

MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO VI – Numero 2 – 12/2016

CORNICI DAI BORDI TAGLIANTI: SAPERE PEDAGOGICO AL DI LÀ DEL SAGGISMO

Rivista scientifica internazionale
di pedagogia e didattica
edita semestralmente dalla Progedit – Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 – 70122 Bari – t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011
MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2
ISSN 2240-9580

Direttore scientifico
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simo-netta Olivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Isadora Duncan sapeva essere icastica, con il corpo come con le parole. E celebre è rimasta, pare, una sua voce: “Se potessi ‘dire’ che cosa significa, non avrei bisogno di ‘danzarlo’”. Bateson, esperto di “cornici dai bordi taglienti”, ha ripreso questa apertura sul “non dicibile” per parlare di quanto, nei linguaggi, si pone su quel piano che separa conscio e inconscio epistemologico.

Large Standing Figure: Knife Edge by Henry Moore – 1976
foto di G. Annacontini



Proprio questa dinamica tra detto e non-dicibile segna la differenza tra i generi di traduzione del pensiero (letterario, iconico, musicale, mimico gestuale e via dicendo) che, per vie diverse, narrano aspetti della vita che non possono essere completamente esplicitati mentre, allo stesso tempo, non possono non essere comunicati. I linguaggi, ciascuno per propria vocazione, ‘possono’ esprimere l’indicibile “per altri linguaggi” ed è questa la sfida che il presente numero di MeTis intende porre. La sfida è integrare il saggismo, l’argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico, attraverso l’uso di altre forme di organizzazione del pensiero: che ne è del non detto e del non dicibile attraverso la parola scritta? Di quanto eccede i limiti materiali dello scrivere saggista? Quanto siamo disposti a investire per indagare questa apertura di senso al fine di non lasciarla andare alla deriva e così perdersi “ai margini del discorso”? Se ordinariamente il pedagogista è riconosciuto dalla comunità scientifica in quanto ha prodotto saggistica pedagogica, è possibile pensare che esso sia tale anche quando, ad esempio, dipinga, poeti, fotografi, danzi di pedagogia? La multimedialità offre alla nostra rivista l’occasione di poter ospitare anche queste diverse forme linguistiche e, pertanto, per il presente numero abbiamo chiesto di sperimentare la contaminazione tra linguaggi canonici della scientificità dell’argomentazione pedagogica con linguaggi alternativi in grado di esprimere contenuti “altri”. Riuscire ad esprimere il contenuto di un pensiero attraverso l’integrazione di linguaggi differenti significa, a nostro parere, amplificarne il significato e, questo, implica che l’opera di codifica di una idea all’interno di un sistema plurale di linguaggi permette già di per sé il dire una cosa nuova. Mc Luhan (il *medium* è il messaggio), Derrida (ogni tradurre è un tradire), Eco (dire ‘quasi’ la stessa cosa) e altri ci fanno da colonna sonora. Il numero raccoglie, dunque, materiali pedagogici (una foto, un filmato, una traccia musicale, una poesia, una preghiera ecc.) nelle forme molteplici che l’espressività umana consente. Ciascuno di essi è accompagnato da relativo saggio che, però, questa volta anziché essere l’opera ne è cornice. Si tratta di una sperimentazione come forse solo una rivista può ospitare. Una sfida che tenta di recuperare aspetti dell’euristica pedagogica e didattica che normalmente non trovano spazio nelle consuete forme della produzione scientifica e che raccontano di una “pedagogia che è vita”.

