



Ripensare la formazione docente: tra competenze tradizionali e innovative

Rethinking teacher education: between traditional and innovative competences

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari, Venezia

chiara.urban@unive.it

ABSTRACT

Into European political and pedagogical debate, the eventuality about the creation in Italy of an "integrated education and training system for age 0-6" (L 107/2015) requests as no longer to put off the problem of the pre-school professionalism identification, as its qualification. The need of a univocal definition of professional profiles by models of competences led to the formulation of this project research, wants to carry out a new model of continuing professional development, according to the paradigm of capability approach. However, the current lack of a model of professional competences which to refer, requires a primary attention to such professionalism describing reference, linked to the development of several expansion approaches at the same. The definition of systematic and coherent paths of initial formal training allow us to design new directions of continuing professional development, able to include the non-formal and informal enlarged learning contexts.

Nel solco del dibattito politico e pedagogico europeo, la prospettiva della creazione in Italia di un "sistema integrato di educazione ed istruzione per la fascia 0-6" (L 107/ 2015) impone come non più rimandabile la questione del riconoscimento della professionalità prescolastica e della sua qualificazione. L'urgenza di una definizione univoca dei profili di competenze professionali ha condotto alla formulazione di un progetto di ricerca teso ad esplicitare un nuovo modello di sviluppo professionale, secondo il paradigma del capability approach. La mancanza attuale di un modello di competenza univoco richiede un'attenzione preliminare a tale riferimento di descrizione della professionalità, per poter innestare lo sviluppo di approcci di espansione della stessa. La definizione di percorsi coerenti e sistemati di formazione iniziale di tipo formale permetterà infine di disegnare nuove traiettorie di sviluppo professionale continuo, capace di includere i contesti d'apprendimento allargati di tipo non formale ed informale.

KEYWORDS

Competences, Teacher Education, Continuing Professional Development, Capability, Agency.

Competenze, Formazione Docente, Sviluppo Professionale Continuo, Capacitazione, Agency.

1. La questione del riconoscimento della professionalità prescolastica

Le politiche di formazione delle professionalità scolastiche e prescolastiche vengono formulate, a livello europeo, secondo una prospettiva di *lifelong learning* (Margiotta, 2012; 2014) e in continuità con il percorso di formazione iniziale. Lo scopo dichiarato consiste nel perseguimento di obiettivi di miglioramento e qualificazione permanente delle competenze professionali, in senso evolutivo ed estensivo, al fine di migliorare i risultati d'apprendimento degli studenti (obiettivi Europa 2020, in: COM, 2010) e affrontare le sfide poste dalla società contemporanea (OECD- TALIS 2010, 2014; COM 2007; 2011; OCSE- Eurydice 2008; 2014).

In Europa, tuttavia, il quadro della professionalità prescolastica¹ si rivela estremamente eterogeneo in relazione sia ai percorsi di formazione iniziale e di *induction*² (dal momento che i singoli Paesi possono richiedere qualifiche diverse per accedere alla stessa professione), che al riconoscimento dello status professionale, alle condizioni retributive e alle opportunità di sviluppo professionale continuo (OCSE- Eurydice, 2014). Tali condizioni risultano correlate alla mancanza, nel contesto europeo, di una definizione univoca delle competenze professionali richieste per il ruolo educativo prescolastico. Tale questione viene rilevata anche dal CoRe (2011), che segnala come in alcuni Paesi europei il percorso di formazione iniziale venga dedotto da un profilo professionale definito sul possesso di "competenze formali", a fronte dei Paesi scandinavi che invece mostrano l'assenza di profili professionali definiti a livello centrale, così come altri li delegano agli enti di formazione professionale, mentre altri ancora non prevedono né l'uno né l'altro.

La persistenza della carenza normativa, a livello europeo, rispetto ad una definizione univoca della professionalità prescolastica ostacola non solo la qualificazione professionale e il miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione, ma produce ripercussioni sfavorevoli sugli obiettivi di coinvolgimento e partecipazione degli stakeholders dell'educazione per la costruzione di un sistema formativo integrato, come riportato nel report del CoRe (2011): «[...] *The existence of formal competence requirements at national level has the advantage of creat-*

- 1 In conformità alla prevalenza, in Europa di un sistema di educazione prescolastica "integrato" tra servizi educativi (es., asilo nido) e sistemi educativi (es., scuola dell'infanzia) indichiamo con il termine "insegnante prescolastico" la professionalità educativa rivolta alla fascia 0-6, senza cioè distinguere professionalità dedicate specificatamente alla prima infanzia o alla seconda infanzia.
- 2 Il Centro europeo per la Formazione e lo sviluppo Professionale definisce lo sviluppo professionale su tre fasi (CEDEFOP, 2010) che contraddistinguono la carriera professionale docente:
 - *Initial* (formazione iniziale): riferisce alla preparazione (teorica e pratica) che gli insegnanti conseguono con un percorso di formazione iniziale di acquisizione delle competenze di base;
 - *Induction* (introduzione alla professione): riferisce ai primi anni di introduzione alla professione, in cui l'insegnante realizza le prime esperienze di pratica professionale in contesto scolastico;
 - *Continuing* (formazione continua): riferisce allo sviluppo professionale continuo che si realizza durante gli anni di servizio effettivo del docente, e si chiude con il pensionamento. Questa terza fase della carriera professionale incontra tutte le attività di aggiornamento e formazione continua di tipo per lo più formale che ricadono nel concetto più ampio di sviluppo professionale.

