

**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



- 331 **Chiara Bove**  
*Tessere "reti" a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6*
- 335 **Chiara D'Alessio**  
*Valenza delle teorie sull'attaccamento nella formazione 0-3*
- 340 **Rosita Deluigi**  
*Co-progettare la formazione continua 0-6: il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale*
- 344 **Dalila Forni**  
*Educare alla valorizzazione delle differenze di genere con la Letteratura per l'infanzia. Un progetto annuale con il comune di Livorno*
- 348 **Luca Girotti, Stefano Polenta**  
*I diversi "livelli" della formazione continua nel sistema 0-6*
- 353 **Agnese Infantino**  
*La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico*
- 357 **Daniela Moreno Boudon, Sara Serbati, Paola Milani**  
*Formare al lavoro in Equipe Multidisciplinare per rispondere alla povertà educativa: l'esperienza della ricerca RdC03*
- 362 **Francesca Oggionni**  
*Fare luce sulle zone d'ombra della professionalità educativa*
- 366 **Grazia Romanazzi**  
*Realizzare l'essere attraverso il fare. L'attualità della specializzazione Montessori in epoca di nativi digitali*
- 370 **Donatella Savio**  
*Ricerca-Formazione e professionalità riflessiva. Un'esperienza in istituzioni educative 0-6*
- 375 **Giulia Schiavone**  
*La continuità come impegno e sfida. Una proposta di formazione, attiva e partecipata, con educatrici e insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia*
- 379 **Francesca Linda Zaninelli**  
*La formazione comune e le Linee pedagogiche del sistema integrato 0-6*

## Sessione 6

### Sviluppo professionale e formazione continua nella scuola dell'infanzia e primaria

---

#### Rapporteur

- 385 **Valeria Rossini**  
*Maestri di se stessi: Sviluppo professionale e formazione continua nella scuola dell'infanzia e primaria*

# I diversi “livelli” della formazione continua nel sistema 0-6

Luca Girotti

*Ricercatore - Università di Macerata*  
*luca.girotti@unimc.it*

Stefano Polenta

*Professore Associato - Università di Macerata*  
*stefano.polenta@unimc.it*

## 1. Premessa

Le molteplici sollecitazioni (emotive, cognitive, relazionali, deontologiche) a cui sono sottoposti gli educatori-insegnanti nel loro lavoro quotidiano dovrebbero rappresentare l'occasione per un costante percorso di crescita professionale e personale, pena l'impovertimento della qualità dell'ambiente di apprendimento. Il contributo intende indagare il tema della formazione continua facendo dialogare la prospettiva di un'insegnante di scuola dell'infanzia con quella di due docenti universitari.

## 2. Lo sviluppo professionale e la formazione continua: il punto di vista di un'insegnante di scuola dell'infanzia<sup>1</sup>

Quando ho avuto bisogno di formazione?

Al di là della formazione da acquisire con il contributo di esperti, come quella universitaria e convegnistica, c'è una formazione che è tutt'uno con il lavoro quotidiano e che si nutre di ascolto e di coordinamento con le colleghe. Fondamentale, a tale proposito, è la creazione di un clima di gruppo, da perseguire prima dell'inizio della scuola e fondamentale anche per instaurare un rapporto di fiducia con le famiglie fatto di ascolto reciproco, scambio di pratiche educative e condivisione dei bisogni, dei bambini. Spesso i team non sono stabili e questo rappresenta un problema. Il primo passo è comunque “conoscersi”. C'è poi bisogno di un accompagnamento: ogni team ha le proprie specifiche esigenze, come d'altra parte ogni realtà scolastica è singola. L'aiuto di un supervisore esperto potrebbe essere utile.

La formazione riguarda poi la mia crescita personale e professionale, come do-

1 La presente parte è a cura di Roberta Falcetta, insegnante di scuola dell'infanzia dell'Istituto Mestica di Macerata e docente a contratto presso l'Università degli studi di Macerata (r.falcetta3@unimc.it).

cente e come persona. Sento spesso che nessuno ascolta la mia voce e i miei bisogni. Negli incontri di plesso ci si occupa di progettazione ma non della mente e del cuore degli insegnanti. Non è il luogo dove dire: “Sono stanca”. Le priorità sono altre. Gli insegnanti non hanno momenti per parlare! Solo all’interno delle sezioni c’è talvolta spazio per approfondire queste tematiche, ma questo spazio rimane purtroppo assai ristretto, marginale.

