

Siped

La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Elena Zizioli

Sessioni parallele



Sessione 1
Quale formazione iniziale nel sistema 0-6

Chair

Anna Aluffi Pentini

Relazione introduttiva

Anna Bondioli

Rapporteur

Andrea Bobbio

Interventi

Concetta La Rocca

Elisabetta Madriz, Marco Ius

Elena Mignosi

Marisa Musaio, Monica Crotti

Cristina Palmieri, Silvana Calaprice

Fiorella Paone

Roberta Piazza, Valeria Di Martino

Nicoletta Rosati

Infanzia e povertà educativa interrogano la formazione degli insegnanti nella fascia 0-6¹

Marisa Musaio

*Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
marisa.musaio@unicatt.it*

Monica Crotti

*Ricercatrice - Università di Bergamo
monica.crotti@unibg.it*

1. Interpretare la povertà: le dimensioni di un'analisi

Il nesso infanzia-povertà educativa implica andare al di là della consueta associazione carenza-povertà, per considerare l'insieme dei fattori che rientrano in un accostamento integrato, così come ribadito dal Consiglio d'Europa².

Gli studi internazionali (Yoshikawa, Aber, Beardslee, 2012) evidenziano che la condizione di povertà si accompagna a forme di disagio che riguardano oltre che lo stato di salute, le capacità cognitive, emotive, relazionali, valoriali e un insieme di criticità che giustificano un' *interpretazione integrata, multidimensionale e contestualizzata*.

Influenzando lo sviluppo cognitivo, la salute mentale, emozionale e comportamentale, ma anche i risultati scolastici, le prospettive educative e di successo in età adulta, le esperienze di povertà, anche di breve durata, nella prima infanzia, possono avere effetti duraturi sullo sviluppo del bambino (Lazzari, Vandenbroeck, 2013). Da qui un'analisi multidimensionale di cause e di effetti e una contestualizzazione che, nello scenario attuale, riguarda le recenti ripercussioni della pandemia sui bambini in contesti di vulnerabilità familiare e sociale, i quali hanno subito gli effetti di una deprivazione educativa e culturale destinata ad avere conseguenze anche nel lungo periodo sulla crescita delle disuguaglianze. Va considerato, però, che la contestualizzazione della povertà, oltre che registrare cambiamenti in negativo, ha determinato, in positivo, una maggiore consapevolezza del problema, così come è emerso dalla terza edizione dell'indagine "*Gli italiani e la povertà educativa minorile – Ascoltiamo le comunità educanti*", dell'Istituto Demopolis, che ha evidenziato la povertà educativa come una grande questione

1 I paragrafi n. 1 e n. 2 sono di Marisa Musaio; i paragrafi n. 3 e 4 sono di Monica Crotti

2 Consiglio d'Europa (2016), *Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)*, <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066cff8>

nazionale, un fenomeno da affrontare nell'ottica di comunità educante, rafforzando soprattutto le alleanze educative.

2. La prospettiva transnazionale degli Obiettivi strategici

La pandemia ha aumentato la consapevolezza che la cura e l'educazione dei bambini sia una responsabilità non solo dei servizi, della scuola e delle famiglie, ma dell'intera comunità, come *impegno sistemico* che implica analizzare il fenomeno anche in una *prospettiva transnazionale*. A questo proposito la direzione è desumibile dai 17 *Sustainable Development Goals*, un programma per guidare entro il 2030³ le azioni di lotta alle povertà (Ob. 1) e di promozione di un'educazione di qualità (Ob. 4), fondamentali obiettivi per promuovere la coesione sociale, un'educazione di qualità e il successo formativo di tutti i soggetti, così come indicato già dall'Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2008). L'impegno transnazionale reca all'analisi del nesso infanzia-povertà un ulteriore tassello in termini di risposte concrete, interventi globali e condivisi, per impedire che la povertà possa causare ulteriori ostacoli alla piena realizzazione e fruizione dei processi educativi nei minori.

La convergenza sulla natura *globale* della povertà impegna l'intera comunità internazionale tanto sul piano della riflessione quanto su quello dell'azione. Come traspare dal documento *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, si tratta di un "piano d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità", da attuare riconoscendo: 1) lo sradicamento della povertà come "la più grande sfida globale e un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile"; 2) l'attuazione di un piano d'azione per liberare gli esseri umani dalla povertà, intraprendere azioni trasformatrici, necessarie per portare il mondo su un sentiero di sostenibilità e di resilienza.

Con la prospettiva delineata dagli Obiettivi strategici, l'impegno a sconfiggere la povertà approda ad una definizione 'allargata', come impegno su più livelli, per neutralizzare i possibili fattori di rischio, proporre risposte diverse alle singole criticità, insieme ad una riflessione aperta alla complessità delle cause e delle molteplici manifestazioni in una prospettiva pedagogica (Musaio, 2020) e in vista della partecipazione dei bambini in stato di povertà ad istituzioni educative di qualità (Moss, 2014; CE, 2019).