ing consistency between training institutions and employers, or between professional preparation and national ECEC curricula (especially when they are co-constructed by the different stakeholders)» (Urban et al., 2011, 30).

Tra le condizioni che permangono a sfavore dell'adeguamento normativo troviamo la diffusa preoccupazione politica secondo cui il riconoscimento delle qualifiche prescolastiche possa provocare un aumento delle rivendicazioni salariali, che, a loro volta, influiscono sui costi dei servizi. E anche se le evidenze scientifiche dimostrano che una migliore qualificazione professionale genera benefici inequivocabili in termini di educazione infantile, i governi spesso scelgono di non investire nella formazione iniziale del personale, rinunciando di fatto a qualificare i percorsi di educazione infantile (OCSE-Starting Strong III, 2011, 150).

Per motivi analoghi, le attività di sviluppo professionale continuo (Continuing Professional Development- CDP) esprimono un'ampia variabilità tra i Paesi sia in termini di obbligatorietà nella partecipazione che rispetto agli incentivi previsti per il personale coinvolto (es., economici; giuridici), contribuendo a rafforzare la percezione non solo dell'assenza di un profilo di competenze professionali, ma anche dei processi di ricognizione e valutazione delle stesse. Si segnala inoltre che, lì dove vige il sistema "disgiunto"³ (come in Italia), le opportunità di sviluppo professionale risultano maggiormente disponibili per gli insegnanti di scuola dell'infanzia o servizi pre-primari piuttosto che per gli educatori di asilo-nido (OECD, 2014), suggerendo indirettamente una situazione di discriminazione tra il personale che opera in livelli differenti.

Le indagini scientifiche concordano nell'affermare che i vantaggi dello sviluppo professionale dipendono dalla qualità dei programmi sviluppati e dalla misura in cui questi arrivino a costituire un patrimonio professionale effettivamente spendibile nei contesti educativi (Mizell, 2010, 7). Tuttavia, l'ampia variabilità esistente nei programmi di formazione continua, collegata alle disparità di trattamento, nonché all'oggettiva indisponibilità di dati prescolastici in ambito OECD, conduce ad ipotizzare l'esistenza di esperienze di sviluppo professionale ancora sporadiche e tutt'altro che consolidate, che attendono di ricevere un investimento ed una regolamentazione più precise e capaci di legittimare l'educazione prescolastica nel suo complesso.

A complicare ulteriormente il quadro s'inserisce la riforma della scuola italiana detta "Buona Scuola" (Legge n.107 del 13 luglio 2015) che delega al Governo la definizione di un "servizio integrato 0-6 tra servizi educativi e scuola dell'infanzia" (già visto nel DDL n.1260 del 2014), portando alla ribalta la questione mai sopita dell'orientamento prevalente all'interno del sistema dell'educazione infantile. La direzione impressa dalla legge rivolge l'educazione prescolastica verso il definitivo riconoscimento istituzionale (e, professionale) del suo status pedagogico-educativo, o viceversa assegna la sua restituzione alla vocazione prettamen-

3 In Europa è possibile distinguere due modelli di organizzazione dei servizi destinati alla prima infanzia. Il modello cosiddetto "integrato" prevede una struttura unica per tutti i bambini di età prescolare, in accordo con l'istanza pedagogica di continuità longitudinale, che dispone di evitare transizioni tra strutture diverse e i relativi modelli organizzativi, burocratico-amministrativi ed educativi, contribuendo a delineare un curriculum educativo integrato ed unitario, privo di soluzioni di continuità. Nel secondo modello, più diffuso, che potremmo chiamare disgiunto, i servizi per la prima infanzia sono organizzati in strutture diverse, generalmente distinte in base all'età dei bambini (di solito una tipologia di struttura rivolta ai 0-3 e una tipologia ai 3-6) che afferiscono a ministeri diversi.

te assistenzialistica e supportiva di servizio alla famiglia, da cui sembrava definitivamente affrancata? Nel frattempo, ciò che emerge con chiarezza è l'istanza normativa di adeguare la formazione degli educatori del nuovo "sistema integrato" ad un livello di qualificazione universitaria, e generalizzare l'accesso a percorsi di formazione continua in servizio (art.6, comma II).