INDICE – TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

Una difficile scommessa
A complicated Challenge
di Giuseppe Annacontini, Isabella Loiodice

INTERVENTI – ARGUMENTS

Riflessioni sull'indicibile
Consideration about Unutterable
di Franco Cambi

La scienza è un miracolo?
Science is a miracle?
di Graziano Cavallini

Insegnaci
Teach us
di Vito A. D'Armento

Un angelo vestito da passante. Dove va l'educazione del Terzo Millennio
An angel dressed as a passer-by. What will be the future of Third Millennium Education
di Nicola Paparella & Lucia Martiniello

INTERVISTE – INTERVIEWS

Un'educazione per il futuro. In dialogo con Howard Gardner
Educating for the Future. In dialogue with Howard Gardner
di Vito Minoia

SAGGI – ESSAYS

Rap e didattica: una possibile alleanza
Rap and teaching: a possible alliance
di Salvatore Colazzo

Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale
Lability. Between limits and possibilities in the existential journey
di Lorena Milani

Dove ne va dell'essenziale
Where goes the essential
di Luigina Mortari

Rapsodia familiare
A family Rhapsody
di Giuseppe Annacontini

Dall'ipertrofia comunicativa al silenzio: una provocazione ed una scommessa formativa
From communicative hypertrophy to silence: a provocation and an educational gamble
di Marinella Attinà

La Creazione di Adamo di Michelangelo. Tra linguaggio artistico e saggismo didattico-pedagogico
The Creation of Adam of Michelangelo. Between artistic language and didactic-pedagogic essay writer
di Franco Bochicchio

Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi
Towards the space forming: intercodex multiagent autonomous. Design generative learning environments
di Maria D'Ambrosio, Hirotsugu Aisu

Narrare il pensiero
To tell the thing
di Maria-Chiara Michelini

I nuovi "clochard". Quando il trash si fa cool
The New "Tramps". When Trash Culture Becomes Chic
di Massimiliano Stramaglia

Robert Schumann tra letteratura, musica e infanzia. I "contorni" letterari e pedagogici della narrazione musicale dell'Ottocento
Robert Schumann between literature, music and childhood. The "contours" of the nineteenth century literary and pedagogical musical narrative
di Leonardo Acone

"In vita muoio e con le immagini rinasco". Il cuore poetico di Else Lasker-Schüler
"In life I die and with images I am reborn". The poetic heart of Else Lasker-Schüler
di Francesca Antonacci

"Pechino OFF": sguardi stranieri
"Pechino Off": foreign looks
di Rosita Deluigi

Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica
Little things. Explorations with another training
di Monica Guerra

Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento
Didactics as theatre of "Erotica": an experiment
di Laura Marchetti

Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti
Art stories: tales that become images, images that become tales
di Francesca Marone, Ilaria Moscato, Ilaria Curci

Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena
Nikolaj Stepanovič: the teacher on the stage
di Paola Martino

Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico
Snapshots on childhood, adolescence and poverty: to practice an educational vision
di Marisa Musaio

Roba da matti: la prospettiva creativa dello scarto come metafora pedagogica
Crazy things: the creativity dimension of the scrap as pedagogical metaphor
di Rosy Nardone

La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici
The mother-child relationship between "parenting mirrors" and "poetic cloves"
di Valeria Rossini

Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione
Expressive movement and learning. Images of a pedagogy of expression
di Gilberto Scaramuzza

Scritture_posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia
Scriptures as postures. Scientific and aesthetic research in pedagogy
di Antonia Chiara Scardicchio

Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō
The pedagogical content of the martial arts: the non-verbal training with the aikidō
di Roberto Travaglini

Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla
Early childhood educator's professionalism: representing it by a geographical map
di Paola Zonca

A scuola con i linguaggi espressivi: la scoperta del drama come risorsa didattica
At school with expressive languages: the discovery of drama as a didactic resource
di *Philipp Botes*

L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo "danzare" lo spirito
Heart's education in the complex society: let the spirit "dance"
di *Maria Chiara Castaldi*

I sovrumani
The Superhumans
di *Angela De Piano*

Gli Ughi e la maglia nuova. Paralipomeni pedagogici tra uguaglianza e differenza in una videolettura
The Hueys in the New Sweater. Pedagogical paraleipomena between equality and difference in a video reading
di *Roberto Gris*

Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglienti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini
From darkness of staying to impertinence of being. 'Sharp' experiences in care and training with narration through images
di *Emanuela Guarcello*

