



Collana fondata da Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri

Comitato d'onore

Cristina Allemann-Ghionda - Università di Colonia
Carmen Betti - Università di Firenze
Franco Cambi - Università di Firenze
Giacomo Cives - Università di Roma «La Sapienza»
Mariagrazia Contini - Università di Bologna
Franco Frabboni - Università di Bologna
Eliana Frauenfelder - Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa»
Susanna Mantovani - Università di Milano «Bicocca»
Paolo Orefice - Università di Firenze
Franca Pinto Minerva - Università di Foggia
Vincenzo Sarracino - Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa»
Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Comitato scientifico e referee

Roberto Albarea - Università di Udine
Massimo Baldacci - Università di Urbino
Gianfranco Bandini - Università di Firenze
Emy Beseghi - Università di Bologna
Gaetano Bonetta - Università «G. d'Annunzio» di Chieti
Stéphane Bonnery - Università di Parigi 8
Antonio Calvani - Università di Firenze
Giovanna Campani - Università di Firenze
Enricomaria Corbi - Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa»
Lucio Cottini - Università di Udine
Liliana Dozza - Università di Bolzano - Bressanone
Carlos Alberto Estêvão Vilar - Università del Minho
Maurizio Fabbri - Università di Bologna
Paolo Federighi - Università di Firenze
Massimiliano Fiorucci - Università di Roma Tre
Consuelo Flecha Garcia - Università di Siviglia
Antonella Galanti - Università di Pisa
Isabella Loiodice - Università di Foggia
Alessandro Mariani - Università di Firenze
Ekkehard Nuissl von Rein - Università di Kaiserslautern
Sally Power - Università di Cardiff
Francesca Pulvirenti - Università di Catania
Maria Grazia Riva - Università di Milano «Bicocca»
Daniela Sarsini - Università di Firenze
Fabrizio M. Sirignano - Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa»
Maura Striano - Università di Napoli «Federico II»
Ronald Sultana - Università di Malta
Maria Tomarchio - Università di Catania

*Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".
Il Comitato Scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei Referee.*

Scienze dell'educazione
Collana di studi, manuali e ricerche
diretta da
Simonetta Ulivieri

192.

La Pedagogia, intesa come analisi tanto dei processi educativi, quanto del relativo risultato in termini di capitale umano, sta assumendo un valore emergente ogniqualvolta avviene un mutamento culturale della società. Non è quindi un caso se viene proposta una Collana di Scienze dell'Educazione ad un pubblico di lettori interessati al settore della formazione (studenti e insegnanti, ma anche genitori ed educatori in senso lato). La Collana si articola in Studi, Ricerche e Manuali. Gli Studi hanno il compito di esporre le riflessioni storiche, teoriche e sociali sull'educazione e le sue finalità, compiute dai principali esponenti della Pedagogia italiana. Le Ricerche, rivolte agli ambiti: storico, metodologico, sociale, sperimentale, speciale e psicopedagogico, intendono dar conto alla comunità degli studiosi dei risultati di ricerche originali, tendenti a rappresentare il vero volto, sul campo, di una Pedagogia scientifica attuale.

I Manuali, infine, si propongono ad uso didattico e intendono fare il punto sullo statuto scientifico dei vari settori disciplinari che costituiscono il vasto e complesso ambito delle «Scienze dell'educazione».

Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea

a cura di
Clara Silva



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2016

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674685-6

ISSN 1973-1817

Il rapporto tra teoria e prassi nella formazione degli educatori per l'infanzia

Elena Mignosi

In relazione alla complessità del mondo in cui viviamo e degli attuali bisogni educativi vi è l'esigenza di ripensare alla formazione in servizio dei professionisti dell'educazione, individuando nuovi assetti organizzativi, nuove modalità e metodologie. Nel nostro Paese una particolare attenzione va posta sulla formazione degli educatori per la prima infanzia, poiché la scuola per i bambini tra 0 e 6 anni è un settore in profonda trasformazione, disomogeneo sul territorio nazionale in termini quantitativi e qualitativi, e per il quale va ripensata in modo organico la qualità dell'offerta educativa. Nel mio articolo affronterò quindi il tema del rapporto circolare tra teoria e prassi nella formazione degli educatori ai fini di un apprendimento significativo che coinvolga il piano personale e che si traduca in competenze professionali individuali e di gruppo. Condurrò quindi un approfondimento sulla specificità dell'educazione per l'infanzia e su possibili modelli di formazione, facendo riferimento anche alle caratteristiche del contesto. In questa prospettiva, infine, presenterò schematicamente un modello di percorso formativo già attuato.