Alcune ricerche a livello nazionale si concentrano sulla descrizione delle caratteristiche dei percorsi di formazione continua, in relazione alle competenze professionali prescolastiche (es., asilo nido): il report della Provincia di Milano (2006) rileva la priorità assegnata dagli educatori per la prima infanzia all'aggiornamento di competenze tecniche soprattutto didattiche e psicologiche, per sviluppare maggiori capacità di osservazione dei processi mentali dei bambini e programmare interventi mirati, nonché migliorare capacità progettuali/ organizzative, e comunicative con le famiglie. A livello collegiale, gli educatori dimostrano di apprezzare competenze di "creazione di sinergia di gruppo", a supporto dell'azione educativa. Una ricerca analoga condotta dall'Università degli Studi di Genova (2009) ribadisce l'importanza dell'apprendimento permanente quale occasione di specializzazione e aggiornamento delle competenze di tipo tecnico-funzionale, su tematiche ritenute prioritarie (linguaggio, comunicazione, autoregolazione infantile).

Il Progetto *Fixo* dell'Università di Torino del 2009 ha mirato invece ad indagare il profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia, affiancando alle tradizionali competenze di progettazione pedagogico- educativa e di programmazione didattica quelle di valutazione degli apprendimenti e di documentazione delle attività. A livello collegiale, la responsabilità dell'insegnante prescolastico prevede la definizione dei principi generali di progettazione, concordati con il corpo docente di livello e d'Istituto, cui segue l'individuazione delle tematiche educative rilevanti insieme al team docente.

Il confronto sistematico tra le prospettive politiche di formazione e qualificazione professionale e i risultati delle ricerche condotte sulle caratteristiche della professionalità prescolastica contemporanea conduce ad interrogarsi su quali siano oggi le peculiarità distintive di tale professionalità, e di come lo sviluppo professionale possa contribuire al suo miglioramento. La ricerca che andremo a descrivere si concentra sull'indagine delle caratteristiche dello sviluppo professionale tramite il paradigma del *capability approach* o capacitazione (Sen, 2000) che prevede il coinvolgimento e l'attivazione dell'agency personale⁴ a supporto dell'esercizio delle competenze professionali, al fine di qualificare nuovi percorsi di formazione capaci di coniugare la dimensione di spendibilità delle competenze con gli obiettivi di perseguimento e relizzazione del *flourishing* (Nussbaum, 2012) personale in senso umanistico ed esistenziale.

4 L'agency professionale viene intesa come la capacità del docente di "dare forma all'azione" in modo consapevole e responsabile, per meglio raggiungere i funzionamenti desiderati in relazione ai valori che reputa importanti. Ne consegue che la "libertà di agency" coincide con la possibilità/capacità dell'individuo di scegliere ed esprimere la propria azione in funzione del perseguimento di qualsiasi obiettivo o valore che egli reputa importante, in riferimento tuttavia alla garanzia dell'esistenza di opportunità di azione tra loro differenti, quali opzioni di scelta esistenti, per il loro perseguimento. In altri termini, la libertà di agency riferisce sia alle condizioni esistenti che alla capacità di convertirli in risorse effettive per espandere la propria libertà. Tale processo si esprime nei termini di "capacitazione dell'agency".

La ricerca percorre una prospettiva d'integrazione tra l'approccio di capacitazione dell'agency e i modelli tradizionali di descrizione della professionalità su indicatori per competenze, per tentare di sottrarle dalla mera interpretazione efficientistica e tecnico-strumentale. La prospettiva della ricerca promuove un loro ripensamento dei modelli per competenze in termini di acquisizione di consapevolezza, capacità di autodeterminazione, responsabilità personale, e processo di formazione della capacità di scelta, che sostanziano i processi di capacitazione e il raggiungimento di livelli superiori di formazione e realizzazione personale. Per far ciò, risulta necessario dapprima definire le competenze che compongono il profilo professionale prescolastico, e identificare quelle che risultano peculiari ed irrinunciabili alla luce delle nuove istanze di partecipazione espresse dai contesti sociali contemporanei. Il riferimento preliminare alle competenze professionali permetterà quindi di ancorare il discorso della capacitazione dell'agency a un'esperienza solida e accreditata in termini scientifici, oramai ampiamente legittimata all'interno del discorso pedagogico e formativo. E soprattutto, la costruzione di un modello di competenze e la sua correlazione con nuovi approcci formativi e modalità di sviluppo contribuirà a stimolare l'approfondimento delle componenti coinvolte nella qualificazione professionale ed educativa, trasferendo la definizione della professionalità prescolastica a livelli più raffinati di riflessività ed interpretazione.

2. Competenze professionali e dispositivo di ricerca

Il concetto di competenza adottato nel contesto dell'European Qualifications Framework (EQF) riferisce alla *"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"*, e viene declinata in termini di responsabilità e autonomia. Trincherò (2012) contribuisce a puntualizzare la dimensione di situabilità della competenza affermando che *«Non è [...] competente chi possiede un grosso "stock" di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione contingente»* (Trincherò, 2012, 35).