L'immagine come medium nella ricerca pedagogica. Verso un'auto-riflessività delle prassi del ricercatore a partire dall'implicito dello strumento d'indagine
Image as medium in pedagogic research. Towards a self-reflection of the research's practices from the implicit of research tool.
di *Stefano Landonio*

La lingua silenziosa: segnare il pensiero per mostrare il dicibile
The silent language: signing the thought to show the utterable
di *Ludovica Lops*

Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo
Roots in the sky. Where pedagogy and tightrope walking meet
di *Giulia Schiavone*

La vergogna nel semaforo. Affrontare il sectarianism nella città di Glasgow
The shame in the traffic light. Tackling sectarianism in Glasgow
di *Federico Zannoni*

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos
L'esperienza corporea degli alunni per la qualità estetica dei centri educativi
di *Amparo Alonso Sanz*

The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening
La metafora del fiorire per il laboratorio di educazione all'ascolto
di *Bruno Galante, Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano*

La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia
The school of things. Or: the risky life of poetry
di *Emanuela Mancino*

Educare alla musica: vecchie realtà, nuove utopie
Educating the music: old realities, new utopias
di *Gianni Nuti*

"Adduma i fari, prima di parrari". Accendi il lume della ragione, prima di parlare
"Adduma i fari, prima di parrari". Switch on your thought, before you speak
di *Jole Orsenigo*

Letteratura per l'infanzia, visualliteracy e contaminazioni artistiche
Children's literature, visualliteracy and artistic fusion
di *Marnie Campagnaro*

Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia
Skills telling: narrative as a self-assessment tool of educational practice
di *Marianna Capo*

Cosa è essere donna per me oggi? Workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere: le parole e le immagini
What is to be a woman today? Experiential workshop designed to promote reflection on gender issues: the words and images
di *Maria Rosaria De Simone*

La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere
La Bic nera: genesis of a novel inside and outside of a penitentiary
di *Carolina Maestro*

FONTI – SOURCES

Tra le righe. Bambini e bambine nei saggi scolastici e nei diari di bordo della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860)
Between the lines. Young boys and girls in the school essays and journals of the College for deaf-mutes in Palermo (1799-1860)
di *Caterina Sindoni*

RECENSIONI – REVIEWS (online)

Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit
di *Luciana Neglia*

Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli, C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia
di *Francesca Rubino*

Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci
di *Isabella Loiodice*

Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli
di *Alessandra Altamura*

Ianes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson
di *Federica Cincinnato*

Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova
di *Manuela Ladogana*

Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015). Sguardi incrociati sulla vecchiaia, Lecce: Pensa MultiMedia
di *Tommaso Fratini*



BUONE PRASSI

RACCONTARE LE COMPETENZE:
LA NARRAZIONE COME DISPOSITIVO DI AUTOVALUTAZIONE
DELLE PRATICHE EDUCATIVE DEGLI OPERATORI DEI NIDI D'INFANZIA
di Marianna Capo

Il contributo vuole presentare i risultati di una ricerca qualitativa, di taglio micro-pedagogico, finalizzata all'individuazione dei bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina.

L'intervento di ricerca si inserisce nell'attuale dibattito sul profilo professionale degli operatori dei nidi di infanzia in relazione al disegno di legge n. 1260. La necessità di ripensare gli standard organizzativi dei servizi per l'infanzia, in modo da erogare prestazioni sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e delle famiglie che ne usufruiscono, ha posto il problema della riflessione sulla "qualità" della formazione continua degli operatori dei nidi da cui dipende strettamente la qualità degli interventi educativi (Catarsi & Sharmahd, 2012). A partire dall'analisi dei bisogni formativi degli operatori dei nidi, nell'ambito della ricerca qui presentata, si è evidenziata la necessità di:

- creare un contesto finalizzato alla riflessione e condivisione in gruppo delle esperienze professionali;
- auto-valutare le competenze trasversali possedute dagli operatori, in linea con un modello di valutazione formativa che punta l'attenzione sulla "promozione dall'interno" (Bondioli, 2008; Savio, 2008; 2012);
- implementare le competenze di documentazione delle pratiche educative.

