizioni ad apprendere (Carr, 2012) sempre più complesse e diffuse.

Nell'anno educativo in corso, la terza annualità del progetto intende dare continuità al processo di conoscenza, condivisione e co-costruzione di un linguaggio comune relativo al sistema educativo 0/6 e alle relative pratiche di educazione e cura, favorendo anche l'individuazione di priorità educative e di temi specifici su cui investire nell'ambito di differenti progetti di continuità 0/6 sul territorio.

Il percorso, che ha previsto complessivamente 20 ore di lavoro formativo per ciascuna annualità, ha alternato incontri seminariali in plenaria a incontri in sottogruppi stabili, costituiti su base territoriale, ovvero composti mediamente dal personale educativo di cinque tra servizi 0/3 e scuole dell'infanzia del medesimo comune e di territori comunali limitrofi. Sono stati costituiti così cinque sottogruppi territoriali di circa 25/28 membri ciascuno, che sono stati coinvolti in sessioni formative attive attraverso lavori individuali, di piccolo e grande gruppo. In una logica partecipata, si è ritenuto imprescindibile favorire un dialogo riflessivo tra educatori e insegnanti non solo con la propria e altrui pratica educativa, che favorisce, nell'intersoggettività, la consapevolezza delle proprie scelte e azioni (Mortari, 2004; Bondioli, Savio, 2018), bensì la riflessione critica sulle prospettive di significato che fondano e motivano l'azione educativa, espressione più matura dell'adulità, strumento di consapevolezza, di conoscenza e di promozione degli apprendimenti trasformativi che lungo il suo indefesso fluire si generano (Mezirow, 2003).

4. Alcuni nodi attorno al sistema educativo 0/6

Se i processi attuativi del sistema integrato 0/6 hanno aperto a livello nazionale sfide rilevanti e altamente complesse, che richiederanno tempo, orientamento e risorse adeguate, la complessità stessa del primo percorso attivato in tale direzione nell'Ambito Val Seriana, tuttora in corso, non consente ovviamente di essere esaustivi in merito. Per questo, rimandando ulteriori livelli di analisi a future pubblicazioni, intendiamo qui mettere a fuoco esclusivamente alcuni nodi del progetto che ci pare siano stati particolarmente incisivi dal punto di vista formativo – sia per il personale coinvolto sia per il sistema educativo dei servizi in cui essi operano, a livello territoriale – alla luce di quanto emerso dal processo di monitoraggio e valutazione da parte di chi scrive, che è responsabile della supervisione scientifica del progetto, nonché delle valutazioni dei partecipanti raccolte attraverso discussioni proposte ad hoc e la compilazione dei questionari conclusivi delle prime due annualità.

Il percorso presenta peraltro uno scenario altamente volubile e complesso per via di diversi elementi, tra i quali si evidenziano, per esempio: l'eterogeneità delle tipologie di servizi e scuole coinvolte; la pluralità di soggetti gestori e titolari; l'eterogeneità delle storie formative e professio-

nali, nonché delle scelte culturali e pedagogiche, delle singole équipe educative; l'eterogeneità nella tradizione di rapporti con servizi del medesimo comune o territorio, sia in orizzontale, sia in verticale; la numerosità e variabilità di attori coinvolti, talora entrati a progetto in corso. In particolare, la partecipazione di un numero inferiore di scuole dell'infanzia rispetto a quello dei nidi ha rappresentato un problema quando ha lasciato alcuni sottogruppi privi di colleghi del segmento 3/6 con cui dialogare; questo, tuttavia, ha portato gli insegnanti presenti a sollecitare una più ampia partecipazione da parte dei colleghi che inizialmente non avevano aderito al percorso, il che ha favorito l'inserimento – nella terza annualità del percorso – di sei nuove scuole dell'infanzia e di un micro-nido.

Un primo, importante nodo del percorso è stata la ridefinizione di concetti ampiamente presenti nel linguaggio e nelle pratiche dei servizi e delle scuole dell'infanzia, senza tuttavia che si dia sovente un loro approfondimento sufficiente a leggerne potenzialità, ombre e ambivalenze. Uno di questi, ad esempio, è il concetto di autonomia, che è stato discusso con i partecipanti come espressione di una domanda nell'incontro con il mondo, così da ridefinirlo nel dialogo tra individuo e ambiente, piuttosto che come capacità attribuibile essenzialmente alla natura del bambino (Rogoff, 2004), indipendente dai contesti abitati o come sinonimo – usato in modo talora generico talora ambiguo – di competenza. In questo senso, l'autonomia non è più letta come un traguardo da raggiungere teso a portare tutti i bambini a fare (da soli) le stesse cose, attese dagli adulti che si occupano di loro, bensì come un percorso in cui ciascuno è messo nelle condizioni di attraversare le proprie domande secondo modalità e tempi personali. Lo spostamento di responsabilità verso gli adulti affinché l'autonomia dei bambini possa costruirsi è immediatamente evidente e chiama in causa la competenza di questi ultimi di riconoscere quelle domande, di assumere uno sguardo fiducioso verso le potenzialità presenti, di esercitare gesti sensibili e di costruire contesti adeguati a rispondervi (Guerra, 2019). La condivisione di un possibile “linguaggio 0/6” è apparsa propedeutica a permettere ai segmenti 0/3 e 3/6 di comunicare, confrontarsi, conoscersi, andando oltre usi stereotipici di alcuni concetti, ma anche costruendone declinazioni capaci di modificare la prospettiva, sia rispetto ai reciproci servizi che rispetto alle stesse questioni discusse.

