

Dottorato in Scienze della cognizione e della formazione
Dipartimento di filosofia e beni culturali
Università Ca' Foscari
Venezia

Chiara Urbani

Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
Dipartimento di Filosofia e Beni culturali
Università Ca' Foscari
Venezia

Cooperazione e agentività nell'integrazione dei contesti informali

Lo sviluppo professionale nell'educazione prescolastica in prospettiva di *learnfare*

Parole chiave: politiche educative, sviluppo professionale, *learnfare*, contesti cooperativi allargati, sensi generativi.

Nel panorama delle politiche formative europee l'educazione prescolastica sta acquisendo valore strategico all'interno della prospettiva del *Lifelong learning*¹, esprimendo l'esigenza di una nuova qualificazione dei servizi rivolti alla prima infanzia attraverso una definizione puntuale e rinnovata del profilo professionale e delle relative competenze. Tale corrispondenza si situa in coerenza con il paradigma del *learnfare*², che richiede un'evoluzione trasformativa del modello formativo attuale, che va declinato sulla promozione dell'attivazione personale di realizzazione autonoma e responsabile dei personali obiettivi formativi ed esistenziali. Secondo tale aspirazione, assumono importanza i contesti cooperativi allargati per la loro capacità di strutturare insieme partecipazione sociale, condivisione e solidarietà entro un orizzonte di senso inclusivo, capace di concretizzare nell'esperienza riflessiva l'esercizio di una cittadinanza attiva³.

Le politiche educative europee affrontano oggi il problema del ridisegno del modello ormai superato di *welfare state* utilizzando l'educazione prescolastica per anticipare e prevenire la risoluzione di problemi formativi, declinandola quale argomento privilegiato di fondazione paradigmatica⁴: un'ampia letteratura politica internazionale propone di precocizzare l'apprendimento per migliorare i risultati scolastici e personali futuri (Head Start 1965-2007, Starting Strong 2006, OECD 2009, Eurydice 2009,) concentrandosi sulla rimozione precoce dello svantaggio socio-culturale ed educativo

(¹) Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo per la formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

(²) Il concetto di *learnfare* viene espresso da Margotta nel suo contributo nel testo in nota precedente, e proposto da Costa nei termini di "learnfare delle capacitazioni": Le *capabilities*, come da paradigma teorico di A. Sen, sono l'insieme delle risorse relazionali di cui dispone una persona, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle attivamente per la realizzazione dei funzionamenti esistenziali. In questa prospettiva, la competenza individuale perde la sola valenza di prestazione e diventa "competenza ad agire" (*agency*). (Costa M., *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione e Insegnamento*, Rivista del Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università Ca' Foscari, Venezia 2012).

(³) Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* («ET 2020») (2009/C 119/02).

(⁴) La teoria del "capitale umano" espressa da Becker, destinata a diventare riferimento costante delle politiche economiche mondiali, considera il patrimonio di conoscenze ed abilità acquisite dal soggetto come una sorta di "capitale" da scambiare sul lavoro per ottenere una remunerazione. In questi termini, l'investimento di uno Stato sull'istruzione determina un circuito autoalimentante di incremento della produttività ed aumento del Pil nazionale. La funzione dell'istruzione e formazione viene quindi subordinata alle logiche economiche che interpretano la sola funzione tecnico-strumentale in funzione dell'incremento economico a scapito dello sviluppo di attitudini e disposizioni personali in senso umanistico ed emancipativo. Per riferimenti sulla teoria del capitale umano: Becker G.S., *Human Capital*, Columbia University Press, New York, 1964; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993. Si noti, curiosamente, che l'economista statunitense ha ricevuto, analogamente ad A. Sen, il Premio Nobel per l'Economia, nel 1992.

(Perry Preschol Project 1962-1999, UNICEF 2008, Eurydice 2009, ET 2020)⁵. Sul fronte sociale, il tema della conciliazione tra lavoro e cura familiare assume nuova urgenza per la sua capacità di liberare l'occupazione femminile, favorire l'uguaglianza di genere e delle opportunità, e dare nuovo impulso all'incremento della natalità (UNICEF 2008, Eurydice 2009 et al.).

Tuttavia oggi viene richiesto all'educazione prescolastica di liberarsi da logiche educative di tipo assistenziale e custodialistico che riproducono un quadro interpretativo diffuso e persistente che si limita a considerarla quale servizio alla famiglia, ridotta alla sua funzione di mera cura e supporto familiare. Diventa decisivo il tema della qualificazione e sviluppo professionale degli insegnanti/educatori che operano in contesti infantili per consentire la valorizzazione educativa ed un nuovo riconoscimento sociale dell'educazione prescolastica, consentendo una parallela riconfigurazione semantica di centralità iniziatica.

