

Quali bisogni formativi di educatori e insegnanti

di Diana Penso

Il mio intervento farà riferimento all'esperienza come formatrice presso nidi e scuole dell'infanzia in continuità 0-6 presso il Comune di Roma.

In particolare vorrei soffermare la nostra attenzione su alcuni aspetti in particolare che mi è capitato di osservare nella mia esperienza di formatrice.

Mi sembra di osservare che in alcuni Servizi permane ancora l'idea di una separazione tra l'asilo nido, vissuto prevalentemente come luogo di cura, di accudimento e di relazioni personalizzate e la scuola dell'infanzia, concepita invece, in particolar modo nell'ultimo anno di frequenza, come preparatoria alla scuola primaria.

In questi casi sembra che gli educatori del nido siano più attenti alle relazioni, alla cura del bambino, al coinvolgimento delle famiglie e gli insegnanti di scuola dell'infanzia maggiormente rivolti all'acquisizione di apprendimenti formali e conoscitivi.

Queste posizioni – molto presenti anche nell'opinione pubblica e nelle famiglie – tendono a separare gli aspetti affettivi ed emotivi dai saperi formali, quasi che occuparsi del benessere e della cura del bambino non abbia niente a che fare con l'apprendimento e trascurando il fatto che nei processi della conoscenza esiste sempre un intreccio relazionale ed emotivo.

In realtà – come la psicologia dello sviluppo e le scienze umane hanno declinato nell'arco di oltre decenni di ricerche comparate - la dimensione della cura a sua volta incide proprio sugli apprendimenti dei bambini e i processi di apprendimento sono strettamente connessi agli aspetti relazionali ed emotivi.

In particolare come ci spiega la teoria dell'attaccamento (Bowlby) le dimensioni della cura e dell'ascolto, non sono utili solo per il benessere fisico del bambino, ma attraverso l'esperienza della cura, il bambino crea legami affettivi e mentali, costruisce rappresentazioni di sé e dell'altro, proprio sulla base della presenza, della vicinanza, della costanza, della disponibilità di chi si prende cura di lui.

Esiste poi una differenza nella formazione che negli anni è stata differenziata e separata, ma anche una distanza nella progettazione didattica tra asilo nido e scuola dell'infanzia, nei modi di organizzare spazi e tempi, nella progettazione delle attività e delle proposte.

Spesso le differenze che esistono tra i nidi e le scuole dell'infanzia sono dovute a vari motivi, di carattere storico ad esempio (la legge istitutiva della scuola materna statale 444 del 1968 parlava di finalità di assistenza e preparazione alla scuola dell'obbligo) di carattere strutturale (i nidi sono spesso situati in zone nuove, o negli ex ONMI, mentre le scuole dell'infanzia spesso sono ubicate in edifici della scuola primaria).

Forse per questi motivi le scuole dell'infanzia sembrano guardare più in direzione della scuola primaria, con una tendenza ad accelerare e anticipare i tempi dei bambini, piuttosto che a guardare dietro di sé, alle organizzazioni dei tempi, degli spazi e delle attività del nido.

Capita così, a volte, in particolare nel passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, di assistere a bruschi cambiamenti di stili educativi, di organizzazione degli ambienti educativi, di proposte che improvvisamente diventano scolastiche. Dai tempi lenti del nido, dagli spazi riservati al sonno, agli angoli morbidi, in alcune situazioni, si passa all'improvviso alle file di tavolini, con le sedie, in luoghi dove ad esempio non c'è più spazio per il sonno, o per i giochi a terra..

E' vero il fatto che da 0 a 6 anni le competenze dei bambini si accrescono, si arricchiscono ed evolvono e che c'è bisogno di ampliare le capacità dei bambini, nel rispetto e nella specificità delle differenti fasce d'età.

Ma sviluppare competenze non vuol dire anticipare in modo artificioso e forzoso lo sviluppo dei bambini, in un modo che ne stravolge il ciclo naturale di vita e i tempi di sviluppo .

Dunque questa proposta di Legge che prevede un percorso formativo 0-6, in continuità, ci sembra particolarmente rilevante, perchè mette insieme, nella Legislazione, ma anche nella mente di educatori e insegnanti, delle famiglie, elementi quali la cura, l'accoglienza, l'ascolto assieme ad aspetti più formali e conoscitivi.

Ma questo percorso unitario va accompagnato con percorsi di formazione adeguati e coerenti.

Il bisogno di formazione

Come MCE infatti da sempre siamo convinti che qualsiasi progetto di riforma e innovazione rivolto alla scuola, per essere realizzato, debba passare prima di tutto attraverso lo sviluppo della professionalità delle insegnanti e quindi, le competenze pedagogiche, culturali, le capacità relazionali.

