

## *Capitolo undicesimo*

# Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo

*Elena Mignosi*

*La professionalità degli educatori per la prima infanzia ha alcune peculiarità che vanno considerate nel progettare un percorso di formazione. Nel mio contributo proverò ad individuarle e analizzarle soffermandomi soprattutto sulla formazione in servizio e considerando, ai fini di un apprendimento significativo, non soltanto alcuni ambiti possibili, ma anche modalità che coinvolgano i Servizi educativi nel loro insieme. A scopo esemplificativo presenterò, infine, il modello di lavoro utilizzato per un biennio nella formazione di tutto il personale educativo del Servizio Asili Nido del Comune di Palermo.*

### 1. La Formazione degli educatori della prima infanzia: caratteristiche e specificità

Ciò che, a mio parere, appare in primo piano se si prova ad individuare ambiti e bisogni formativi riguardo agli educatori per l'infanzia, è che la dimensione personale (coinvolta sempre nel lavoro educativo in generale) è fondamentale nel lavoro con i bambini piccoli.

Come ormai dimostrato dalle neuroscienze e dalle ricerche psicologiche e linguistiche, gli esseri umani fin dalla nascita sono attivi e propositivi nella relazione con gli adulti che si prendono cura di loro (Reddy, 2008) ed è proprio sulla natura e sulle modalità di tale relazione che è necessario soffermarsi. Il contatto e lo scambio, soprattutto attraverso il canale visivo-gestuale, comportano per gli educatori un coinvolgimento su più livelli ed un notevole sforzo di decentramento: l'attenzione va spostata da modalità comunicative note e familiari, che utilizzano prevalentemente il canale simbolico-verbale, a modalità che privilegiano il canale non verbale e che implicano presenza, ascolto e consapevolezza rispetto a se stessi in termini di soggetti "incarnati" (nella propria interezza psico-corporea).

Nei servizi per la prima infanzia di solito ci si sofferma sul corpo dei bambini, meno sul fatto che l'interazione include il corpo degli adulti con le loro sensazioni, le loro posture abituali, le loro preferenze motorie e gestuali, le loro sensazioni (Hackney, 2002). In questa cornice sono da considerare anche il tono e la modulazione della voce, poiché la sensibilità percettiva rispetto all'analogico del linguaggio, rende i bambini particolarmente attenti al modo in cui ci si rivolge loro (Mignosi, 2015). L'intersoggettività dei piccolissimi si fonda non tanto sulla imitazione, quanto sulla sintonizzazione che rinvia alla comunione di stati interni attraverso tre caratteri essenziali, *l'intensità, il ritmo e la forma*: educatori e bambini piccoli si incontrano e si sintonizzano attraverso modalità di rispecchiamento su una pluralità di canali sensoriali e attraverso la condivisione di tempi e ritmi (Stern, 1985).

In tale incontro così delicato e ricco di sfumature vengono anche coinvolte le capacità empatiche dell'adulto, sia sul piano emotivo (cioè nello sperimentare soggettivamente e condividere lo stato psicologico e i sentimenti dell'altro), sia sul piano cognitivo (cioè nel saper identificare e capire i sentimenti e la prospettiva dell'altro) (Mercer, Reynolds, 2002).

Si tratta di riuscire ad essere presenti momento per momento e di attivare quella che Bion (1962) chiama "capacità di *reverie*", nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, "senza memoria né desiderio". È una qualità di ascolto fondamentale che presuppone la capacità di "ascolto di sé" nel qui ed ora per potere entrare in contatto e interagire col bambino senza dirigere, sovrapporsi o anticipare. Parallelamente comporta la capacità di riflettere sia "nel corso dell'azione" (Schön, 1983), per prendere decisioni consuonanti a ciò che via via succede, sia successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull'esperienza. In questa prospettiva risulta prioritario essere consapevoli del vertice dal quale si osserva e si interagisce (rispetto alle proprie cornici di riferimento, ai propri valori, alla propria storia personale...) Va adottata, quindi, una "visione binoculare" (Bateson, 1979) che prenda in considerazione parallelamente il bambino nella sua specificità, se stessi e il piano della relazione.