Da questo punto di vista, nella ricerca cui si fa riferimento, si è identificato nella dimensione grupppale un fondamentale asse metodologico, dove il dispositivo narrativo assume una triplice funzione, ossia: una funzione ricostruttiva in cui la soggettività trova un proprio spazio d'espressione; una funzione relazionale che produce senso nello scambio interpersonale ed interprofessionale; una funzione ri-compositiva, nel senso che il gruppo contribuisce alla creazione di un testo narrativo composto a più voci. La modalità narrativa "permette gradualmente al gruppo di considerare l'esperienza come costruzione e non come sostanza" (Freda & Perna, 2006, p. 191), ossia di una costruzione in continua revisione e quindi ha consentito al gruppo di sviluppare una visione inter-soggettiva dell'esperienza professionale. La narrazione, in questo caso, ha rappresentato un mediatore biografico favorendo nei professionisti implicati nel percorso di ricerca, sia l'esplicitazione e la comprensione delle esperienze vissute, sia l'auto-valutazione ed implementazione delle competenze trasversali (ad es. lavorare in gruppo, creatività, comunicazione, etc.).

The paper presents results of a qualitative research, with a micro-pedagogical cut, aimed to identifying training needs of professionals working in an organization that manages nurseries in the Sorrento Peninsula. The research is part of the current debate on the professional profile of the nests operators in relation to the n. 1260. The need to rethink the organizational standards of services for children, in order to provide to be more responsive to the needs of children and families, posed the problem on the "quality" of the continuous training of operators from which strongly depends on the quality of educational interventions (Catarsi & Sharmahd, 2012). Starting from the analysis of training needs of operators in the nests, as part of the research presented here, has highlighted the need for:

- create a framework aimed to reflection and group sharing of professional experiences;
- self-assess transversal skills achieved by operators, in line with a formative assessment model that focuses attention on the "promotion from within" (Bondioli, 2008; Savio, 2008; 2012);
- implement documentation skills of educational practices.

From this point of view, it is identified in the groupal dimension as s fundamental methodological axis, where the narrative device assumes a threefold function, namely: a reconstructive function in which the subjectivity finds its own space of expression; a relational function that produces sense in interpersonal and inter-professional exchange; a re-composition function, in the sense that the group contributes to the creation of a narrative text consists of many voices. Narratives "gradually allows



the group to consider the experience as construction and not as matter” (Freda & Perna, 2006, p. 191), which is a building in continuous revision and therefore has enabled the group to develop a inter-subjective vision of professional experience.

The narrative, in this case, represented a biographical facilitator by encouraging professionals involved in the search path, both the explanation and understanding of the lived experience, both the self-assessment and the implementation of soft skills (eg. Work in groups, creativity, communication, etc.).