Un secondo passaggio nodale che ha caratterizzato l'esperienza in corso ha riguardato il recupero della pratica osservativa come azione sistematica e fondamentale del ruolo dell'adulto, ma anche come strumento promo-

tore di auto-osservazione e osservazione reciproca tra colleghi, anche di servizi differenti. Ciò ha consentito di conoscere più approfonditamente gli obiettivi dell'osservazione nel contesto (Bondioli, 2007) e di farne strumento di raccolta e documentazione dei dati, nonché di partecipazione e di riflessione sulle proprie scelte educative (Guerra, 2014). Anche in questo caso è stato necessario superare un pregiudizio iniziale nei confronti di una pratica assunta spesso solo formalmente e la resistenza a farne veicolo di conoscenza reciproca tra educatori e insegnanti. In particolare, un lavoro di analisi del concetto di osservazione (Balduzzi, Pironi, 2017) e degli strumenti di volta in volta usati nei vari servizi e scuole dell'infanzia ha consentito di ripartire dalla condivisione della centralità di attivare uno sguardo osservativo capace di cogliere l'altro nell'espressione di sé, dei suoi interessi e delle sue potenzialità di sviluppo.

Un terzo nodo significativo affrontato nel percorso riguarda le immagini di bambino e d'infanzia di cui sono intrisi gli sguardi attraverso cui educatori e insegnanti osservano i bambini, ne colgono risorse o lacune, potenzialità o limiti, competenze o mancanze. L'osservazione, la documentazione e l'analisi intersoggettiva di alcune delle pratiche educative, proprie o altrui, messe in atto nella quotidianità educativa ha favorito la riflessione sui propri assunti di fondo e sulle proprie prospettive di significato, ad esempio sulle immagini di bambino (Bondioli, Savio, a cura di, 2017), sul ruolo dei servizi 0/3 e delle scuole dell'infanzia, sul ruolo dell'adulto – educatore o insegnante – sul ruolo del bambino e sulla connotazione della relazione educativa così da promuovere una conoscenza condivisa, costruita all'interno di una dimensione dialogica, e maggior consapevolezza rispetto al ruolo e al potere delle immagini d'infanzia nella pratica educativa (Luciano, 2017).

Un quarto nodo che, come i precedenti, merita ulteriore approfondimento si articola su un piano più metodologico e riguarda le diverse dimensioni in cui la pratica riflessiva e intersoggettiva si è tradotta, all'interno del percorso formativo, in una logica che potremmo definire di "collegialità multiple", che articola cioè su più piani e livelli il concetto di collegialità, su cui la qualità del progetto pedagogico di un servizio si fonda (Maselli, Zanelli, 2013): individuale, cioè del singolo educatore o insegnante, indispensabile per permettere di fare il punto sulle modalità in essere e per avviare processi riflessivi; di gruppo educativo, utile a favorire un impatto all'interno dei rispettivi servizi, rivedendone direttamente orientamenti e pratiche; di gruppo misto, per sostenere gli scambi in una

prospettiva di continuità orizzontale, quindi tra servizi rivolti alla stessa fascia d'età, e verticale, tra servizi 0/3 e 3/6, così da incentivare il sistema integrato auspicato; di gruppo territoriale, con l'obiettivo di collocare i ragionamenti sulla continuità così come sulle competenze tra servizi attivi in territori prossimi; infine di Ambito, intendendo favorire con questo ultimo livello elementi di coerenza politico-istituzionale, pedagogica ed educativa su un territorio più ampio.

5. Alla ricerca di continuità e discontinuità

Alla luce di quanto illustrato, tre sembrano gli esiti di maggior interesse e originalità, che stanno richiedendo lo sforzo non solo di singoli educatori, insegnanti, scuole o servizi, bensì dell'intero sistema educativo coinvolto – a livello politico, gestionale, pedagogico ed educativo – nel lento e difficile processo di co-costruzione di un sistema integrato 0/6 da parte di molti degli attori coinvolti.