1. Costruire la professionalità degli educatori: apprendere dall'esperienza

Quello degli educatori per l'infanzia è un settore professionale assai delicato: promuovere e sostenere la crescita e lo sviluppo di bambini così piccoli chiama in causa conoscenze e competenze specifiche e articolate su più piani e una profonda consapevolezza della propria "idea di bambino". La prima infanzia è, infatti una categoria a rischio, fragile, vulnerabile, dipendente dall'adulto e con proprie specificità. In un tempo molto breve è soggetta a grandi trasformazioni ed è quindi sfuggente e non definibile *in toto*. Per la sua

“estraneità” e per la sua “transitorietà”, come ci ricorda Egle Becchi (1994) è sempre stata oggetto di costruzioni culturali, attribuzione di significati e di valori da parte del mondo adulto.

Nel nostro Paese è in corso un dibattito, che potremmo definire pedagogico-scientifico e politico-sociale, su cosa caratterizzi la professionalità degli educatori per la prima infanzia; si tenta così di superare sia il modello familistico che quello scolastico che fino ad oggi, in forme diverse, hanno costituito, più o meno esplicitamente, i principali punti di riferimento nella storia dei servizi per i più piccoli. Conoscere i bambini, saperli osservare e comprendere, saper progettare e modulare le proposte sui loro bisogni (cognitivi, affettivi, relazionali ecc.), saper operare all'interno della loro “area potenziale di sviluppo” (Vygotskyj, in Mecacci, 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 sempre nuove, aperte e imprevedibili, di modificare *in itinere* le proprie proposte grazie allo scambio con i bambini e di “costruire nuovi saperi” a partire dalla propria esperienza.

L'uso prevalente del canale non verbale, la sensibilità percettiva rispetto all'analogico del linguaggio (tono e modulazione della voce), rendono i bambini particolarmente sensibili al modo in cui ci si rivolge loro ed è necessaria da parte dell'adulto una notevole consapevolezza rispetto a piani a cui di solito si presta poca attenzione e che sono fondamentali nella relazione (Mignosi, 2015). Si tratta di riuscire a essere presenti momento per momento e di attivare quella che Bion ([1962], 1972) chiama “capacità di *rêverie*”, nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, “senza memoria né desiderio”. “Essere presenti, dunque, più che pensanti, al fine di sentire i messaggi che l'altro ci manda “cercando di far convivere nel proprio interno il proprio sé e l'altro da sé, affinché si possano incontrare e relazionare” (Vigna, 2002: 70). In ambito educativo è una qualità di ascolto fondamentale, soprattutto nella relazione col bambino piccolo: presuppone la capacità di “ascolto di sé” nel qui ed ora per potere entrare in contatto empatico e interagire col bambino senza dirigere, sovrapporsi o anticipare. Parallelamente comporta la capacità di riflettere sia “nel corso dell'azione” (Schön, [1983], 1993) che 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 premesse teoriche, ai propri valori, alla propria storia personale, ecc.): che cosa e come guardiamo? In base a quali idee e valori? Va adottata, quindi, una “visione binoculare” (Bateson, [1979], 1984) 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. Sviluppare la conoscenza sia dei propri modi di reagire alle sollecitazioni interne ed esterne, sia delle proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie, 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 significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con i propri pre-concetti e/o desideri e le proprie emozioni non riconosciute (Mignosi, 2007b). In questo senso, 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 interpersonale. 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 bisogno di avvertire la percezione che gli altri hanno di loro *come persone* per potervi rispondere (Reddy, [2008], 2010) Si tratta di una percezione che passa soprattutto attraverso il corpo e i canali sensoriali e ha a che fare ancora una volta con la capacità di “essere presenti” nella relazione.