Tale attitudine sia empatica che riflessiva è molto importante poiché, oltre a favorire il contatto interpersonale, permette di accrescere il livello di consapevolezza rispetto a se stessi come "persone intere", in cui psiche e soma sono profondamente integrati. Svi-

luppare la conoscenza dei propri modi di reagire alle sollecitazioni interne ed esterne in termini psico-corporei, è essenziale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi, legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico nella relazione con i bambini. Per evitare cioè di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori (per loro natura indefiniti) significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con propri pre-concetti e/o desideri ed emozioni non riconosciuti (Mignosi, 2007). Sia la dimensione sincronica (saper essere nel momento presente) che quella diacronica (saper imparare nel tempo a conoscere i propri modi di funzionare) contribuiscono a favorire la relazione e a rendere significativo lo scambio. Possedere tali competenze va nella direzione di un rapporto di reciprocità, in cui entrambi, adulto e bambino, sono partner attivi di un dialogo. La concezione che si ha riguardo i bambini determina, in questo senso, il modo in cui ci si rapporta loro: se li si pensa capaci di interagire, se si considerano competenti, allora si sarà in grado di instaurare con loro una relazione basata sul coinvolgimento reciproco. I bambini piccoli hanno, infatti, bisogno di avvertire la percezione che gli altri hanno di loro *come persone* intenzionalmente comunicative per potervi rispondere (Reddy, 2008).

La presenza e la consapevolezza rispetto a se stessi e a quello che accade, però, non sono sufficienti, la relazione con il bambino e con i suoi bisogni comporta anche la mobilitazione di processi immaginativi e creativi. Diviene fondamentale la capacità di costruire uno spazio emotivo ed immaginativo condiviso, nel quale esprimere la dimensione ludica e creativa della relazione; un'area transizionale, campo della fantasia, del gioco e della creatività, dove è possibile, insieme, "dare forma all'informe" e riconoscere ed esprimere il vero sé che, come dice Winnicott (1971), coincide con l'esperienza stessa del vivere e che è così importante nella costruzione dell'identità nel corso dell'infanzia.

Conoscere i bambini, saperli osservare e comprendere, saper progettare e modulare le proposte sui loro bisogni (cognitivi, affettivi, relazionali...), saper operare all'interno della loro "area potenziale di sviluppo" (Vygotskyj, 1983) si intreccia strettamente con il saper riflettere sulle esperienze attivate e su se stessi, sul saper valutare e valutarsi, sul saper lavorare in gruppo. Tutto questo si esplica in una "competenza operativa di secondo livello" che consente di saper far fronte adeguatamente (e creativamente) a situazioni variegate, aperte e imprevedibili, di modificare *in itinere* le proprie

proposte grazie allo scambio con i bambini e di “costruire nuovi saperi” a partire dalla loro e dalla propria esperienza.

È anche da considerare che nei primi anni di vita, sviluppo e apprendimento sono strettamente interconnessi e questo influenza modalità di programmazione, modalità di proposta delle attività e modalità di valutazione della loro efficacia in relazione ad ogni singolo bambino. L'indeterminatezza delle azioni educative e la imprevedibilità dei processi attivati e con cui, nel tempo, si interagisce, comporta la capacità di porsi “in ascolto” di quanto accade e delle proprie emozioni, di tollerare il dubbio e l'incertezza accettando uno “stato di sospensione”, non rifugiandosi immediatamente in categorizzazioni o teorizzazioni rassicuranti (Vigna, 2002).

D'altro canto, il dover prendere decisioni funzionali a promuovere apprendimenti sulla base di bisogni specifici e vari, che cambiano nel tempo, chiama in causa la capacità di leggere criticamente le caratteristiche del contesto in cui si agisce per valutarne risorse e limiti e, parallelamente, la consapevolezza rispetto alle teorie e alle “comunità di pratiche” sottese al proprio operato (Wenger, 1998). Tale capacità porta con sé l'autonomia di pensiero e l'essere in grado di rivedere continuamente le proprie premesse e la propria prassi educativa da soli e in gruppo.

Da quanto sostenuto sinora, derivano due conseguenze principali che proverò ad approfondire.