Le ricerche sullo sviluppo professionale in relazione ai contesti allargati sottolinea la necessità della formazione insegnante all'interno della professione (Annali della pubblica Istruzione)⁶ che affermano come "...oggi quello dell'insegnante diviene sempre più un lavoro di gruppo, un'attività compiuta in sinergia tra la scuola e l'ambiente in cui essa si trova ad operare"⁷. In Italia, rispetto alla media TALIS, si punta meno sui progetti in rete coi colleghi (20% contro 40%) e sui programmi di qualificazione (10,8% contro 24,5%)⁸ a fronte di una diffusa percezione dell'urgenza di affrontare il problema della condivisione/partecipazione del contesto extrascolastico alla definizione di strategie educative coerenti e sistemiche, come nell'esperienza delle "scuole aperte" promossa dalla Fondazione Reggio Children⁹ o dell'approccio del *glocal curriculum* dei progetti "Senza zaino"¹⁰. Sviluppare competenze professionali di gestione dei contesti informali consentirebbe di migliorare la qualificazione professionale e legittimazione sociale, esigenza quest'ultima espressa dal 31,9% dei docenti italiani¹¹, in funzione del riconoscimento del loro ruolo strategico per la crescita degli individui e del Paese.

Tali considerazioni tratteggiano un quadro di sviluppo professionale continuo di alta qualità, rivolto a preparare gli insegnanti al loro ruolo di agenti del cambiamento nella società della conoscenza (Costa, 2008)¹². Tuttavia tre quarti degli insegnanti riferiscono oggi che non riceverebbero alcun riconoscimento se migliorassero la qualità del loro lavoro¹³, cosa che induce a pensare ad una riformulazione del sistema di valutazione in servizio e del riconoscimento della carriera professionale.

⁽⁵⁾ <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/svezia-dall-educazione>.

⁽⁶⁾ Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, Lisbona 2007, Annali della pubblica istruzione, 1-2/2008.

⁽⁷⁾ Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, Lisbona 2007, Annali della pubblica istruzione, 1-2/2008, p.32.

⁽⁸⁾ Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indagine TALIS 2008: guida alla lettura delle diapositive TALIS*, Roma 2009, p.14.

⁽⁹⁾ Esempio di eccellenza internazionale, il *Reggio Emilia approach* rileva l'insostituibilità di un approccio programmatico in funzione educativa con la comunità educativa allargata (Comune di Reggio Emilia, *Reggio Emilia verso un Patto per l'educazione*, in: <http://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID/>).

⁽¹⁰⁾ Il metodo del Curricolo Globale, applicato nei numerosi progetti "Senza Zaino" in sperimentazione in tutt'Italia, costituisce un'innovazione nell'approccio progettuale ed organizzativo dell'ambiente scolastico in quanto "la progettazione è progettazione dell'ambiente formativo", in: Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*, Erickson 2006, p.19.

⁽¹¹⁾ Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte professionalità nelle scuole, *La professione docente, valore e rappresentanza*, Nomisma Libri per l'Economia, AGRA ed, Roma, 2009, p.38.

⁽¹²⁾ Costa M., *Politiche e professionalità per il Lifelong Learning*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

⁽¹³⁾ OECD, *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, 2010.

La realtà dello sviluppo professionale non può prescindere dal coinvolgimento e partecipazione reale dei contesti d'apprendimento allargati per la costruzione di un sistema formativo integrato, che consideri e valorizzi pienamente tutti i contributi e le prospettive che provengono dai diversi contesti formali e informali, siano essi parentali ed intergenerazionali che provenienti dal territorio (enti pubblici e privati, gruppi, associazioni e *stakeholders*) in quanto comunità educativa allargata.

I contesti cooperativi valorizzano l'interazione dei contesti d'apprendimento allargati apprezzando la loro intrinseca complessità ed eterogeneità quali elementi di arricchimento individuale e collettivo, declinandoli come prospettiva e opportunità. L'approccio cooperativo trae la ragione della sua pratica dalla combinazione espansiva e ricorsiva di pensiero ed azione, e dall'apprendimento riflessivo dall'esperienza e sull'esperienza¹⁴ presa nella sua interezza e nell'inseparabilità di aspetti pratici, emotivi e cognitivo-intellettuali¹⁵. Una volta esplicitato il fine ultimo di capacitazione dei funzionamenti esistenziali in senso realizzativo, la cooperazione diventa il dispositivo privilegiato per il suo perseguimento e raggiungimento finale, in virtù dell'assunzione di responsabilità partecipata allargata che esso comporta: la pratica cooperativa esige una condivisione della finalizzazione verso un obiettivo formativo condiviso, all'interno del quale è richiesto tuttavia che ciascuno "faccia la propria parte"¹⁶. Dunque tale pratica produce un doppio risvolto, sia di capacitazione individuale che di partecipazione sociale inclusiva.