La prospettiva di capacitazione dell'agency s'inserisce contribuendo a definire meglio il carattere della competenza come di esercizio della capacità/libertà di scegliere verso quali obiettivi direzionare tali risorse, e insieme di costruire le opportunità e condizioni a supporto della sua percorribilità. L'insegnante oggi è sempre più chiamato ad operare non sulla base delle competenze acquisite e dei saperi consolidati, ma in funzione dell'elaborazione e formulazione di nuovi approcci e strategie risolutive ai problemi educativi, che presuppongono non solo capacità superiori di elaborazione e interpretazione della complessità (nell'ambito delle competenze), ma soprattutto di attivazione di un'azione consapevole, responsabile ed efficace di formazione degli obiettivi e dei percorsi per meglio raggiungerli (nell'ambito della capacitazione dell'agency).

L'approccio della ricerca considera l'integrazione delle componenti di agency e di competenza, al fine di creare un nuovo modello di sviluppo capace di coniugare il valore dell'azione (agency) con quello dei requisiti di competenza, e ridefinire le politiche di formazione e sviluppo professionale. L'ipotesi della ricerca riguarda l'identificazione della correlazione esistente tra sviluppo professionale e processi di capacitazione dell'agency, con l'obiettivo di esplicitare la connessione tra i fattori che la qualificano, quali le competenze professionali. Inoltre, si tratterà di identificare le caratteristiche della pratica professionale in relazione alle competenze esercitate, esplorando la capacità di tradurre effettiva-

mente tali competenze in azione e trasformarle in funzionamenti (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

La carenza descrittiva circa la composizione per competenze della professionalità prescolastica ha condotto ad elaborare, entro il disegno di ricerca, una fase iniziale di ricognizione/ mappatura delle competenze che la contraddistinguono, da cui derivare la costruzione di un nuovo Modello per Competenze, selezionate sulla base di quelle che meglio di altre riescono a rendere conto della professionalità prescolastica contemporanea e della sua interazione nei contesti educativi e sociali allargati. Tale Modello per competenze costituirà la base per la formulazione dei processi di indagine quali-quantitativa sull'agency professionale e sui suoi processi capacitativi.

Pertanto, possiamo descrivere il dispositivo metodologico della ricerca nelle fasi seguenti:

- *La Costruzione di un Modello di Competenze* associate al profilo dell'insegnante prescolastico, realizzato a partire da una mappatura delle competenze raccolte sulla base di evidenze scientifiche nazionali ed internazionali (Tessaro, 2012; OECD-TALIS, 2010, 2014; OCSE- Eurydice, 2014; CoRe Report, 2011; Peeters & Lazzari, 2011; ISSA Report, 2010).
- *L'osservazione quantitativa tramite Questionario* di autovalutazione delle competenze degli insegnanti. L'autovalutazione per questionari ha coinvolto circa 70 insegnanti di scuola dell'infanzia provenienti da differenti contesti locali, socio-culturali e istituzionali (es. pubblico/ privato; città e piccolo centro abitato, etc.) localizzati per lo più nel nord Italia.
- *L'indagine qualitativa di Ricerca- formazione*: alcuni docenti selezionati in base a: contesto locale d'appartenenza, età anagrafica, titolo di formazione in entrata e anzianità di servizio hanno condotto assieme al ricercatore, con l'ausilio di strumenti appositamente costruiti e sulla base di interviste iniziali e finali, delle attività di autoformazione dell'agency attraverso l'indagine sulla pratica professionale (Mortari, 2010), e tramite l'attivazione riflessiva (Habermas, 1981; Schön, 1986; Mezirow, 2003).

Il Modello per Competenze costituisce il riferimento centrale dell'indagine quantitativa, in cui si chiederà agli insegnanti di esprimere un'autovalutazione rispetto al possesso o meno delle competenze indicate, al livello di sviluppo che ritengono di aver raggiunto, alla loro desiderabilità e ai contesti /ambiti della loro formazione. Questo permetterà di tracciare un quadro puntuale e attendibile dello stato della professionalità prescolastica odierna. La ricerca prosegue con l'analisi ed interpretazione dei dati dei questionari, che permetterà di formulare alcune prime considerazioni rispetto alla composizione del profilo professionale, delineare i possibili percorsi di formazione continua, e contribuire alla definizione di un nuovo modello di sviluppo professionale.