### *1.1. Una formazione centrata sull'esperienza*

*Apprendere dall'esperienza* costituisce una modalità privilegiata per integrare le conoscenze teoriche e metodologiche con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive.

La formazione degli educatori che mira solitamente all'acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale da applicare poi nella prassi risulta, in base a quanto detto, del tutto inadeguata, così come risulta inadeguata l'acquisizione di “tecniche” che indichino le procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive (Mortari, 2003).

Nell'*apprendimento dall'esperienza* viene risolto il problema dello scollamento tra la teoria e la prassi nella formazione, in quanto nei continui rimandi dall'una all'altra, attivati dai processi di riflessione, gli educatori sono attivamente coinvolti a livello personale e

accompagnati in un percorso allo stesso tempo ideativo e di continua sistematizzazione e la loro creatività si esplica anche nel sapere effettuare in prima persona ed in termini originali una elaborazione teorico-metodologica connessa con la propria pratica.

Apprendere dall'esperienza significa anche potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri: il cambiamento di una persona, in tale prospettiva, passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui dinamismi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi (Disanto, 2002).

L'entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative ed auto-osservative: "l'apprendere dall'esperienza ed attraverso l'osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggevole vedere, bensì in un immergersi nell'evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, "sentire" le emozioni e denominarle per ampliare il nostro repertorio sensitivo ed affettivo dal quale attingere per imparare" (-Vigna, 2002, p. 119). La riflessione, in questo senso, si configura anche come *autoriflessione* che contribuisce a sostenere i processi di cambiamento e permette di accettare il "rischio trasformativo" che comporta ogni reale relazione con l'altro da sé ed ogni processo di apprendimento significativo.

La riflessione sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri si configura, inoltre, come una "riflessione di secondo ordine" in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, si pone ad un meta-livello ed accresce la conoscenza di sé e la consapevolezza.

Trasferendo quanto detto nella prospettiva della formazione degli educatori, è quindi fondamentale programmare tempi e modalità per consentire di *imparare* e, nello stesso tempo di *imparare ad imparare* e a *riflettere*, riflettendo su se stessi e sulla propria pratica, cercando di tenere insieme la dimensione cognitiva, gli aspetti tecnici e la dimensione emozionale, e facendo parallelamente attenzione al piano sociale e organizzativo. In questo modo sarà possibile avviare anche processi di consapevolezza che permettano di riconoscere la "pedagogia implicita – o latente" del contesto di cui si è parte (Becchi, 2005; Bondioli, 2004).

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla “comunità che apprende” (considerando nello specifico il contesto educativo), non si può non rilevare la centralità della *dimensione di gruppo* e, ancora una volta, la complessità legata da un lato ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi-sezione, piccoli gruppi di apprendimento, etc.), dall'altro alla stessa “responsabilità educativa” e al rapporto con i bambini.

Nel progettare un percorso di formazione centrato sull'esperienza è quindi necessario tener conto anche della “dimensione di gruppo”, considerandola sia come *strumento* che come *obiettivo* del lavoro con gli educatori. Promuovere il lavoro di gruppo comporta parallelamente una *ricaduta sul piano della prassi*, in quanto da' la possibilità di accrescere la presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro, ritrovando il “senso” dell'operare. Inoltre, sperimentando la “mente di gruppo”, i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale (Quaglino *et al.*, 1992). Grazie a tale esperienza gli educatori sviluppano competenze sia a livello interpersonale, sia a livello di dinamiche e di conduzione di gruppo e saranno poi in grado di “trasferirle” e, quindi, di agirle non solo tra loro, ma anche nella relazione con le famiglie e all'interno dei gruppi di bambini con i quali lavorano, attuando e facilitando “transazioni ecologiche tra contesti” (Broffenbrenner, 1979).