1. Introduzione

Negli ultimi anni in Italia è nato un intenso dibattito sulla necessità di rivedere i criteri e le modalità di formazione delle professionalità operanti all'interno dei servizi all'infanzia. Tale interesse nasce in virtù di una ritrovata considerazione rispetto ai temi riguardanti i servizi educativi in età prescolare[1]: difatti, dalla formazione qualificata degli educatori dipende l'offerta di servizi educativi di qualità (Del Boca & Pasqua, 2010). In genere, con il termine qualità si intendono tutti quegli aspetti che favoriscono “lo sviluppo sociale, cognitivo ed emozionale del bambino. Si distinguono elementi strutturali, di processo e contestuali. I primi riguardano quei fattori ambientali su cui i governi possono decidere: la dimensione della classe, il rapporto insegnanti-bambini, [...] la qualifica professionale o il livello di istruzione necessario per gli educatori, le regole di sicurezza imposte” (Del Boca et al., 2010, p. 5). L'importanza dei primi anni di vita e delle condizioni relazionali, apprenditive e materiali finalizzate ad un armonico sviluppo psico-fisico, è ormai ampiamente avvalorata dagli studi condotti nelle scienze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e dalle neuroscienze (Bardin, 2012; Goswami, 2004; Heckman & Carneiro, 2003; Heckman & Masterov, 2007; Schiller, 2010; Shonkoff, 2010). Il processo di sviluppo e di apprendimento del bambino da zero a sei anni presenta caratteristiche peculiari che lo contraddistinguono notevolmente dalle modalità di acquisizione che hanno luogo negli anni successivi della scolarizzazione e della vita adulta (Daloiso, 2009; Kuhn & Pease, 2006; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007;). Tali considerazioni sono confluite nella elaborazione della proposta del disegno di legge 1260[2] (XVII Legislatura), un testo che, se approvato, porterebbe ad una svolta radicale nelle politiche a favore dell'infanzia, visto e considerato che nel nostro Paese non sono state dedicate risorse ed attenzione costanti all'attuazione concreta del diritto all'educazione ed alla promozione dell'infanzia. I contenuti della proposta di legge riprendono il lavoro fatto nelle precedenti legislature dalla Senatrice Serafini, e lo sviluppano ulteriormente a partire sia dalle riflessioni sulle leggi precedenti, quali ad esempio la legge n. 1044 del 1971, la riforma del Titolo V, ed altresì dall'obiettivo, posto dall'Unione Europea, e ancora non raggiunto dall'Italia, di raggiungimento del 33% di posti nido entro il 2010[3]. Del resto, l'importante rassegna *Starting Strong* dei sistemi educativi prescolari condotta dall'OCSE (2006; 2012; 2015), ha evidenziato la necessità di realizzare servizi educativi di qualità[4], indicando alcune priorità che attualmente assumono un rilievo particolare per la situazione italiana, ossia: l'unificazione del settore dell'educazione della prima infanzia e la valorizzazione dell'esperienza educativa dei bambini nei primi sei anni di vita. In coerenza con tali indicazioni, la proposta di legge è finalizzata al riconoscimento di quei principi fondamentali che assicurano la qualità dell'offerta educativa, ovvero: 1) la qualificazione a livello universitario e la formazione continua di tutto il personale educativo, compreso il coordinamento pedagogico; 2) l'indicazione dei livelli essenziali di prestazioni che devono essere raggiunti dai servizi prescolari; 3) l'identificazione delle competenze dei diversi livelli istituzionali nel gestire e monitorare l'offerta educativa per i bambini da zero-sei anni[5]; 4) l'unicità della dimensione di cura e di educazione negli interventi rivolti ai bambini. Il nido d'infanzia, difatti, attende ancora una legge che lo definisca “servizio di interesse generale”. Inoltre, ai nidi a gestione pubblica, oggi si affiancano altri tipi di servizi a gestione privata o in regime di convenzione con gli enti locali: la disomogeneità della formazione dei professionisti operanti nei vari servizi educativi (a gestione pubblica e/o privata o convenzionata) ostacola spesso la realizzazione di percorsi educativi che garantiscano la continuità dell'esperienza dei bambini[6]. La qualificazione uniforme e di livello universitario degli educatori dei servizi per l'infanzia deve essere perseguita come elemento indispensabile per garantire la qualità dell'esperienza dei piccoli utenti nei servizi dell'infanzia, ovunque collocati. In tale ottica, anche le iniziative di formazione continua, troppo rare ed episodiche, dovrebbero non



solo essere assicurate con continuità a tutto il personale dei servizi per l'infanzia, ma rispondere ai bisogni formativi delle professionalità educative. In questo progetto di ricerca, sono state prese in considerazione le realtà cooperative che, a differenza dei nidi comunali, si configurano quali ambienti disomogenei poiché al personale educativo sono richiesti requisiti di accesso ed aggiornamento professionale più flessibili, rispetto a quelli richiesti per i nidi a gestione pubblica. Nell'ambito di questa ricerca qualitativa, pertanto, ci si è posti l'obiettivo di rilevare i bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina. La constatazione che spesso la formazione continua si riduce alla proposta di contenuti teorici e/o modelli per l'azione, che i professionisti sono invitati ad integrare nel proprio repertorio teorico-pratico, ha condotto invece all'idea di intercettare i bisogni dei professionisti dell'educazione per poi implementare un percorso formativo che desse voce al professionista, ovvero favorisse l'emersione di un pensiero e di uno sguardo consapevole rispetto al proprio sapere ed agire professionale (Formenti, 2006).