3. L'autovalutazione delle competenze degli insegnanti

Nell'auto-valutazione dei livelli di sviluppo delle competenze (Fig. 1), gli insegnanti dichiarano di possedere un livello *eccellente* e *rilevante* soprattutto nello sviluppo della competenza di Progettazione REL di tipo 1 (didattica ed educativa), a cui si contrappone un livello esordiente valutato pari a zero. Questa competenza appartiene all'Area di Competenze REL di Gestione dei processi educa-

tivi con il bambino, che si riferisce alla funzione più “tradizionale” associata al profilo dell’insegnante prescolastico. A seguire, vengono giudicate eccellenti le competenze collegiali COL T. (collegialità di *team*, o “ristretta”) di tipo 3, descritte come collegialità creativa, collegata cioè alla capacità di produrre cambiamento costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite, e le competenze collegiali COL T. di tipo 4, di *empowerment* professionale collegiale, come capacità di comunicare autorevolezza, sostenere ed affermare dignità professionale.

A livello di sviluppo *praticante* ed *esordiente* si situano le competenze strategiche di Networking NET (di tipo) 1, intese come capacità di lavorare in rete, e ancora, ad un livello inferiore di sviluppo, la competenza NET 2 di tipo strategico, come capacità di espandere e rafforzare la professionalità sfruttando le opportunità di rete, e la competenza NET 3 di tipo socio-relazionale e politico, come capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un’azione di rete. Quest’ultima raccoglie la valutazione minore in termini di sviluppo delle competenze tra tutte quelle indicate.

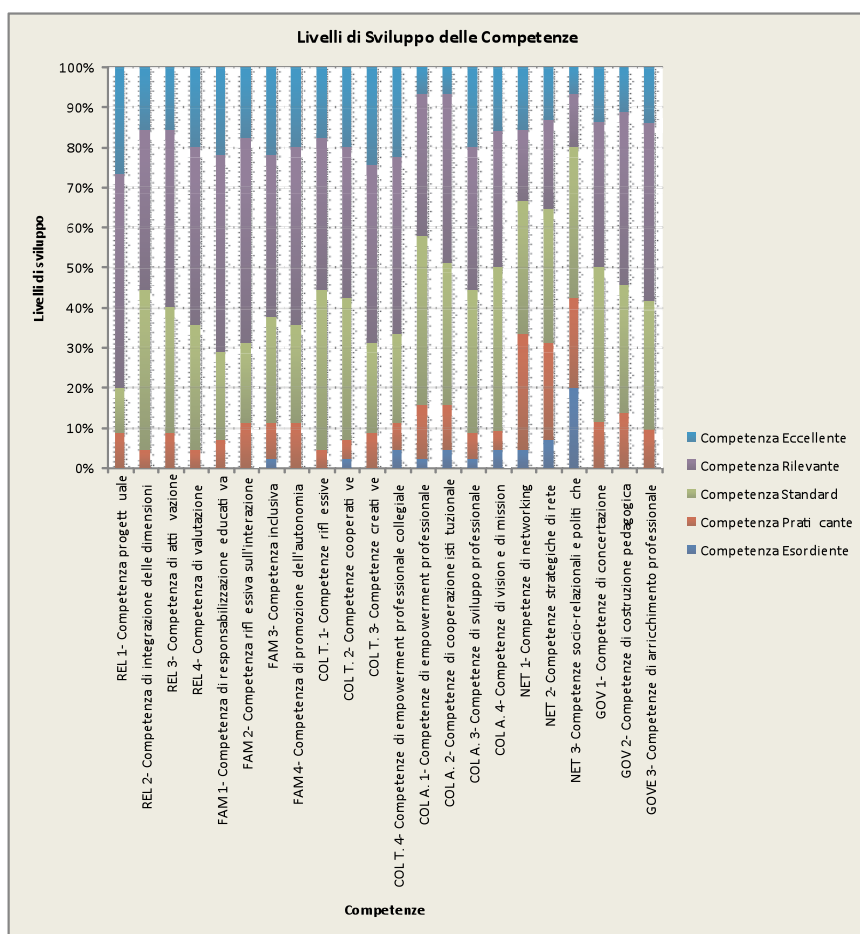


Fig. 1: Livelli di sviluppo delle Competenze valutate dagli insegnanti per ciascuno degli indicatori di competenza

Dall'analisi delle correlazioni⁵ tra competenze Possedute e Ideali (Fig. 2), notiamo che gli insegnanti che hanno valutato positivamente, ad esempio, il possesso di alcune competenze (es. di tipo collegiale), esprimono la tendenza a collocarsi positivamente rispetto alle medesime competenze anche in termini di desiderabilità (e/o viceversa). Ad esempio, gli insegnanti che ritengono desiderabili le Competenze di cooperazione istituzionale (COL A. 2, di azione cooperativa per il potenziamento dell'azione istituzionale) rispondono complessivamente in maniera positiva circa il possesso di competenze di Collegialità ristretta- COL T., Collegialità allargata- COL A., e in parte rispetto a Networking- NET, e Governance- GOV. Analogamente, coloro che auspicano maggiori Competenze di concertazione (GOV 1, di realizzazione di progetti con diversi stakeholders della comunità locale) dichiarano di possedere competenze rilevanti su molte delle competenze delle Aree di Networking e Governance.