### 1.2. *Una formazione attraverso i linguaggi artistico-espressivi*

Nella prospettiva di un percorso di apprendimento che permetta agli educatori di integrare le diverse parti di sé (mente, corpo, pensiero, emozioni, sensazioni...), di accrescere la propria consapevolezza e di riconoscere e sviluppare le proprie capacità creative, si rivela di grande efficacia proporre esperienze centrate sui *linguaggi artistici*. Se condotte in un contesto non giudicante, esse danno modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, di risvegliare l'immaginazione e la creatività sperimentando all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri. Grazie all'utilizzazione di linguaggi artistico-espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere l'esperienza del divenire del sé, del fluire dell'energia vitale e, dall'altra, la capacità



di trasformare questa energia in una forma (Masud Khan, 1980; Stern, 2010). Avere la possibilità di fare un'esperienza artistica è fondamentale per costruire e riconoscere la propria soggettività, per avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione. In questo senso, in un percorso esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, senza canoni estetici predefiniti, la produzione artistica è identificabile come *processo di ricerca*. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività "definalizzate" in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Come ci ricorda Winnicott (1971), il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità: si trae soddisfazione dal "dare forma" da soli e insieme agli altri all'interno di una cornice estetica e il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di "programmarlo" o di fissarlo. Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale, ma anche la specificità del lavoro con i bambini piccoli, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano" (Dewey, 1934). Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire potenzialità creative negli oggetti più comuni, che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno. L'arte così intesa riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo, consentendo di creare "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale" (Bruner, 1986), accrescendo anche la flessibilità personale e il pensiero divergente.

L'esperienza artistica può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale" (Ricci Bitti, 1998, p. 58). In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di *provare delle emozioni*, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica.

È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare “indirettamente” in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell’ottica della formazione degli educatori, ciò è particolarmente importante perché la “capacità di sentire” è anche una componente essenziale della vita etica.

Esperienze formative di tipo artistico-espressivo sono, pertanto, particolarmente indicate ai fini dello sviluppo della consapevolezza rispetto a se stessi, alle proprie potenzialità, al proprio modo di essere e nello stesso tempo rispetto ad una *non definizione categorica*, che lascia aperta la possibilità di divenire anche “altro”, e che è connessa alla fiducia attivata dall’esperienza creativa. L’immaginazione e la creatività vengono infatti sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: è dall’*informe* che può emergere il processo creativo (Winnicott, 1971): l’ideare, l’inventare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, il produrre, l’essere in grado di giocare e usare gli oggetti, ma anche di entrare in relazione, dare forma e condividere con gli altri. La sensazione di fiducia, il credere in se stessi e nelle proprie potenzialità, fondamentale per potere creare, si costruisce e si esplica all’interno di un’*area transizionale*, o “intermedia”, in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano *attraverso la relazione interpersonale* e grazie al *processo simbolico*.

Se organizzati in modo tale da sollecitare un passaggio tra più linguaggi interconnessi e tra più livelli, attraverso una progressiva elaborazione simbolica (dal vissuto emotivo, alla sua espressione attraverso un linguaggio artistico, alla verbalizzazione, cioè ad un ulteriore livello di astrazione e riflessione), le esperienze artistico-espressive consentono allora agli educatori di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa. È proprio grazie all’arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale. Come afferma Bateson (1972, p. 483): “non è che l’arte sia l’espressione dell’inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto *tra* i livelli del processo mentale (...) L’abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni – per asserire la loro combinazione”.

Il coinvolgimento del piano corporeo, lavorare anche sulla qualità del movimento, d’altro canto, risveglia l’immaginazione e sviluppa il pensiero motorio (Laban, 1950). Vi è un’apertura ad un livello



che la fenomenologia definisce “precategoriale”: il gesto può essere “creatore” in sé, senza dipendere dalla dimensione psichica e senza rappresentarla: sviluppando il gesto e le sue differenti qualità, si portano alla luce emozioni e immagini che vengono “messe in forma” e rese comunicabili a se stessi e agli altri. È un percorso inverso a quello a cui siamo abituati, e per questo, spesso sorprendente e fonte di apprendimento.