Da tempo abbiamo smesso di pensare che l'innovazione possa avvenire solo attraverso il cambiamento dei contesti giuridici, delle condizioni organizzative della scuola, delle proposte dei Documenti: non basta introdurre nuove tecniche o nuovi strumenti, per cambiare la scuola c'è bisogno di riflessione, di pensiero e di sviluppo delle competenze e quindi di formazione..

Siamo convinti che la capacità di rinnovare sostanzialmente la scuola sta nei processi vivi e reali delle scuole, sono le persone che incontrano bambini e producono conoscenze e crescita

Per questi motivi da sempre l'MCE si è impegnato nei processi di formazione, perchè è solo dalla formazione che potranno nascere nuovi modi di fare e di vivere la scuola.

Che cosa intendiamo per formazione. Il termine stesso *form-azione* sta a significare "dare forma alla persona", nel senso di produrre cambiamenti nei modi di pensare e di agire.

In questi anni siamo passati, nel campo dell'educazione, dal concetto di aggiornamento in genere episodico e frammentario all'idea della formazione. L'*aggiornamento* consiste in occasioni nelle quali alcuni "esperti" presentano esperienze, progetti, "tecniche" da riprodurre o da seguire, su qualche argomento.

L'aggiornamento, contiene una sua validità e la sua efficacia, ma a volte viene vissuto in maniera dipendente e quindi viene riprodotto in maniera passiva e imitativa, altre volte non viene accettato e realmente condiviso e quindi lascia del tutto estranei e indifferenti.

Altre volte ancora, non può essere applicato, a causa delle situazioni di difficoltà in cui si trovano molte scuole e quindi lascia un senso di inadeguatezza e frustrazione.

Noi crediamo piuttosto nel valore della formazione, intesa come *un'acquisizione di conoscenze, di capacità, di atteggiamenti, di capacità pratica e operativa, in modo che l'apprendimento non si collochi in una distanza astratta, ma sia invece collegato alla possibilità per la persona che apprende, di partecipare attivamente al mondo sociale, culturale e professionale.*¹

Non si tratta quindi di proporre modelli da imitare ma di attivare nelle persone un processo che si svolge in una serie di apprendimenti, progetti e verifiche successive.

Secondo quest'approccio, la prospettiva viene a cambiare la formazione non è riproduzione di esperienze acquisite, di sequenze precostituite, ma la costruzione di situazioni in cui sia possibile inventare delle novità, rompere delle abitudini e scoprire idee nuove e originali.

Per essere efficace la formazione deve fornire mezzi e non modelli da imitare, deve rivalutare il sapere dei docenti, lasciare spazio alla crescita e alla maturazione, al riconoscimento, alla

¹ Quaglino G. Piero, Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi, Raffaello Cortina Editore, 2007, Milano

valorizzazione delle proprie competenze, all'affrontare i problemi e cercare di risolverli, a modificare eventualmente le proprie opinioni.

La formazione viene concepita dunque come una costruzione in *connessione*, che si realizza in gruppo, che richiede coinvolgimento, motivazione ad apprendere; un processo complessivo che lavora sia sulle componenti logico-razionali dello sviluppo che su quelle emotive e affettive.

I bisogni formativi in un percorso di continuità

Se pensiamo ad una formazione 0-6 rivolta ad educatori e insegnanti (come in molte situazioni già si sta realizzando nel Comune di Roma) quale formazione dovremo prevedere di sviluppare:

1. *la conoscenza delle competenze dei bambini delle diverse fasce d'età*
2. *la costruzione di un gruppo di lavoro*
3. *la valorizzazione dei momenti della cura*
4. *il pensiero riflessivo.*

1. Innanzitutto occorre sviluppare *la conoscenza delle competenze delle diverse fasce d'età* e le dimensioni di sviluppo del bambino sotto il profilo cognitivo, motorio, percettivo, affettivo, relazionale, logico, comunicativo, sociale.

Quali sono i bisogni dei bambini di cui ci occupiamo, e quindi quali sono le attività, da organizzare, quali i contesti che favoriscano il soddisfacimento di tali bisogni?

A volte *gli errori* che insegnanti e educatori commettono, sembrano derivare dal non conoscere abbastanza le tappe di sviluppo dei bambini..

E' inutile ad esempio esporre argomenti, fare *lezioncine*, produrre *lavoretti*, far *copiare* modelli realizzati dagli adulti, riempire e compilare schede, quando sappiamo che la conoscenza dai tre ai sei anni, si realizza attraverso le esperienze del fare e dell'agire, attraverso le interazioni tra adulti e bambini e tra bambini e bambini, attraverso la comunicazione e la riflessione su ciò che avviene e ciò che si scopre...Apprendere non vuol dire immagazzinare nozioni e concetti ma riflettere sull'esperienza che si va facendo, parlarne, discutere, rivivere l'esperienza avviata, rappresentarla, imparare a ragionarci sopra...