2. L'identificazione dei bisogni di formazione degli operatori dei nidi d'infanzia

Se, in un primo momento, i bisogni formativi dei professionisti sono stati individuati attraverso la somministrazione agli stessi di un'intervista in profondità[7], in un secondo momento è stato avviato un percorso di Bilancio di competenze (BdC) con gli operatori dei nidi d'infanzia. Negli ultimi anni, difatti, si registra nei contesti professionali il superamento di un approccio legato ai profili e alle mansioni professionali e la convergenza verso “un approccio per competenze, con una visione più dinamica dell'azione del professionista, non più legata a un insieme di mansioni e compiti da realizzare quanto piuttosto alla capacità di risolvere problemi reali recuperando in ogni situazione le informazioni necessarie dalle risorse personali, dalle risorse esterne [...] e orientando consapevolmente l'azione nella direzione che da quest'analisi appare migliore” (Serbati, 2014, p. 65). A tal proposito, risulta interessante la chiave interpretativa offerta da Laeng (2003), che definisce la competenza come il possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito, piuttosto come uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità, oppure, come ritiene Damiano (2004), la competenza inerisce al soggetto con un'intimità che fa del saper-fare un'espressione manifesta del saper-essere. Difatti, la competenza, una volta acquisita, diventa un tratto del soggetto che raramente può essere riconosciuto (Bertagna, 2001; 2004), e che può, invece, essere identificato avvalendosi di prospettive intra-soggettive ed intersoggettive (Pellerey, 2010). Da questo punto di vista, nasce l'esigenza di realizzare modelli e pratiche di sviluppo delle competenze, da rinnovarsi sempre più frequentemente e che puntino sullo sviluppo degli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse, e quindi all'implementazione di meta-competenze riflessive e proattive (Alberici, 2008). Per tradurre i bisogni di formazione degli operatori dei nidi in obiettivi formativi concreti si è pensato, così, di proporre agli stessi un *training*, finalizzato all'autovalutazione delle competenze possedute: numerosi studi e ricerche hanno recentemente dimostrato come l'utilizzo di dispositivi di valutazione dei contesti educativi possa assumere una valenza formativa per gli operatori che vi sono implicati (Bondioli & Ferrari, 2004; Ferrari & Pitturelli, 2008; Savio, 2008; 2012). In particolare, si è pervenuti ad un modello che punta sullo sviluppo di una *promozione dall'interno* (Bondioli, 2004; Bondioli, Nigito & Savio, 2008), un modello questo che contempla il coinvolgimento dei professionisti operanti in uno stesso contesto educativo, e che si contraddistingue per lo stile comunicativo del formatore/ricercatore mirante a promuovere nel gruppo degli operatori implicati un pensiero riflessivo ed interrogante sulle pratiche professionali; una ri-progettazione del contesto educativo (Savio, 2013). Tale modello prende in considerazione la combinazione di tre istanze di riconoscimento ed auto-valutazione delle competenze, ovvero:

- la dimensione soggettiva, poiché il soggetto auto-valuta le proprie competenze, soprattutto in riferimento ad abilità relazionali, comunicative, sociali e gestionali (Maiocchi & Porcelli, 2007);
- la dimensione oggettiva connessa all'esigenza etero-valutativa delle organizzazioni e finalizzata alla valutazione e certificazione di competenze, in particolare quelle gestionali e contestuali;
- la dimensione intersoggettiva che attribuisce alla condivisione della valutazione, da parte di tutti gli attori coinvolti nel percorso, il vero riconoscimento delle competenze (Galliani, 2010).