Lo sviluppo professionale necessita di dispositivi operativi e metodologici capaci di implementare l'integrazione dei contesti informali per renderli realmente e reciprocamente significativi: secondo il paradigma del *learnfare*, la loro funzione formativa si esplica nella capacità di proporsi come "attivatori di capacitazioni"¹⁷, che vede gli interlocutori educativi praticare concretamente l'attivazione/mobilitazione individuale per poter rispondere adeguatamente alla soddisfazione dei propri bisogni formativi in una ricorsività espansiva di riflessione sull'esperienza¹⁸ e di generazione creativa. In tal modo i contesti di partecipazione inclusiva e condivisione/responsabilizzazione tanto individuale che sociale diventano reali opportunità¹⁹ di esercitare la propria libertà sostanziale: ciò permette a ciascun individuo di scegliere e perseguire responsabilmente il proprio progetto di vita, in senso esistenziale e autorealizzativo.

Il dispositivo metodologico capace di formulare nuove politiche di sviluppo professionale nell'educazione prescolastica intesa quale ambito privilegiato di integrazione dei contesti allargati richiede agli insegnanti/operatori di esplicitare il valore che l'esperienza informale investe sul loro sviluppo professionale, e introdurre una pratica di cooperazione che favorisca la loro integrazione e convergenza formativa. In tal modo l'insegnante assume una nuova centralità di "gestore dei contesti" che applica la sua competenza pedagogica ed educativa nella lettura ed interpretazione della realtà, e attraverso lo sviluppo di tecniche e metodologie relazionali-comunicative diventa capace di orientare la loro esperienza in senso educativo.

⁽¹⁴⁾ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.

⁽¹⁵⁾ Ellerani P., *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli Editore, Milano, 2010.

⁽¹⁶⁾ Ibidem.

⁽¹⁷⁾ Sen A., *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999; tr. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000 (2012).

⁽¹⁸⁾ Striano M., *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli 2006.

⁽¹⁹⁾ Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza Editore, Bari 1997.

Tale riformulazione agentivante della competenza professionale sui contesti extrascolastici risponde coerentemente alla prospettiva di fondazione di un nuovo *active welfare*, che non destina le risorse pubbliche in misure compensative e riparatorie (Margiotta, 2012)²⁰ o limitate nel tempo (Sennet, 2004)²¹ bensì programmando politiche di capacitazione individuale e collettiva, fondate sulla costruzione di contesti di attivazione cooperativa a lungo termine. Una prospettiva quindi capace di coniugare libertà e condivisione, ricaduta individuale e pratica sociale, che si riconfigurano vicendevolmente e ricorsivamente in forme di costruzione sociale di sensi generativi entro un paradigma di *learnfare*. In tal senso, la pratica individuale di ricaduta sociale diventa il nuovo dispositivo capace di fondare in senso cooperativo l'estrinsecazione agentiva dell'azione sociale, in senso libertario ed autenticamente liberante.

⁽²⁰⁾ Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2012, p.24.

⁽²¹⁾ Il concetto di "welfare corto", come concetto di Stato sociale che riduce le proprie responsabilità permanenti per sostituirle con aiuti temporanei, viene proposto da Sennett in: *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.

Bibliografia:

- Aa. Vv., *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi per la prima infanzia*, Università degli studi di Genova, Regione Liguria 2010.
- Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte professionalità nelle scuole, *La professione docente, valore e rappresentanza*, Nomisma Libri per l'Economia, AGRA ed, Roma 2009.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2012.
- Becker G.S., *Human Capital*, Columbia University Press, New York, 1964 (1993).
- Commissione europea, Rapporto Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles 2009.
- Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles 03.03.2010.
- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* (2009/C 119/02).
- Costa M., *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione e Insegnamento*, Rivista del Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università Ca'Foscari, Venezia 2012.
- Costa M., *Politiche e professionalità per il Lifelong Learning*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Ellerani P., *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli Editore, Milano, 2010.
- Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia, *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*, Consiglio Regionale della Lombardia, Milano 2004.
- ISTAT, *Statistiche in breve, L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia, Anno scolastico 2008/2009, 14 giugno 2010.*
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012.
- MIUR, *Indagine TALIS 2008: guida alla lettura delle diapositive TALIS*, Roma 2009.
- OECD, Chapter I. : *Early Childhood Education and Care*, in: *Education Today: the OECD Perspective*, OECD 2009. Tr. it. Capitolo 1. *Educazione e cura della prima infanzia*, in *Education Today: the OECD Perspective*, OECD 2009.
- OECD, *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, 2010.
- OECD, *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, 2006.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*, Erickson 2006.

- Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, Lisbona 2007, Annali della pubblica istruzione, 1-2/2008.
- Sen A., *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999; tr. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000 (2012).
- Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza Editore, Bari 1997.
- Sennett R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna 2004
- Striano M., *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli 2006
- SIRD Ricerche, *La sperimentazione dello strumento valutativo ACEI-IGA nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma: un percorso di ricerca-formazione*, editore Pensa Multimedia 2012.
- UNICEF Report Card 8, *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 2008.

Sitografia:

- <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/svezia-dall-educazione>
- <http://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID/>