La relazione con il bambino e con i suoi bisogni implica, inoltre, la mobilitazione di processi immaginativi e creativi. Diviene fondamentale la capacità di costruire uno spazio mentale, emotivo ed immaginativo condiviso, espressione della dimensione ludica e creativa della relazione educativa; tale relazione può essere intesa come il campo della fantasia, del gioco e della creatività, dove è possibile riconoscere ed esprimere il nucleo della personalità, il vero sé che, come dice Donald Winnicott ([1971], 1974), coincide con l'espe-

rienza stessa del vivere e che è così importante nella costruzione dell'identità nel corso dell'infanzia. 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], 2006). 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. L'indeterminatezza delle azioni educative e l'imprevedibilità dei processi attivati e dei contesti sociali con cui, nel tempo, si interagisce, comporta la capacità di osservare e di osservarsi, 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) Il sapersi porre in ascolto permette anche di cogliere la dimensione profonda, i bisogni e le richieste non sempre esplicitamente manifesti, che spesso stanno alla base di azioni e comportamenti individuali e collettivi e di apprendere a farvi fronte.

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). È invece indispensabile considerare percorsi che coinvolgano la dimensione personale nella sua interezza e la consapevolezza rispetto a se stessi e, ad un metalivello, rispetto alle proprie modalità di apprendimento. In questa prospettiva sono state elaborate già a partire dalla seconda metà del XX secolo, diverse teorie e ipotesi soprattutto nell'ambito della psicoanalisi, della pedagogia e della psicologia sociale. Anche se, naturalmente, con prospettive diverse, è possibile rintracciare nelle varie scuole di pensiero *l'apprendere dall'esperienza* come modalità privilegiata per integrare le conoscenze con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive (Mignosi, 2007a).

L'esperienza non coincide con il fare, ma implica riflettere sulle azioni. Sul piano psicologico non coincide con il vissuto, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se

ne appropriata per comprenderne il senso (Mortari, 2003).

La riflessione nel tempo sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri si configura 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. 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 e personalmente 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 e in termini originali un’elaborazione teorico-metodologica connessa con la propria pratica.

Sul piano immaginario il rapporto tra teoria e prassi si configura come un “nastro di Moebius”, in cui la separazione delle due facce è solo apparente e in cui inizio e fine si confondono ricorsivamente. Apprendere dall’esperienza significa anche poter 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 questa 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: 26). L’entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative e 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: 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 e ogni processo di apprendimento significativo.

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, 2000).

2. Apprendere nel contesto

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 e alla sua struttura sociale (Zucchermaglio, 2013).

Fondamentale in questa prospettiva risulta il concetto di “contesto”, secondo l'accezione di Bateson ([1972], 1976), come *luogo sociale* in cui si verifica una certa relazione e come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato. Il contesto è legato alla nozione di “significato” (prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato) ed è dunque una “matrice di significati” in quanto trama dei rapporti che continuamente si definisce e si ridefinisce fra una molteplicità irriducibile di luoghi di osservazione e di spiegazione che si mischiano e correlano continuamente tra di loro.

Nella prospettiva ecologica e sistemica, inoltre, l'ambiente non può essere costituito semplicemente dalla singola situazione immediata di cui il soggetto fa parte, ma va definito in termini di relazioni tra *contesti interagenti*, che si influenzano reciprocamente e che influenzano le esperienze, i significati loro attribuiti e l'identità (individuale e sociale) di coloro che ne fanno parte (Bronfenbrenner [1979], 1986). 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 (Schön, [1983], 1993). Una formazione centrata sull'esperienza e sulla riflessione andrebbe quindi proposta all'interno di uno stesso contesto di lavoro, affinché si sviluppi una *conoscenza situata e distribuita*, che consenta di conoscere e riconoscere anche le pratiche informali che caratterizzano l'organizzazione sia come risorsa, sia come fonte di resistenza al cambiamento in quanto fortemente caratterizzanti l'identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli. In questo senso un percorso formativo avrà anche una valenza politica contribuendo a coinvolgere la comunità e/o l'istituzione nel processo di cambiamento. Volendo generalizzare è possibile, a mio avviso, individuare alcuni tratti che caratterizzano (anche se in forme diverse) la scuola per i bambini da 0 a 6 anni (sia nidi che scuole dell'infanzia) e che vanno considerati nell'orientare la formazione:

- l'ambito comunicativo e relazionale ha un ruolo centrale e non vi sono saperi disciplinari da insegnare;
- la dimensione non verbale ha una valenza molto forte;
- gli spazi, anche quando organizzati per sezioni, sono aperti ed è presente l'idea di aree comuni articolate e fruibili da gruppi diversi;
- i rapporti tra gli adulti sono idealmente connotati da una elevata condivisione rispetto a pratiche e metodologie educative; la dimensione di gruppo è più presente che in altri ordini di scuola;
- la relazione con le famiglie è significativa e alta è l'esigenza di costruire una "alleanza educativa";
- data l'età dei bambini i rapporti tra personale educativo e ausiliario sono stretti e collegabili anche ad ambiti pedagogici e a pratiche condivise;
- sviluppo e apprendimento dei bambini (soprattutto nei primi anni di vita) 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 molto più che negli ordini di scuola successivi).