Un modello questo che, quindi, fa riferimento a due aspetti fondamentali, ossia il concetto di “pedagogia latente” (Becchi, 2005; Bondioli, 2000) ed il “pensiero riflessivo” così come è stato definito da Dewey (1933/1961) e poi successivamente ripreso da Schön (1983/1993). In particolare, in tali esperienze di formazione e di ricerca che adottano tale modalità di valutazione, l’indagine riflessiva viene sollecitata dai problemi incontrati nella pratica quotidiana ed è finalizzata non solo sulla messa a fuoco delle caratteristiche concrete e valoriali delle realtà educative, ma anche a favorire la riflessione sul come migliorarle. Da questo punto di vista, il Bilancio di Competenze[8] offerto agli operatori dei nidi non si è posto come attività di etero-valutazione, bensì come un percorso di supporto all’autovalutazione in cui il professionista, che vi prende parte, è accompagnato nell’attività di identificazione delle “competenze metodologiche di connessione tra sé e il contesto; competenze, dunque, che siano in grado di sostenere un posizionamento del soggetto coerente con i propri scopi e di orientarlo a un uso del contesto formativo funzionale alla messa a punto di un progetto professionale” (Freda et al., 2006, p. 186). L’operatore è il protagonista attivo di questo processo di autoconsapevolezza, che dipende, in gran parte, anche dal suo grado di coinvolgimento nel percorso di Bilancio. È chiara la valenza preminentemente formativa del BdC che rappresenta, in primo luogo, uno strumento di conoscenza di sé che ha lo scopo di favorire nei soggetti il riconoscimento dei saperi e delle capacità acquisite, delle esperienze maturate, degli interessi e delle attitudini spesso implicite, ovvero di svelare *il senso quotidiano delle attività educative quotidiane*, così come sintetizzato in una sequenza della *video puzzle story* realizzata dagli operatori dei nidi (Figura 1).



Figura 1: Sequenza della Video Puzzle Story dei nidi

Un’immagine, questa, che diventa la metafora di un processo di revisione ed esplorazione metodologica delle attività educative da parte dei professionisti coinvolti: difatti, l’immagine rappresenta un gruppo di educatori, operatori per l’infanzia e bambini che esplorano nuove attività educative per la valorizzazione degli spazi *plein air* di cui è dotata la struttura. Un processo, questo, definito di *esplorazione* metodologica, in quanto per i soggetti implicati ha rappresentato l’occasione per apprendere nuove chiavi di lettura delle proprie esperienze, recuperando l’intero *corpus* di saperi e conoscenze biografiche, e, da questo punto di vista, la “biograficità può far sperimentare i contesti come plasmabili e riprogettabili, decifrando nuovi significati latenti nella vita individuale, i quali, per venire alla luce, richiedono lo sviluppo di una vera e propria narrazione, attingendo a risorse utili per il ritorno all’azione” (Serbati, 2014, p. 111). Il BdC, proposto nella ricerca qui presentata, ha un assetto teorico di tipo riflessivo–autobiografico[9]: i dispositivi narrativo–autobiografici proposti consentono al soggetto che li sperimenta di prendere coscienza dei vari contenuti di vita che, transitando da una dimensione implicita a una più esplicita, aprono al soggetto stesso una possibilità di azione effettiva, nel senso che ad una riflessione fa seguito un intervento decisionale sulla base delle consapevolezze acquisite (Delory-Momberger, 2003; 2013; Pineau & Legrand, 1993). Nei contesti professionali, spesso le azioni pratiche sono fortemente automatizzate per cui i saperi ad esse sottesi restano a un livello implicito: la narrazione si presenta, pertanto, una modalità idonea a rendere espliciti i processi



e le conoscenze, ovvero a “restituire alla mente ciò che pensa senza sapere di pensarlo” (Serbati, 2014, p. 110). Da questo punto di vista, alla narrazione può essere riconosciuta una valenza riflessiva, in quanto favorisce non solo l’acquisizione e la comprensione di informazioni dalla realtà, ma anche l’intercettazione e la riappropriazione di saperi acquisiti nei vari contesti di vita (Lichtner, 2008). Sulla base di tali presupposti teorici, il percorso del bilancio di competenze proposto agli operatori dei nidi d’infanzia, è stato strutturato in tre fasi, ovvero una *fase di presentazione ed accoglienza*, una *fase ricognitiva*, e una *fase conclusiva*, ciascuna delle quali si connota per l’utilizzo di differenti dispositivi e strumenti di ricognizione soggettiva ed intersoggettiva.