Dalle correlazioni effettuate emerge che gli insegnanti che giudicano di possedere determinate competenze, generalmente, sono coloro che le valutano anche più desiderabili tra le altre, indicando la tendenza ad esprimersi in modo coerente su altre dimensioni di valutazione della medesima competenza (es. desiderabilità). Questo segnala come la "dichiarazione di possesso" costituisca indirettamente un'attribuzione di valore per la competenza medesima, che la rende quindi anche più desiderabile.

In altri termini, se al maggiore possesso di determinate competenze corrisponde una loro maggiore desiderabilità, ne deduciamo che solo coloro che sono già coinvolti in qualche grado nello sviluppo di competenze professionali di tipo "innovativo" ne apprezzano più di altri la loro stessa originalità, efficacia e portata realizzativa, esprimendo indirettamente una certa disponibilità rispetto ad una loro ulteriore evoluzione in termini formativi.

La conferma della relazione direttamente proporzionale esistente tra i giudizi porterebbe ad ipotizzare, a rigor di logica, una sua validità anche in senso opposto: sarebbe cioè possibile affermare che la crescita della desiderabilità di competenze sempre più allargate, estensive e dunque "innovative" rispetto ad un profilo più centrato sulla relazione educativa corrisponderebbe alla tendenza incrementale rispetto al possesso e all'acquisizione di tali competenze.

Incrociando i dati ottenuti dal confronto tra competenze possedute e ideali, e quelli relativi ai livelli di sviluppo delle competenze, è possibile stabilire una prima descrizione generale della valutazione complessiva della professionalità prescolastica, e prevedere una sua possibile evoluzione nel futuro.

Si conferma che i livelli di sviluppo delle competenze appaiono maggiormente concentrati sulla funzione principale esercitata dalla professionalità prescolastica, di relazione educativa con il bambino, descritta con l'Area di Competenza di Gestione dei processi relazionali con il bambino. Allo stesso tempo, si assiste ad una valutazione decrescente del livello di sviluppo man mano che dalle competenze dell'Area di Collegialità ristretta si passa a quelle dell'Area di Collegialità allargata e infine di Rete. Occorre tuttavia citare il dato significativo espresso

5 L'elaborazione dei dati per la presentazione in tabella, per esigenze di semplificazione, ha tenuto conto solo di quelle correlazioni significative che presentavano un indice pari o superiore a 0,400. Inoltre, solo le competenze ideali correlate a quelle possedute (e viceversa) che presentavano almeno tre correlazioni significative al loro interno (sempre considerando indice superiore a 0,400) sono state considerate degne di nota, e inserite in tabella.

dalle valutazioni circa lo sviluppo delle competenze di Governance, che segnalerrebbe pertanto una presunta, maggiore capacità e/o disponibilità degli insegnanti a relazionarsi con soggetti esterni, che esercitano cioè funzioni e professionalità diverse da quelle educative.

Come già visto nella correlazione tra competenze possedute e ideali, accade che per le competenze di Collegialità e Network individuate come “critiche”, gli insegnanti manifestino il desiderio di raggiungerle se già, almeno in parte, ammettono di possederle. Un ulteriore approfondimento permetterebbe di confermare o meno l'esistenza di una tendenza autoreferenziale nella valutazione docente, dal momento che gli insegnanti affermano di desiderare, e quindi attribuiscono valore, alle sole competenze che dichiarano, almeno in parte, di possedere.

Il risultato per cui al possesso di determinate competenze corrisponde anche un maggior grado di desiderabilità corrisponde al principio per cui ciò che suscita più motivazione coincide con ciò che richiama più attenzione, e dunque smuove l'interesse, ed è quindi in qualche misura già presente nell'orizzonte di significazione personale. Questo tenderebbe a confermare lo stretto legame che intercorre tra la dimensione della scelta realizzativa e il piano di sviluppo delle competenze, al fine di significarle entro un percorso di formazione essenzialmente personale, oltre che professionale.

Il processo di capacitazione, pertanto, andrebbe considerato come parte costitutiva dei funzionamenti (secondo l'interpretazione di Nussbaum che dà Margiotta (2014) nel paragrafo: Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare) in quanto qualsiasi attivazione dell'azione in senso capacitativo presuppone una fondazione rispetto ad un funzionamento già disponibile e quindi ottenibile. Tale funzionamento, suggerirebbe l'interpretazione dei risultati, non dev'essere solo concretamente disponibile e raggiungibile, ma in qualche misura già attivato sottoforma di capacitazione.

Conclusioni

Il profilo professionale dell'insegnante prescolastico che emerge dai dati quantitativi esaminati lo identifica come una professionalità in transizione, che va distanziandosi da una percezione polarizzata su competenze prettamente educative, per includere nuove dimensioni di espansione della professionalità su competenze di tipo relazionale e partecipativo, sia a livello ristretto che allargato.