3. La dimensione di gruppo

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 comunicativa e relazionale e, ancora una volta, la complessità legata da un lato ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (organi collegiali, gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi-sezione, piccoli gruppi di apprendimento ecc.), dall'altro alla stessa “responsabilità educativa” e al rapporto con i bambini.

Nel progettare un percorso di formazione all'interno *della* scuola (e *per* la scuola come sistema organizzativo), è quindi necessario tener conto anche della “dimensione di gruppo”, considerandola sia come *strumento* che come *obiettivo* del lavoro con gli educatori. Di solito, infatti, la dimensione sociale in cui ciascun educatore è istituzionalmente immerso, non viene utilizzata consapevolmente come strumento di lavoro, trasformandosi così da risorsa in limite. Affrontare in solitudine bisogni differenti, situazioni variegata e spesso problematiche, può attivare vissuti di frammentazione, impotenza, frustrazione che non consentono di riconoscere e gestire le difficoltà nella relazione con i bambini. Parallelamente trovarsi a lavorare all'interno di una istituzione, insieme ad altri, in una realtà in cui il piano collettivo non viene considerato, determina e/o amplia “situazioni di disagio” sia a livello personale che di sistema.

È ipotizzabile che l'uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come “spazio di contenimento/attraversamento” (Bion, [1971], 1962, [1972], 1965) consenta l'elaborazione e il superamento di tali disagi, perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi, all'interno di una “logica plurale” invece che “singolare”. Creare una “cultura condivisa” è indispensabile per promuovere un processo formativo efficace e, più in generale, per un miglioramento qualitativo del contesto educativo.

Laddove il gruppo riesce a istituirsi come “gruppo di lavoro”, si ha parallelamente una *ricaduta sul piano operativo*, in quanto si ha la possibilità di passare dall'incertezza alla presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro, ritrovando il senso dell'operare. Inoltre, utilizzando una “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. Si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell'organizzazione così come sulla cultu-

ra, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l'organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee. (Quaglino et al., 1992). Se pertanto, attraverso l'esperienza di gruppo, gli educatori sviluppano competenze sia a livello interpersonale, sia a livello di dinamiche e di conduzione di gruppo, saranno poi in grado di "trasferirle" e, quindi, di agirle non solo tra loro, ma anche all'interno dei gruppi di bambini con i quali lavorano, attuando delle "transazioni ecologiche tra contesti" (Bronfenbrenner, [1979], 1986).

Una formazione per gli educatori che tenga conto di tutti i piani finora considerati, si configura come una *formazione in servizio* che prevede spazi di riflessione individuali e collettivi su di sé, sulla propria prassi e su come questa si intersechi con quella degli altri e si espliciti all'interno del contesto in cui si lavora. In questo senso è molto diversa da un "corso di aggiornamento" perché prevede, in tempi lunghi, 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. 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 intenzionalmente (Mignosi, 2012).

4. Un modello di formazione in servizio

Per ragioni di brevità, presento solo lo schema di un'esperienza di formazione in servizio della durata di tre anni scolastici che ho condotto personalmente e che ha riguardato tutte le insegnanti di un plesso di scuola dell'infanzia statale palermitano, ubicato in un quartiere a rischio dal punto di vista socio-economico-culturale (in totale sono stati coinvolti: 10 insegnanti curricolari, 2 insegnanti specializzate e 128 bambini dai 3 ai 5 anni suddivisi in cinque sezioni). Si è trattato di un percorso complesso e su più livelli, in quanto:

- si è articolato intorno alla dimensione psico-corporea e al movimento;
- ha coinvolto vari aspetti della professionalità docente (l'osservazione e l'auto-osservazione, la programmazione, le metodologie didattiche, il lavoro di gruppo, la valutazione ecc.);
- ha incluso una pluralità di apprendimenti relativi agli alunni;

- ha riguardato la relazione delle famiglie con l'istituzione scolastica;
- ha investito la qualità delle relazioni tra insegnanti e collaboratori scolastici;
- nell'ultimo anno ha attivato uno scambio tra scuola dell'infanzia e scuola elementare nell'ottica della continuità verticale.