Un primo esito importante delle due prime annualità è stata la costruzione di un dizionario di competenze individuate come prioritarie per il personale educativo coinvolto, ciascuna declinata attraverso requisiti identificati in abilità, conoscenze e motivazioni, ma soprattutto problematizzata al fine di riconoscere cosa i bambini debbano o meno rintracciare nel contesto perché una data competenza possa manifestarsi. Da ciò è discesa la necessità di indagare cosa fosse necessario modificare nel modo di progettare e organizzare il servizio, rendendo esplicita la connessione tra la possibilità di manifestarsi delle competenze dei bambini e l'evoluzione imprescindibile delle competenze adulte per poter permettere a quella possibilità di realizzarsi. Se alcuni cambiamenti emersi fanno riferimento alle dimensioni fisiche del contesto, molti altri riguardano la formazione degli adulti. Tra queste, emerge il bisogno di affinare le capacità osservative, ma soprattutto di assumere definitivamente l'osservazione come stile di relazione e intervento e non come pratica occasionale o residuale e di considerare la documentazione come modalità costante a sostegno della progettualità; o ancora di innalzare le competenze riflessive e collaborative tra educatori e tra insegnanti, fino ad arrivare in alcuni casi a richiamare la necessità di recuperare pedagogie altre, capaci di permettere di sostare maggiormente nell'esperienza educativa, di riconoscere nella quotidianità dei bambini le disposizioni ad apprendere in essere e

di ridefinire il proprio ruolo di educatori e insegnanti attraverso competenze coerenti.

Secondariamente, su sollecitazione e proposta dei partecipanti stessi, nella terza annualità i gruppi lavoreranno a primi, possibili progetti condivisi di continuità a livello territoriale, segnale di un interesse vitale verso reciproche influenze e co-progettazioni orientate a superare l'idea sterile di continuità, ancora spesso prevalente, che la riduce ad una manciata di visite dei bambini del nido nella scuola dell'infanzia che frequenteranno l'anno successivo.

Infine, esito e insieme rilancio di quanto sopra, è stato istituito un tavolo di coordinamento pedagogico territoriale 0/6, che evidenzia la consapevolezza della necessità di una visione sistemica e contestuale dell'atto educativo, che non può che farsi ed evolvere dentro a un sistema educativo competente (Urban et al., 2011).

L'esercizio ricorsivo di discussione di parole e problemi, di osservazione delle competenze dei bambini e di auto-osservazione tra colleghi di servizi e ordini educativi e scolastici differenti sembra aver permesso la definizione di una competenza professionale rinnovata, ma anche la rivalutazione reciproca dei ruoli di educatore e insegnante. Un percorso su temi sensibili, costruito attraverso strumenti delicati e orientato a rendere espliciti gli impliciti sembra, cioè, promuovere la decostruzione di pregiudizi radicati – relativi a maggiori o minori competenze, a sbilanciamenti di uno o dell'altro sul piano relazionale o cognitivo, a gerarchie tra servizi... – affrontando le rispettive peculiarità, ma anche mettendo in discussione alcune dicotomie come quella tra cura e educazione, gioco e apprendimento, relazione e conoscenza, bisogno e potenzialità, spesso associate unilateralmente le prime ai servizi 0/3 e le seconde ai servizi 3/6.

Rimetterle in discussione significa rimettere in discussione la natura stessa dei servizi per l'infanzia, talora ancora fossilizzata su rappresentazioni oppostive più che complementari: ciò pare possibile solo attraverso rinnovate competenze di educatori e insegnanti, in un percorso a cascata e insieme a spirale, capace di ridefinire e insieme qualificare ogni volta di più le proposte per i più piccoli. Ma ciò significa anche riconoscere e legittimare l'opportunità di salvaguardare le discontinuità che caratterizzano gli uni e gli altri, secondo una logica non più alternativa ma evolutiva, nella quale le differenze non sono livelli da raggiungere in una scala gerarchica tra servizi e rispettivi apprendimenti, ma rappresentano possibi-

lità messe a disposizione di chi sta crescendo perché possa incontrare le provocazioni di cui ha bisogno per farlo.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2018). Qualificare il profilo professionale degli educatori nei servizi per l'infanzia dopo il DM 65/2017. *Infanzia*, 2: 88-92.
- Balduzzi L., Pironi T. (eds.) (2017). *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori Università.
- Bondioli A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia oggi*, XV (2): 59-73.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Bondioli A., Savio D. (eds.) (2017). *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Parma: Junior-spaggiari.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Carr M. (2012). *Storie di apprendimento*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Coggi C. (2002). Valutazione delle competenze. In C. Coggi, A. Notti (eds.), *Docimologia* (pp. 113-139). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerra M. (2014). La documentazione come strategia di partecipazione. In M. Guerra, E. Luciano (eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 61-79). Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea, Zeroseiup.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Litjens I., Taguma M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on ECEC*. Paris: OCSE.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.

- Maselli M., Zanelli P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moss P. et alii (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3): 343-351.
- OCSE (2012). *Research brief: Qualifications, Education and professional development matters*. Paris: OCSE.
- Perrenoud P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Urban M. (2015). Starting wrong? A critical perspective on the latest permutation of the debate on the quality of early childhood provision. In M. Matthes, L. Pulkkinen, L.M. Pinto, C. Clouder (eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe, Vol. 5*. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Urban M., Vandembroeck M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J. (2011). *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Final report, European Commission. Directorate General for Education and Culture*. London-Bruxelles.
- Zaninelli F. (2018). *Continuità educativa e complessità zeroisei, Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.