Allora mi sento sola come docente: ho necessità di una “ricarica”. Il sostegno della motivazione – soprattutto in questo difficile momento di pandemia – è prioritario, anche per scongiurare la disaffezione e il *burn-out*. Ad esempio, una collega mi ha confidato recentemente: “In questo periodo non voglio fare più sostegno”. Chi si prenderà in carico questa sua difficoltà?

La formazione in servizio presuppone una formazione di base analoga fra tutti i colleghi. Invece, spesso ognuno fa il suo “corsetto” senza un coordinamento, mancando una visione unitaria all’interno dei plessi. La progettazione è, infatti, talmente fagocitata dal “fare” che non si ha tempo per procedere assieme.

Sento il desiderio di rimettere al centro la relazione educativa, di poter coltivare la mia predisposizione verso l’ascolto dei bisogni dei bambini, condividendo con le colleghe come offrire loro i migliori ambienti di apprendimento, le migliori didattiche e le migliori progettazioni.

Vorrei avere anche la possibilità di far emergere le mie capacità (per meglio comprenderle e farle crescere). Vorrei coltivare la mia predisposizione all’empatia, che si nutre di accettazione e di assenza di giudizio e che ci permette di capire che “l’essenziale è invisibile agli occhi”.

Credo sia importante mettere al centro della formazione non la professione, ma la professionalità, che include anche gli aspetti personali. La priorità, non va dimenticato è formare un “uomo di cultura”.

### 3. La formazione continuamente professionalizzante dell’insegnante/educatore zerosei<sup>2</sup>

Il sistema 0-6 – come il sistema di istruzione e formazione nel suo complesso – potrebbe avere giovamento da una formazione definibile come “continuamente professionalizzante”.

Essa ha come fulcro la crescita professionale, che si compie nella quotidianità scolastico-educativa grazie a professionisti capaci di osservare, riflettere e interpretare.

Occorre sostenere l’interiorizzazione di un progetto professionale nell’ambito di una progettualità esistenziale finalizzata all’autocompimento del soggetto.

Una tale formazione dovrebbe essere naturalmente e opportunamente “interna” al plesso, nell’ambito di un circolo virtuoso fra istituzione scolastico-formativa e

2 Di Luca Girotti.

università e fra insegnanti/educatori e ricercatori universitari tale da superare la “distanza della ricerca dalle domande reali di educatrici ed insegnanti” (Mazzoni, Mortari, 2010).

La formazione continua “esterna” al plesso non va vista come l’unico momento di crescita professionale ma percepita in continuità con quanto viene vissuto e sperimentato all’interno della struttura educativa, pena una demotivante sensazione di separazione fra la realtà delle pratiche educative vissute nel lavoro quotidiano e quanto si “dice” nei corsi di formazione.

La formazione “esterna” si deve, dunque, configurare come un ulteriore momento di apprendimento e di “confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa”, come si suggerisce nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, in grado di generare riflessività, grazie al maggiore “distacco” dall’esperienza immediata, e di arricchire lo sguardo dell’educatore/insegnante, anche grazie all’alleanza fra ricercatori e insegnanti/educatori da tempo e da tutti auspicata.

#### 4. Prendersi cura della mente degli insegnanti/educatori. I diversi “livelli” della formazione<sup>3</sup>

L’aspetto maggiormente qualificante un ambiente educativo è la “qualità del pensiero” che lo permea. Prendersi cura della capacità di “pensare”, “aver cura della vita della mente” (Mortari, 2002), dovrebbe pertanto essere l’obiettivo principale dello sviluppo professionale e della formazione continua nel sistema zerosei.

Ma cosa significa “pensare”? Mutuando la prospettiva psicoanalitica di Bion (1962), “pensare” discende dalla capacità di rimanere aperti all’esperienza, stabilendo “legami” e accettando l’impatto con la caoticità e la travolgente emotività dell’esperienza.