Dunque conoscere come avvengono i processi dello sviluppo dei bambini delle differenti fasce d'età e attraverso quali fasi, sapere attraverso quali strategie e interazioni i bambini costruiscono le loro competenze, può rendere educatori e insegnanti capaci di organizzare progetti, di attivare metodologie e azioni didattiche equilibrate e coerenti.

2. La costruzione di un gruppo di lavoro.

Spesso le realtà del nido e quella della scuola dell'infanzia, pur essendo così vicine, non si conoscono tra loro, nell'organizzazione dei contesti, nelle proposte delle attività.

Per avviare un percorso di cambiamento, è necessario partire dalla costruzione di occasioni di formazione comune, nei quali sia possibile confrontare esperienze, raccontarsi, comunicare, costruire relazioni, collaborare per avviare un confronto tra due diverse professionalità educative, quella dell'educatrice e quella dell'insegnante e ricercare un linguaggio condiviso, valorizzando le specificità e le competenze di ognuno. Non ci sono modelli da imitare né in un senso né nell'altro, ma c'è da riconoscere le esigenze dei bambini e ad esse rispondere in modo adeguato, nel rispetto dei tempi e dei ritmi di sviluppo.

3 .La valorizzazione dei momenti della cura

Da diverso tempo ei nidi e nelle scuole dell'infanzia è entrato il termine della pedagogia della cura. Da diverso tempo insegnanti e educatori sono consapevoli che il tempo della *cura*, inteso come insieme di attività che hanno a che fare con l'attenzione per il benessere dei bambini (lavare le mani, accompagnare al bagno, abbottonare, sbottonare...) è un tempo importante che spesso condiziona il clima, le relazioni, le scelte pedagogiche di una scuola.

Ma questo tempo spesso appare ancora sottovalutato e ignorato.

Sembra ancora che le vere attività quelle importanti e qualificanti siano quelle che sollecitano nel bambino l'apprendimento di abilità e di competenze e allora l'impegno di educatori e insegnanti è rivolto alla produzione di materiali, di oggetti.

Sappiamo ormai che l'apprendimento non è concentrato in alcuni momenti della giornata, il bambino apprende sempre, non c'è momento in cui il cervello sia "disattivato", anzi, contesti diversificati, sollecitazioni differenziate, interazioni allargate, favoriscono costruzioni conoscitive più ampie e profonde.

La costruzione della conoscenza passa attraverso molte dimensioni, il mondo offre quotidianamente la possibilità di crescere ed apprendere: nelle situazioni di routine, il bambino apprende soprattutto osservando, imitando, seguendo le indicazioni, suggeriti dal contesto ambientale nel quale si trova. I bambini imparano e apprendono dal contesto, dalla sua organizzazione, dalle continue interazioni tra adulti e bambini e tra bambini e bambini.

L'esperienza delle piccole cose, dei gesti quotidiani e delle routines, non forniscono solo conoscenze "pratiche" ma accrescono le abilità e le capacità del singolo, sviluppano ciò che noi chiamiamo intelligenza, articolano le "mappe concettuali" che si strutturano nella mente per consentire di "leggere" e reinterpretare il mondo.

La pedagogia della cura, oltre che a rivolgersi ai bambini, dovrebbe rivolgersi anche all'organizzazione degli ambienti, alla disposizione dei mobili, alla sistemazione dei materiali,

Le cure oltre che ai bambini quotidiane oltre che una necessità vitale per il bambino, costituiscono anche occasioni per vivere momenti di comunicazione, di vicinanza con l'adulto, infatti il comportamento del curare, da parte dell'insegnante comunica e contribuisce al benessere e alla costruzione dell'immagine di sé del bambino.

Questi momenti vanno raccontati, osservati, valorizzati e devono rientrare a pieno titolo nel curriculum formativo del bambino da 0 a 6 anni.

4. Promuovere la riflessione.

Negli ultimi anni, nel campo formativo, si fa spesso riferimento alla teoria sull'*apprendimento riflessivo* di Donald A. Schon, ricercatore e studioso, elaborata, intorno agli anni '90.

Uno dei temi centrali della riflessione di Schon sull'*apprendimento riflessivo*, è il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, sapere e fare, decidere e attuare; più precisamente Schon sostiene che l'azione intelligente può essere guidata da due elementi basilari: la "conoscenza-nell'azione" e la "riflessione-nell'azione".

*"L'operatore può "fermarsi e pensare", può riflettere nel corso dell'azione, determinando una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Si tratta appunto della riflessione nell'azione."*²

Spesso insegnanti e educatori per rinnovare la loro didattica sono alla ricerca di nuovi strumenti metodologici, organizzativi, disciplinistici, quasi che solo attraverso l'innovazione, possa

² Schön D. Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, 1999, Bari

realizzarsi quella trasformazione, quel cambiamento necessario a rispondere alle esigenze dei bambini.