In una prospettiva formativa, un particolare contributo alla creatività e alla consapevolezza delle potenzialità proprie in relazione a quelle degli altri, è dato dalla *dimensione di gruppo*, in cui anche il piacere estetico nasce dalla intensità emotivo-affettiva implicata nel *processo creativo* e dalla fruizione della propria creazione, delle creazioni degli altri e di quelle del gruppo al quale si è preso parte e grazie al quale sono nate. “Le esperienze che si conducono in gruppi impegnati in attività artistiche stanno aprendo prospettive affascinanti riguardo allo sviluppo della creatività intesa come un processo transpersonale e non come semplice sommatoria di talenti individuali. Come sempre il gruppo capace di funzionare creativamente non produce omologazione tra i suoi membri, ma può invece stimolare il pensiero autonomo e orientato in modo da incoraggiare e promuovere il sentimento di identità personale. Il gruppo che si sente libero da vincoli e pensa con originalità è una matrice in cui si sviluppano individui capaci di essere unici” (Cruciani, 2006, p. xiii).

## 2. Un modello di formazione centrato sul coinvolgimento del contesto e sul Servizio educativo nel complesso

Per realizzare una formazione per gli educatori che preveda spazi di riflessione in cui siano implicati tutti gli ambiti sinora considerati, è possibile definire un modello operativo che si basi su presupposti teorici e metodologici precisi.

È necessario partire dal fatto che l’esperienza di chi lavora in ambito educativo, non può essere scissa dal contesto in cui viene attuata: è necessaria una visione *situata* della conoscenza e dell’apprendimento poiché “Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è “situato” in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è “distribuito” non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve, e le specifiche

competenze e conoscenze di una comunità sono collegabili alla sua organizzazione ed alla sua struttura sociale (Zucchermaglio, 2013).

Il contesto va considerato, infatti, come *luogo sociale* in cui si verificano certe relazioni e grazie al quale gli eventi assumono un significato, ma anche come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato (Bateson, 1972). Gli individui si formano all'interno di un contesto che viene quindi parallelamente coinvolto, nel suo complesso, nei processi di apprendimento e la pratica riflessiva si intreccia con quella di apprendimento organizzativo (Mignosi, 2012). Una formazione centrata sull'esperienza e sulla riflessione va pertanto proposta considerando il coinvolgimento del contesto di lavoro e/o dell'istituzione nel processo di cambiamento. Tale coinvolgimento richiede, d'altro canto, un approccio sistemico, tale da implicare attivamente nel percorso formativo tutte le componenti del Servizio considerato, anche se con ruoli diversi.

Per brevità proverò ad elencare alcune mosse possibili che esemplificherò nel paragrafo successivo e che si configurano come dei cerchi concentrici collegati e rimandanti uno all'altro; comincerò da quello più ampio per passare via via a quelli successivi.

a) È necessario coinvolgere l'Ente gestore e tutti quelli che, a diverso titolo sono i referenti del progetto di formazione per condividere l'impianto progettuale e le sue ragioni e per individuare le azioni che possono facilitare la riuscita del progetto. Si tratta di una corresponsabilizzazione che garantisce la tenuta di tutto l'impianto e che contribuisce ad una tenuta nel tempo degli apprendimenti attivati.

b) Va costituita una équipe di formatori che si incontra sistematicamente per condividere una prospettiva teorica, un linguaggio comune, le metodologie da adottare, le modalità e gli strumenti di valutazione e che monitora in gruppo l'andamento del progetto, che mette a punto un modello di intervento operando delle scelte in itinere in funzione di quello che accade e che, eventualmente, modifica le proprie decisioni.

c) Affinché gli apprendimenti siano significativi per gli educatori, bisogna prevedere tempi lunghi ed un rapporto circolare tra formazione in aula (di tipo laboratoriale e riflessivo) e formazione attraverso la messa in pratica nel lavoro quotidiano con i bambini. Dopo un primo momento esperienziale va pensato un sostegno alla traduzione degli apprendimenti attraverso incontri sistematici di supervisione in gruppo durante la progettazione delle attività e durante il percor-

so attuato con i bambini all'interno dei contesti educativi. In questo modo gli educatori vengono accompagnati e sostenuti nella innovazione consapevole della prassi e nella riflessione in gruppo su quello che accade, approfondendo e facendo propri, via via, teorie e metodi per operare autonomamente e intenzionalmente (Mignosi, 2012).

d) La documentazione, la verifica e la valutazione del progetto vanno, coerentemente, effettuate su più piani e condivise da tutti gli attori coinvolti.