Sulla base dello stesso modello formativo, l'esperienza si è anche sviluppata nel tempo, assumendo ogni anno caratteristiche e modalità organizzative nuove in relazione a ciò che accadeva o era accaduto, a ciò che veniva appreso, a nuovi bisogni che via via emergevano, all'iniziativa e all'apporto creativo delle insegnanti coinvolte.

Il modello formativo attuato è stato il seguente:

- individuazione del tema, dell'ambito, dei contenuti, sulla base di bisogni e obiettivi condivisi (rispetto a se stessi, rispetto al lavoro con i bambini);
- momento di formazione iniziale di tipo laboratoriale, fondata sul rapporto circolare tra esperienza, riflessione e approfondimento teorico-metodologico e sul gruppo;
- accompagnamento nella progettazione e nella individuazione di modalità e strumenti di osservazione/valutazione *in itinere* (rispetto all'efficacia di quanto proposto);
- attuazione di proposte didattiche e organizzative innovative da parte delle insegnanti all'interno della scuola;
- incontri sistematici (a scansione quindicinale o mensile) di condivisione, approfondimento, riflessione in gruppo rispetto a quanto è accaduto/accade nel corso dell'esperienza e valutazione *in itinere*;
- valutazione conclusiva (dell'efficacia del progetto proposto ai bambini ma anche del progetto di formazione);
- proposte per il futuro alla luce dell'esperienza, su tutti i piani e sempre su due livelli (pratiche didattiche e contesto scolastico-organizzativo nel suo complesso).

Per quanto riguarda la valutazione, non vi è lo spazio per presentare tutti i dati raccolti rispetto all'insieme dei piani e dei soggetti considerati nell'arco dei di tre anni. Per i dettagli si rimanda quindi al volume in cui il percorso di formazione è stato analiticamente descritto (Mignosi, 2008). In questa sede mi sembra importante riportare che sono stati utilizzati strumenti e metodi sia qualitativi che

quantitativi (diari di bordo, *rating scales*, questionari a domande aperte sia per la valutazione del corso sia per la valutazione dei propri apprendimenti, test sulla percezione della propria autoefficacia, analisi della ricaduta del lavoro sulla qualità della partecipazione dei bambini, sullo sviluppo linguistico e psicomotorio ecc.) e che il progetto di formazione ha avuto una ricaduta anche in termini organizzativi e di sistema (attraverso, ad esempio, l'apertura delle sezioni, il cambiamento del tempo-scuola anticipando di un'ora, d'accordo con le famiglie, l'orario di uscita dei bambini per aumentare le ore di compresenza, e molto altro).

Tutte le insegnanti coinvolte hanno esplicitato profondi cambiamenti nella qualità delle relazioni tra gli adulti (anche in termini di gruppo) e nel lavoro con i bambini e hanno sottolineato la ricaduta di quanto appreso, in termini migliorativi, sulle proprie metodologie educative e didattiche, ma anche sulla fiducia nelle proprie capacità creative, progettuali e di ricerca in un'ottica di "innovazione continua".

Riferimenti bibliografici

- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Milano.
- BATESON G. (1984) *Mente e natura* [1979], Adelphi, Milano.
- BECCHI E. (1994) *I bambini nella storia*, Laterza Roma-Bari.
- BECCHI E. (2005) *Pedagogie latenti: una nota*, in «Quaderni della didattica della scrittura», 3, pp.105-113.
- BION W.R. (1971) *Esperienze nei gruppi* [1962], Armando, Roma.
- BION W.R. (1972) *Apprendere dall'esperienza* [1965], Armando, Roma.
- BONDIOLI A.-FERRARI M. (2000, a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Franco Angeli, Milano.
- BRONFENBRENNER U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano* [1979], Il Mulino, Bologna.
- DISANTO A.M. (2002, a cura di) *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma
- MIGNOSI E. (2007a, a cura di) *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Franco Angeli, Milano.
- MIGNOSI E. (2007b), *Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*, in BONDIOLI A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo, pp. 97-124.