La professionalità prescolastica, per il suo carattere di interazione costruttiva con le famiglie ed il contesto socio-culturale allargato, costituisce il contesto privilegiato di affermazione di un nuovo paradigma formativo che vede nell'apprendimento *non formale ed informale* il dispositivo centrale di qualificazione della professionalità. L'assunzione di atteggiamenti di ricerca e sperimentazione, la tensione al rinnovamento e all'aggiornamento continui, la formulazione di strategie risolutive creative e inedite di approccio ai problemi rimanda alla capacità di sviluppare relazioni produttive e costruttive entro i contesti d'apprendimento allargati (Raffaghelli, 2012), di ricaduta trasformativa (Ellerani, 2013) sulla professionalità e sull'efficacia dell'azione docente.

Tuttavia, i dati esaminati indicano che gli insegnanti percepiscono le competenze collegiali ancora relativamente esterne alla professionalità prescolastica, tratteggiando un'identità percepita più su funzioni tradizionali, suggerendo indirettamente quanto le istanze evolutive sulla professionalità in senso collegiale risultino ancora lontane dal trovare attuazione. Questo richiama, innanzitutto, i contenuti della formazione iniziale degli insegnanti prescolastici.

Abbiamo visto come le politiche formative (paragrafo 1) indichino che la definizione delle competenze professionali avviene o sulla formulazione dei profili richiesti dai datori di lavoro o su quella dei profili di formazione iniziale “in uscita”. Questo rimanda alla necessità dello sviluppo sia di un modello univoco di competenze professionali che alla definizione di un curriculum formativo ad esso coerente. E prima ancora di stabilire un piano di formazione continua- sviluppo professionale centrato sui contesti d’apprendimento *non formali e informali*, risulta indispensabile progettare un percorso di *formazione iniziale di tipo formale* capace di sviluppare le nuove dimensioni di competenza.

La costruzione di percorsi di formazione iniziale ma soprattutto in servizio, fondati sulla sinergia di percorsi formali ed informali e sul coinvolgimento e la valorizzazione dei contesti d’apprendimento allargati permetterebbe dunque di strutturare professionalità capaci di esprimere azioni puntuali ed efficaci, costituire Network entro la comunità locale e la collegialità allargata, potenziare i contesti di apprendimento informali (es. parentali, intergenerazionali, ...) e sociali di Governance locale.

Tali questioni ci portano ad affermare la necessità di:

1. *Una formazione iniziale e in servizio di tipo formale* centrata non solo sugli aspetti e le dimensioni di competenza sulla relazione educativa, ma anche su competenze tecniche di tipo organizzativo, gestionale e di relazione professionale per l’attivazione di dimensioni riflessive, strategiche e di *entrepreneurship* (Morselli et al., 2014). Una formazione così formulata permette di sviluppare direzioni percorribili di apprendimento permanente pluridimensionale e integrato, perché implica lo sviluppo della capacità di scegliere quali risorse (sia formali che non formali ed informali) mettere in campo di volta in volta per capacitare la propria azione. Inoltre, i risultati emergenti circa la motivazione all’apprendimento di nuove competenze e il suo legame con un orizzonte di funzionamenti già esistenti ed in parte esercitati, suggeriscono l’opportunità di progettare percorsi di formazione che vadano ad innestarsi sulle competenze già presenti nel profilo individuale, da coinvolgere nell’espansione di nuovi percorsi e traiettorie. Pertanto si auspica un percorso di formazione che preveda:
 - i. L’integrazione, entro la *formazione iniziale di tipo formale*, di competenze tecniche, organizzative e relazionali allargate (comunicative, gestionali, etc.) per adeguare i requisiti minimi di una professionalità in evoluzione.
 - ii. La previsione, entro i percorsi di *formazione continua di tipo non formale ed informale* di contesti di riflessione ed elaborazione costruttiva e significativa delle esperienze allargate, secondo una logica di *problem setting* (Costa, 2012) per la formulazione di strategie di *problem solving*.
2. Dal punto invece dello *sviluppo professionale*, i risultati suggeriscono l’inaugurazione di percorsi di capacitazione- formazione sia dell’*Identità specifica* (professionale, sia individuale che collegiale) che dell’*Identità collettiva* (sistemica, di collegialità allargata e d’Istituto). Dal momento che la prima attinge dalle competenze le specifiche peculiarità professionali, la seconda assume la funzione di trasferirle su un piano di partecipazione e negoziazione sociale dei significati, imprimendo una nuova direzionalità propulsiva rispetto alla capacitazione delle comunità d’apprendimento (Wenger, 2007) e di innovazione sociale (Murray et al., 2008). Il lavoro di riconoscimento delle Identità di professionalità favorisce i seguenti aspetti di relazionalità interprofessionale, da ristretta ad allargata, tesi a:

- a. Superare il concetto di specificità funzionali di esercizio della professionalità, che consiste nella tendenza di ciascun insegnante, a qualsiasi livello scolastico, a percepire la propria professionalità in termini ristretti e distintivi, solo parzialmente comunicabili e condivisibili, con ricadute negative in termini di partecipazione ai processi decisionali collettivi.
- b. Conciliare tradizione e innovazione, specificità funzionali ed espansione generativa sulla comunità allargata, per creare nuovi ambiti di dialogo per la crescita reciproca.
- c. Creare senso di appartenenza e identificazione interprofessionale, stimolando la convergenza (e quindi l'azione cooperativa) su obiettivi prioritari.
- d. Qualificare competenze collegiali a diversi livelli (intra-professionali ristrette e allargate, e inter-professionali).
- e. Sviluppare competenze di Networking esercitandole tramite dispositivi di pratica professionale, sottraendole definitivamente dall'ambiguità delle logiche informali di tipo amicale.
- f. Caratterizzare le scuole come nuovi poli di innovazione sociale, che sfruttano l'emancipazione della professionalità prescolastica dalla polarizzazione esclusiva sulle competenze educative per valorizzarla in funzione propulsiva sulla discussione ed elaborazione di pratiche e contenuti di ricaduta sociale, che configurano nuovi contesti d'apprendimento allargato.
- g. Creare comunità di pratica professionali dove gli insegnanti "giovani", che dimostrano maggiori competenze di Networking e di Governance, si affiancano agli insegnanti "anziani" per sviluppare nuove forme di relazione interprofessionale, e condividere le esperienze positive.

Pertanto, alla luce della riforma del curriculum integrato introdotta a partire dal DDL n.1260 del 2014, risulta necessario ribadire, all'interno del dibattito politico e pedagogico attuale, l'esigenza di una chiarificazione rispetto al posizionamento della professionalità prescolastica, qualificando i suoi percorsi di formazione ed apprendimento, ed elevando le competenze degli educatori e degli insegnanti a livello tecnico-organizzativo, relazionale ed allargato. Tale condizione favorisce il definitivo distanziamento da interpretazioni custodialistico-assistenziali dei servizi, e il parallelo riconoscimento dell'identità dell'insegnante prescolastico quale agente attivo di promozione e cambiamento sociale.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., (2009). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi della prima infanzia*. Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche, Genova: Regione Liguria.
- Commissione Europea, Comunicazione della Commissione Europa 2020 (2010). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010. Disponibile in: http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf. COM, 2010.
- Commissione Europea/ Eacea/ Eurydice/ Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea/ Ocse- Eurydice (2008). *L'educazione prescolare: una panoramica europea*. Paris: OECD Publishing.
- Comunicazione della Commissione (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles, 17.2.2011, COM (2011) 66 definitivo.

- Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (2007). *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*. COM (2007) 392 def.
- CoRe (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. Final Report. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.
- Costa, M. (2012). *Agency Formativa per il nuovo learnfare*. *Formazione & Insegnamento*. IX (2), 83-107.
- DDL n. 1260 del 27 gennaio 2014. Disponibile in: <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/301466.pdf>
- Ellerani, P. (2013). *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach*. *Formazione & Insegnamento*, XI (4).
- Habermas, J., (1981; 1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- ISSA- International Step by Step Association (2010). *Competent Educators of the 21st Century. Principles for Quality Pedgogy*. Latvia: ISSA Publishing.
- Legge n.107 del 13 luglio 2015. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In: Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: Alessandrini, G., Margiotta, U., Costa, M., De Natale, M. L., Santarone, D., Fiorucci, M., Ellerani, P., Gargiulo A., Labriola, A., Moschini, L., Abbate, F., *La "pedagogia" di Martha Nubssaum*, Milano: FrancoAngeli, vol. 11, 39-63.
- Mezirow, J. (1991; 2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*, Learning Forward, USA: Valerie von Frank ed., 7.
- Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). *Entrepreneurship education based on the change Laboratory*. *International Journal Of Management Education*, vol. XXX, 1-16.
- Mortari, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Murray, R., Mulgan, J., & Caulier-Grice, J. (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*. London: The Young Foundation. Trad. it. (A cura di) Giordano, A., & Arvidsson, A. (2011). *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino, 2012. Ed. or. *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- OECD (2010), *TALIS 2008 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.
- Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). *Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia*. Convegno Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido, Esperienze Nazionali ed Europee a confronto, IUSVE: *Psychology de l'Education*, 1, Giacomini- Ottolini, 14-27.
- Provincia di Milano (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*. Milano: Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore.
- Raffaghelli, J. E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori: Milano. Ed. or. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- Tessaro, F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*. *Formazione & Insegnamento*, X (1), 105-119.
- Trinchero, R. (2012; 2015). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- 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., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, Londond and Ghent. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf.
- Wenger, E. (1998; 2007). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. Tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- Alkire, S., & Ibrahim S. (2007). *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators*. *Oxford Development Studies*, 35 (4), pp. 379-403.