### 3. Il corso di formazione per il personale educativo del Servizio Asili-Nido del Comune di Palermo

Nel Marzo 2008 ho avuto l'incarico da Parte dell'Assessorato Pubblica Istruzione del Comune di Palermo di progettare e coordinare un percorso di formazione in ambito pedagogico per tutto il personale educativo degli asili nido comunali. I committenti, nello specifico, erano l'Ufficio coordinamento socio-pedagogico del Comune e il CERISDI, un Centro Regionale di studi e di ricerca che, per accordi interistituzionali, aveva il compito di occuparsi della formazione di tutto il personale del Comune di Palermo. Si è trattato della prima esperienza di un corso in *ambito pedagogico* da parte del CERISDI che gestiva corsi per il personale comunale unicamente sul piano amministrativo, legata ad una nuova prospettiva culturale e politica. Sono stati coinvolti complessivamente 24 servizi, 249 educatrici/educatori (247 donne e 2 uomini).

Per una maggiore chiarezza espositiva seguirò da qui in poi i punti indicati nel paragrafo precedente.

a e c) Nel corso di 5 riunioni con l'Assessore alla P.I., con i Dirigenti del Servizio e con i responsabili della formazione del CERISDI siamo arrivati a condividere scelte metodologico-organizzative e a delineare *garanzie* per l'efficacia del progetto costruendo una *alleanza* rispetto a contenuti e procedure.

Sulla base dei bisogni formativi emersi da un percorso di autovalutazione condotto nei due anni precedenti attraverso la SVANI, una scala di valutazione per gli asili nido (Harms, Cryer, Clifford, 1990), sono state evidenziate diverse aree da approfondire, interrelate tra loro e riguardanti sia il piano della progettazione educativa e delle metodologie, sia il piano delle competenze relazionali, comunicative, osservative, autoriflessive e di lavoro di gruppo.

È stata pertanto condivisa la proposta di un progetto formativo centrato sui linguaggi artistico-espressivi (grafico-pittorico, sonoro, espressivo-corporeo, ludico-simbolico) e si è deciso di impiegare il monte ore complessivo disponibile in 2 anni scolastici, per potere coinvolgere tutto il personale educativo suddividendolo in gruppi di lavoro sufficientemente ristretti per garantire apprendimenti significativi. È stato inoltre concordato di articolare il percorso in 2 fasi: la prima, intensiva, di incontri laboratoriali presso il CERISDI, la seconda di accompagnamento alla stesura di progetti per i bambini da parte degli educatori e di supervisione in itinere all'interno dei nidi, da effettuarsi nei pomeriggi di rientro pomeridiano obbligatorio (per non gravare sul monte ore istituzionale).

La struttura del progetto su cui alla fine si è trovato un accordo è stata la seguente:

Per ogni anno sono coinvolti 125 educatori, suddivisi in 6 gruppi di 20-21 partecipanti.

Nella prima fase (della durata di 28 ore nel mese di luglio, dopo la chiusura dell'anno scolastico) ogni gruppo di educatori segue *in aula* un percorso laboratoriale intensivo (7 giorni consecutivi per 4 ore al giorno) centrato sull'esperienza e sulla riflessione sull'esperienza a partire da cui sono introdotte in itinere nozioni teoriche e metodologiche. Ogni gruppo ha modo di esplorare principalmente un ambito espressivo e comunicativo non verbale ed è condotto da un esperto che cura anche la trasferibilità delle esperienze nel contesto di lavoro.

- Nella seconda fase (della durata di 21 ore suddivise in 7 incontri pomeridiani di 3 ore a partire dal mese di ottobre e fino al giugno) ciascun gruppo è accompagnato dal proprio conduttore-esperto nella definizione di specifici progetti educativi per i bambini, nella loro attuazione e nella supervisione del percorso in piccolo gruppo *all'interno dei nidi*.