- MIGNOSI E. (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- MIGNOSI E. (2012), *L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*, in «Studi sulla Formazione», XV, 1, Firenze University Press, pp. 53-67.
- MIGNOSI E. (2015), *Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia*, in TOMARCHIO M.-ULIVIERI S. (a cura di), *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 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*, Raffaello Cortina, Milano.
- REDDY V. (2010), *Cosa passa per la testa di un bambino* [2008], Raffaello Cortina, Milano.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari.
- VIGNA D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- VYGOTSKIJ S.L. (1983), in MECACCI L. (a cura di), *Antologia di scritti di psicologia*, Il Mulino, Bologna, s.p.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità* [1998], Raffaello Cortina, Milano.
- WINNICOTT D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- ZAN S. (1988, a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna.
- ZUCCHERMAGLIO C. (2013), *Cognizione al lavoro: Interazione, Pratiche e comunità*, LED, Milano.

Indice

Introduzione <i>Carmen Betti</i>	7
<i>Parte Prima</i>	
L'educazione della prima infanzia tra ricerca, <i>Governance</i> e modelli educativi	
Dal sentimento dell'infanzia ad una pedagogia come scienza dell'infanzia <i>Simonetta Ulivieri</i>	15
Genitori migliori per bambini più liberi <i>Michele Corsi</i>	41
L'educazione e la cura dell'infanzia oggi <i>Franco Cambi</i>	49
L'internazionalizzazione della ricerca sull'educazione e cura nella prima infanzia in Europa <i>Clara Silva</i>	55
La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia in Italia: questioni e prospettive <i>Anna Bondioli</i>	75
Le emanazioni dell'Unione Europea sull'ECEC: dal Libro Verde del 1993 alla Strategia "Europa 2020" <i>Paola Caselli</i>	95
Éduquer, c'est l'affaire de tous! <i>Jean-Pierre Pourtois</i>	113

Parte Seconda

L'ECEC in Europa: modelli formativi ed esperienze a confronto

La formazione degli educatori

Curare la formazione degli educatori <i>Vanna Boffo</i>	123
Il rapporto tra teoria e prassi nella formazione degli educatori per l'infanzia <i>Elena Mignosi</i>	133
Learning with goals. The self-conception of the Klax educator school <i>Christian Engelbrecht</i>	145
Ricerca e formazione: le professioni educative tra sapere teorico e sapere pratico <i>Enrica Freschi</i>	155
La video ricerca nella formazione degli educatori <i>Sabina Falconi</i>	161
L'esperienza del progetto <i>La parola al centro</i> <i>Laura Vanni</i>	169
<i>Il ruolo del coordinamento pedagogico e la relazione con le famiglie</i>	
Développement professionnel dans un système compétent: l'importance de l'accompagnement <i>Florence Pirard</i>	179
Il coordinamento dei servizi 0-6 a Roma: la costruzione di un ruolo tra gestione e cambiamento <i>Laura Fumi</i>	195
Les relations entre les professionnels de la petite enfance et les familles <i>Véronique Francis</i>	203
La relazione tra servizi educativi e servizi sociali nell'accompagnamento alle famiglie vulnerabili. Il caso del Programma nazionale PIPPI in Italia <i>Paola Milani</i>	213

Formare animatori di educazione familiare. Esperienze nella realtà toscana <i>Gino Piagentini</i>	219
<i>I servizi educativi per l'infanzia come spazio di inclusione tra continuità e discontinuità</i>	
Il Centro "Zerosei" di Empoli: piaceri di un progetto educativo <i>Roberta Cardini</i>	231
Transición de infantil a primaria: oportunidad para crear proyectos compartidos <i>Dolores Madrid Vivar</i>	251
Servizi per l'infanzia inclusivi nella società democratica complessa <i>Emiliano Macinai</i>	259
Co-riflettere nei gruppi di lavoro: idee da un progetto europeo <i>Nima Sharmahd</i>	269
I servizi educativi per l'infanzia. Contesti di relazione tra identità e diversità <i>Gloria Tognetti</i>	281
<i>I viaggi di studio in Europa dell'Associazione "Crescere"</i>	
Immagini e pensieri <i>Sonia Iozzelli</i>	291
Attimi educanti <i>Antonio Di Pietro</i>	297
Autrici e Autori	303

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di novembre 2016