Se, invece, prevale l’intolleranza verso l’ignoto, si sviluppa una modalità “controllante” di rapporto con il mondo che ostacola la comprensione del significato profondo dell’esperienza.

La conoscenza impone una trama e falsifica,  
Perché la trama in ogni momento è nuova,  
E in ogni momento è nuova e sconcertante (*East Coker*, T.S. Eliot).

L’ansia, la rigidità mentale, l’ancorarsi al “si è sempre fatto così”, assai diffusi negli ambienti scolastico-educativi, deteriorano la disponibilità mentale degli insegnanti/educatori e la loro capacità di sintonizzarsi con quanto vive il bambino offrendogli uno “spazio di pensabilità” dell’esperienza. Gli insegnanti/educatori dovrebbero avere la possibilità di riflettere sulla ricca trama di scambi che vivono quotidianamente, che li impegnano notevolmente in termini di responsività emo-

3 Di Stefano Polenta.

tiva. Se tale elaborazione non avviene, rischia di venire meno la comprensione profonda del lavoro che stanno compiendo e con ciò il loro entusiasmo e motivazione.

Ecco perché la formazione continua dovrebbe avere come obiettivo principale quello di permettere agli insegnanti/educatori di prendersi cura di sé e delle relazioni con il gruppo di lavoro, di crescere in quanto professionisti e in quanto persone. Per raggiungere il bambino, devono prima raggiungere loro stessi.

Occorre tuttavia identificare correttamente le diverse componenti di tale formazione.

Il primo e fondamentale livello è quello che si compie all'interno dei gruppi di lavoro, che dovrebbero essere sostenuti dall'ascolto reciproco e dalla capacità di osservare, di riflettere e di interpretare le pratiche e le problematiche educative. Questo costante lavoro quotidiano costituisce il momento formativo per eccellenza, che dev'essere incoraggiato e avallato dall'Istituzione, con la presenza diretta del dirigente o di un suo delegato con "pieni poteri", in modo che il lavoro venga percepito come avente potenzialmente una ricaduta sull'organizzazione per modificarla, se necessario. Lo sviluppo professionale degli insegnanti/educatori dovrebbe essere, infatti, un interesse prioritario dell'Istituzione, che si prende cura del loro benessere e della loro crescita e ricambia, in tale modo, lo sforzo che fanno per occuparsi della crescita dei bambini, in un'ottica di virtuosa circolarità fra processi top-down e bottom-up.

Il gruppo di lavoro dovrebbe svincolarsi, quindi, dall'ottica della supervisione rigidamente intesa per essere concepito come un momento di miglioramento istituzionale, sullo stile della ricerca-azione. L'obiettivo di fondo dei gruppi di lavoro è agevolare la creazione di uno "spazio mentale pensante" che accolga le percezioni e alle rappresentazioni dei partecipanti, i "loro sentimenti spesso ignorati, repressi, o semplicemente taciuti" (Dubost, Lévy, 2005, p. 378), cercando di mobilitare energie per trovare delle risposte alle problematiche educative in modo libero e costruttivo.

I "vertici" degli incontri dovrebbero essere tre:

- innanzitutto, i "problemi" educativi, che per Dewey (1929) sono la fonte principale della scienza educativa;
- poi le teorie utili a illuminarli (in tal senso è importante la collaborazione con l'università);
- infine, le implicazioni e le ricadute personali in quanto, sempre seguendo Dewey (*idem*), la scienza educativa sta principalmente nella "testa" delle persone.

La formazione continua "esterna" al plesso non andrebbe pertanto vista come l'unico momento di crescita professionale, pena una schizofrenica sensazione di separazione fra il lavoro quotidiano e la formazione specialistica, ma percepita come un'ulteriore occasione di riflessività o di acquisizione di specifici vertici teorici, che non sostituisce, ma integra e valorizza il lavoro in team che si svolge all'interno del polo.

## Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann, Medical Books.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright.
- Dubost J., Lévy A. (2005). Ricerca-azione e intervento. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A Lévy (eds.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Érès: Toulouse (trad. it. *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina, Milano).
- Mortari L., Mazzoni V. (2010). La ricerca con i bambini. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 4, 5-29.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia: Firenze.