Per quanto riguarda la *verifica* e la *valutazione* è stata necessaria una mediazione tra richieste ed esigenze diverse (da parte dell'Amministrazione comunale, del CERISDI, dell'équipe di formazione). Poiché la valutazione degli apprendimenti degli educatori era obbligatoria per l'istituzione è stato trovato un accordo su una valutazione sommativa effettuata a conclusione della prima fase del percorso. Non si è comunque rinunciato, come si vedrà ad una valutazione dell'esperienza e ad un'autovalutazione rispetto agli apprendimenti conseguiti da parte degli educatori.

b) I 6 esperti e io, in qualità di coordinatrice del progetto e responsabile scientifica, abbiamo costituito una équipe di lavoro ed abbiamo attuato incontri sistematici durante tutte le fasi della formazione. Nel corso di tali incontri abbiamo condiviso cornice teorica, linguaggio, metodi, obiettivi formativi, modalità di conduzione; strumenti e metodologie di osservazione e di valutazione per gli educatori. A questo proposito, riguardo alla dimensione osservativa, riflessiva ed auto-riflessiva, ci siamo riferiti alla metodologia dell'*osservazione diretta partecipe*, che mira ad una comprensione degli gli eventi (relativi al singolo e/o al gruppo) all'interno di un "*campo relazionale*" in cui si è inclusi, utilizzando la capacità di identificazione e l'esperienza emotiva dell'osservatore (Henry-Polacco and Copley, 1986; Mignosi, 2004) Abbiamo inoltre ideato per gli educatori uno schema di diario di bordo da compilare individualmente, dal quale partire durante la supervisione di gruppo.

Durante gli incontri ci siamo confrontati anche riguardo a quanto accadeva all'interno dei nidi durante la supervisione, riflettendo insieme e scegliendo via via eventuali modifiche da attuare sia sul piano metodologico che organizzativo. Una tale condivisione in itinere dell'esperienza collettiva ha avuto anche una importante ricaduta sul clima affettivo ed emozionale all'interno dell'équipe, incrementando l'integrazione dei suoi membri e la motivazione e il piacere nel lavorare e nel creare insieme.

d) Coerentemente con l'impianto del corso di formazione e in relazione alle esigenze istituzionali, sono state previste diverse modalità di verifica e valutazione a livello individuale e di gruppo.

Alla fine della prima fase è stato proposto un questionario individuale composto da 10 domande con risposta a scelta multipla, relativo alle conoscenze acquisite dai partecipanti in seguito all'esperienza laboratoriale.

A conclusione della seconda fase è stata proposta ai corsisti una valutazione in termini autoriflessivi insieme ad una valutazione sul percorso formativo nel suo complesso (fasi 1 e 2)

La valutazione in termini autoriflessivi e la valutazione del percorso formativo nel suo complesso sono state effettuate anche dai conduttori-esperti e dalla coordinatrice. Nella riunione plenaria conclusiva sono stati coinvolti nella valutazione finale anche il CERISDI e l'Amministrazione comunale

Per la fase 2 sono stati utilizzati i seguenti strumenti e modalità: Analisi dei *Diari di bordo* (con particolare attenzione ai loro cambia-

menti nel corso del tempo)

- Analisi dei progetti realizzati all'interno dei nidi
- Confronto tra risultati raggiunti e risultati attesi
- Questionario a domande aperte relativo alla percezione dei corsisti sulla utilità del percorso formativo ai fini dell'accrescimento della propria professionalità
- Espressione di giudizi di gradimento riguardo al corso attraverso l'attribuzione di un punteggio ad affermazioni date (scala Likert) riguardanti: la pianificazione, il metodo, la conduzione, il gruppo di lavoro, gli ambiti affrontati, i tempi interni, la durata.

In questo breve articolo non è possibile dar conto dei risultati conseguiti, vorrei però concludere con i contenuti di un *cartellone di sintesi* elaborato dagli stessi educatori durante la valutazione finale dell'intera esperienza. Riprendendo i contenuti di un "compito di gruppo" (effettuato lo stesso giorno), i rappresentanti di ogni piccolo gruppo hanno messo insieme gli aspetti più significativi degli apprendimenti conseguiti e delle osservazioni e riflessioni attuate e li hanno condivisi con tutti in assetto plenario (alla presenza degli amministratori comunali, degli esponenti del CERISDI, dei conduttori-esperti, me compresa). Riporto integralmente quanto da loro scritto rilevando la connessione che durante la scrittura del cartellone è avvenuta tra i piani professionale e personale, nonché l'attenzione congiunta ai bambini e a se stessi.