3. Povertà educativa e servizi all'infanzia

Un bambino che nasce, cresce e vive in contesto di povertà sviluppa una peculiare modalità di percepire sé e gli altri. Questo *pensiero saturo* influenza gli aspetti cognitivi, emotivo-affettivi e valoriali, rendendo difficile il cambiamento. Nelle fa-

3 Cfr., https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals_it

miglie in povertà educativa si osserva infatti una destrutturazione del tempo che si manifesta in una povertà di futuro e nel non avere uno sguardo progettuale su sé e sui propri figli. La proposta di un progetto a lungo termine è accettata solo se accompagnata da una persona di fiducia, che sollecita corresponsabilità e non delega. La costruzione di un'interdipendenza positiva è possibile se i servizi per l'infanzia si presentano, quindi, come complementari alla famiglia, sostenendola nella genitorialità e nella capacità generativa.

Inoltre, l'accesso ai servizi educativi di qualità fin dalla prima infanzia ha ricadute positive sul benessere e le competenze dei bambini, con effetti di lungo periodo; sul benessere delle famiglie, favorendo la partecipazione lavorativa femminile al mercato del lavoro, con implicazioni sulla prevenzione/riduzione della povertà; sulla coesione sociale, supportando le risorse di resilienza (CE, 2019). I supporti relazionali offerti dalle strutture per l'infanzia agiscono in forma sistemica: nel micro, contribuiscono allo sviluppo delle competenze dei bambini e promuovono un contesto a misura dei loro bisogni, capacità e aspirazioni; allargando il raggio, sono luoghi d'incontro per le famiglie, sensibilizzandole sui diritti dell'infanzia e sulla cultura della genitorialità, attivando anche legami di solidarietà informale; sono poi sistemi in cui imparare a convivere in società eterogenee e, a livello macro, possono rafforzare la coesione e l'inclusione sociale (MLPS, 2017; WHO, 2018). Una risposta alla povertà educativa risiede nell'attivazione di politiche di sviluppo con interventi per rafforzare nei territori la rete delle risorse e dei luoghi dedicati ai processi educativi e a rimuovere gli ostacoli che ne impediscono la piena fruizione da parte dei minori, così da "spezzare il circolo vizioso della disuguaglianza" (CE, 2013).

4. Qualità e formazione

La qualità dell'offerta educativa è strettamente legata alla collaborazione tra professionisti coinvolti a vario livello con la famiglia e alla professionalità degli educatori, sempre più spesso chiamati a incontrare nella sezione un ampio quadro di complessità, storie e bisogni di intervento personalizzato. Le sfide odierne sono legate, in sintesi, a) all'accessibilità: in Italia, i nidi sono ancora sotto il target richiesto dall'UE, con profonde differenze territoriali, inoltre, con la pandemia è cresciuta la rinuncia al posto al nido dopo averlo ottenuto e l'irregolare pagamento della retta; b) alla partecipazione delle famiglie con occasioni di dialogo, negoziazione e progettazione: se la presenza è rigidamente formalizzata, le famiglie vulnerabili tendono ad allontanarsi dal servizio per senso di inadeguatezza, quindi, aprire alle reti informali, con iniziative comunitarie sul territorio, costruisce relazioni di fiducia. I poli per l'infanzia, come laboratori, possono rappresentare dei catalizzatori di cambiamento; c) alla formazione: l'educatore della prima infanzia è un professionista con un ruolo educativo e sociale, al quale servono competenze psico-pedagogiche, didattiche, metodologiche e organizzative, oltre che relazionali, riflessive e inclusive. L'educatore ha anche un ruolo politico, nel rispetto del suo

ambito di competenza, coinvolgendo nei progetti ed interventi educativi tutte le agenzie del territorio per promuovere una comunità educante che rispetti il bambino e le sue relazioni vitali.

Perché l'educatore sia tutore di resilienza e tessitore di reti, è necessario un approccio formativo che sappia rispondere ad alcuni obiettivi specifici, visti come orientamenti professionali (Poleman et al., 2018): saper assumere punti di vista multipli e superare le stereotipie e le rigide categorizzazioni; saper gestire relazioni complesse sul piano emotivo; saper creare reti formali e informali e promuovere un ambiente inclusivo. Una modalità in grado di sviluppare competenze multiple, agendo da ponte tra la conoscenza teorica acquisita nei corsi e le esperienze pratiche del tirocinio, è rappresentata dai *laboratori trasversali*, i quali aumentano la consapevolezza e la competenza dei futuri educatori sulle relazioni interpersonali e di gruppo, mediante un processo guidato di meta-riflessione e la proposta di attività che promuovono prassi educative attente al vissuto e alle risorse di tutti i soggetti coinvolti nella dinamica educativa. Alcune valide metodologie sono la proposta di situazioni problema o studi di caso, l'offerta di attività di apprendimento cooperativo, i giochi di ruolo, la proposta di pratiche di osservazione e di narrazione.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea (2013). *Investire sull'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*.
- Commissione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2013). The impact of Early Childhood Education and Care on Cognitive and Non-Cognitive Development. *A review of European studies*, Compagnia di San Paolo e Fondazione Zancan, TFIEY Selected Papers.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali [MLPS] (2017). *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini in famiglie in situazione di vulnerabilità*.
- Musaio M. (2020). Dalla povertà alle povertà: riflessioni e interventi in relazione agli obiettivi di Agenda 2030. In Di Profio L. (ed.), *Povertà educativa che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 135-163). Milano-Udine: Mimesis.
- Poleman B. et al. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53, 1, 9-22.
- Yoshikawa H., Aber J.L., Beardslee W.R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 67, 272-284.
- WHO (ed.) (2018). *Nurturing care. For early childhood Development*. United Nations Children's Fund: World Bank Group.