Niente di male nel voler ricercare opportunità pedagogiche, culturali e metodologiche per rafforzare il bagaglio di conoscenze professionali, sviluppare competenze legate a specifiche attività didattiche. Il pericolo forse è la frammentazione, è il tornare a scuola con questo bagaglio, acquisito a volte frettolosamente e volerlo riprodurre poi in modo superficiale e puramente imitativo, senza averlo inserito in una visione più ampia del percorso che si sta svolgendo.

Si crede di poter rispondere alle necessità e ai bisogni dei piccoli, attraverso una ricerca continua di specializzazioni, di educazioni separate e frammentate tra loro. Il rischio che si corre è il *fare per il fare*; si passa da un lavoro ad un altro, inseguendo la moda del momento, imitando modelli estratti da Riviste e guide didattiche.

A volte capita di entrare in alcuni ambienti e vedere degli spazi - angoli allestiti secondo un pensiero e una manualità adulta, che non appartiene al pensiero dei bambini, zone non vissute, prive di regole condivise. O ancora, anche se le classi sono ben organizzate, i saloni strutturati per laboratori, numerosi i progetti di accoglienza, di pedagogia delle emozioni, esiste poi un distacco tra i progetti che gli insegnanti elaborano e le relazioni reali che si stabiliscono con i bambini, con le famiglie, una distanza tra i documenti scritti e il clima generale della scuola.

C'è bisogno di riflessione sull'azione.

1. Riflettere sull'azione vuol dire innanzitutto *restituire significato* a ciò che si fa abitualmente, *cogliere il senso* sul perchè fare certe attività, piuttosto che altre, o organizzare gli spazi in un modo piuttosto che un altro, perchè sistemare gli spazi, i materiali, in un modo piuttosto che un altro, perchè proporre attività piuttosto che altre;
2. Riflettere vuol dire superare la tendenza a seguire le "mode pedagogiche" del momento. Ad esempio oggi alcuni temi quali *l'ascolto, l'accoglienza, la cura*, vengono utilizzati come tecniche da riprodurre e da realizzare in modo didattico e ripetitivo, mentre in realtà sono modi di pensare, di strutturare la scuola, di guardare i bambini;
3. Ragionare sull'esperienza vuol dire riflettere sulle attività di tutti i giorni e le azioni comuni della vita quotidiana, porre lo sguardo su aspetti consueti della vita quotidiana e riconoscerne il valore ed esplicitarne gli apprendimenti in tutte le situazioni della giornata.

Il ruolo del formatore

Il cambiamento nelle scuole non può essere imposto.

C'è bisogno di formazione per accompagnare i processi di cambiamento e innovazione.

Ma quale formazione?

La formazione è un processo lungo che richiede tempo, cura, motivazione forte, è un percorso che richiede innanzitutto la capacità e l'impegno di stabilire relazioni educative, lo scambio e il confronto di esperienze e che si traduce poi in una serie di strumenti e di buone pratiche, mai raggiunte una volta per tutte, ma continuamente ricercate e esplorate.

La formazione deve sostenere e incoraggiare insegnanti e educatori a diventare ricercatori della propria azione educativa, superando la tradizionale separazione tra teoria e prassi, in un'alternanza continua tra il *fare e il pensare*, senza sopravvalutare ora l'uno ora l'altro.

La formazione deve motivare le scelte, promuovere riflessione e rinnovare la pratica, capace di avviare, sostenere, ampliare ricerche e riflessioni, di mediare e riunire pensieri e proposte, a partire dalla rilevazione dei bisogni, di costruire un luogo dove lo scambio, la riflessione e la discussione abbiano parte attiva.

In questo senso anche il ruolo del formatore cambia: la sua funzione non è quella di giudicare, valutare, ma di essere un “facilitatore del processo formativo” che esercita una funzione maieutica, facilitando l’emergere di idee e significati.

“Il formatore non è esperto del settore più di quanto non lo siano gli educatori del gruppo in formazione. In questo approccio il formatore non è colui che propone soluzioni standard, “brevettate”, ma si pone come l’occhio esterno che sostiene il passaggio ad una maggior consapevolezza circa i processi educativi agiti dal gruppo; facilita l’emergere delle idee, delle riflessioni da parte di tutto il gruppo; sottolinea i significati che le persone danno ai vari passaggi; mette in evidenza o propone connessioni tra i differenti punti di vista; mantiene il gruppo sul compito che ci si è dati; fa memoria del percorso formativo facendo della scuola anche un possibile un luogo di ricerca-azione...³”

³ Cfr. Bondioli A., Savio D. (2009), *Formare i formatori: un approccio maieutico*, in Domenici G., Semeraro M. L., (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite editrice, pp. 373-391