*Sintesi dei lavori di gruppo: cosa portiamo con noi a conclusione di questo corso*

- Necessità di maggiore sistematicità e continuità negli incontri con i bambini
- Comprensione dell'importanza del *Setting*
- Osservazione più attenta, maggiore ascolto, comportano una migliore interazione con i bambini
- Maggiore osservazione dei bisogni specifici di ciascun bambino
- Maggiore "messa in gioco" e coinvolgimento + maggiore divertimento (personale e dei bambini)
- Attenzione ad un maggior approfondimento delle attività → seguire i bisogni dei bambini, non bombardarli di stimoli!
- Maggiore attenzione alla verifica e alla valutazione (rispetto alle proposte educative)
- Più ascolto significa anche maggiore flessibilità rispetto a ciò che si è programmato, in funzione di ciò che succede realmente con



- i bambini (ciò che si è programmato si può rivedere!)
- Importanza del parlare con i bambini (di renderli partecipi di ciò che si farà, di cosa è il laboratorio, di spiegare eventuali cambiamenti organizzativi, etc.), in funzione di una loro maggiore autonomia, per creare aspettative, per permettere loro di fare collegamenti
  - Più empatia/scambio/emozioni
  - Importanza del non dare niente per scontato, di rivedere anche le proprie premesse
  - Fare attenzione alle emozioni ha comportato una ricaduta nella conduzione e nella qualità personale di partecipazione alle attività.

## Bibliografia

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. (1976), Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. (1984), Adelphi, Milano.
- Becchi E. (2005), "Pedagogie latenti: una nota", *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, Carocci, Roma, 105-113.
- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. (1971), Armando, Roma.
- Bondioli A. (2004), *Valutare*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Junior, Bergamo, 11-58.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. (1986), Il Mulino, Bologna.
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it. (1988), Laterza, Bari.
- Cruciani P. (2006), *Prefazione*, in G. Accursio, G. Bucolo, 2006, *La personalità creativa*, Laterza, Bari, I-XV.
- Dewey J. (1934), *L'arte come esperienza*, trad. it. (1973), La Nuova Italia, Firenze.
- Disanto A.M. (2002, a cura di), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- Hackney J.P. (2002), *Making Connections: Total Body Integration Through Barthelemy Fundamentals*, New York, Routledge.
- Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1990), *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*, adattamento italiano di Ferrari M., Livraghi P., trad. it. (1992), Franco Angeli, Milano.
- Henry Polacco G., Copley B. (1986), *Introduzione*, in M. Pontecorvo (a cura di), *Il Modello Tavistock*, Martinelli, Firenze, 8-44.

- Khan M., Masud R. (1980), *I sè nascosti*, trad. it. (1990), Bollati Boringhieri, Torino.
- Laban R. (1950), *L'arte del movimento*, trad. it. (1999), Ephemera, Macerata.
- Mercer S., Reynolds W. (2002), *Empathy and quality of care*, British Journal of General Practice, 52, 9-13.
- Mignosi E. (2004), "Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al pensare riflessivo", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo, 151-181.
- Mignosi E. (2007), "Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini", in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo, 97-124.
- Mignosi E. (2012), "L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola", *Studi sulla Formazione*, Anno XV, n.1, Firenze University Press, 53-67.
- Mignosi E. (2015), *Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa, 189-203.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.
- Reddy V. (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino*, trad. it. (2010), Raffaello Cortina, Milano.
- Ricci Bitti P.E. (1998, a cura di), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. (1993), Dedalo, Bari.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. (1987), Bollati Boringhieri, Torino.
- Stern D.N. (2010), *Le forme vitali*, trad. it. (2011), Raffaello Cortina, Milano.
- Vigna D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- Vygotskij Lev S. (1983), *Antologia di scritti*, tr. it. a cura di L. Mecacci, Il Mulino, Bologna.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, trad. it. (2006), Raffaello Cortina, Milano.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. (1974), Armando, Roma.
- Zuccheromaglio C. (2013), *Cognizione al lavoro: Interazione, Pratiche e comunità*, LED, Milano.