3. Il Bilancio di Competenze (BdC) per gli operatori dei nidi d’infanzia

La fase di “presentazione” e di “accoglienza”.

Nella fase di “presentazione” e di “accoglienza”, dopo un breve momento introduttivo nel corso della quale vengono presentati gli obiettivi e le tappe dell’intero percorso di bilancio agli operatori, questi ultimi sono invitati a compilare il *My skills patchwork* (Figura 2), una scheda-stimolo suddivisa in due aree tematiche di approfondimento, ovvero:

- la sezione “Le mie esperienze formative”, con una focalizzazione circa:
 - a) le esperienze formative inerenti ai contesti (formali, non formali e informali);
 - b) la percezione rispetto alle ricadute formative delle esperienze.
- “Il mio ritratto”, con una focalizzazione circa:
 - a) gli eventi personali ritenuti particolarmente significativi per la crescita professionale;
 - b) le attitudini;
 - c) il rapporto con il contesto professionale.

Attraverso le varie attività proposte in questa fase preliminare, l’operatore “è incoraggiato e guidato nell’ancorarsi alla propria storia, il che significa ritornare con la mente e con il cuore agli eventi biografici, [...] a dare voce alla propria storia” (Capo, in Striano, 2015, p. 140). Da questo punto di vista, la scheda biografica, il “*My skills patchwork*”, si rivela uno strumento utile per facilitare l’avvio del percorso, poiché favorisce nel professionista il recupero delle esperienze e dei ricordi più significativi della propria storia personale e professionale. Come detto precedentemente, il “*My skills patchwork*” è articolato in due sezioni: “Le mie esperienze formative” e “Il mio ritratto”. La prima sezione ripercorre la linea dei ricordi, anche se il professionista che la compila non è tenuto a rispettare nessun ordine cronologico nella rievocazione degli eventi biografici e nella relativa ricomposizione in chiave narrativa. Il momento di scrittura autobiografica sollecitato attraverso le proposte operative contenute nel “*My Skills Patchwork*” favorisce e orienta “la riflessione dei soggetti rispetto all’investigazione del loro corredo esperienziale al fine di individuare i tratti peculiari e le competenze di cui dispongono” (Capperucci, 2007, p. 227). Tale dispositivo favorisce la messa in contatto del professionista con i propri bisogni di formazione e la possibilità di mettere a confronto, in una dimensione di gruppo, tali bisogni con quelli dei colleghi, facendo emergere la volontà di impiegare le proprie risorse-competenze per fronteggiare le situazioni d’*empasse* e consentendo così l’individuazione di nuovi traguardi individuali ed organizzativi.



Le mie esperienze formative – professionali	Esperienze formative: indicare tutti i percorsi formali (scuola, Università, corsi di formazione professionale) ovvero qualsiasi percorso di formazione che ha portato all'acquisizione di certificati, diplomi, qualifiche professionali, un attestato di frequenza, di partecipazione.
	Esperienze informali: indicare tutte le esperienze –attività personali (la lettura, il cinema, etc.) in cui hai avuto la sensazione di aver appreso qualcosa di significativo, anche se non sono stati ottenuti riconoscimenti formali. Si può fare riferimento anche alle esperienze quotidiane o alle influenze e risorse educative nel tuo ambiente dalle quali senti di aver acquisito abilità e conoscenze (dalla famiglia al vicinato, dal lavoro o al gioco, ecc.
	Esperienze informali: fare riferimento alle esperienze maturate al di fuori dei circuiti formali (ad esempio nei luoghi di lavoro, anche i più svariati, nelle organizzazioni sindacali, nelle associazioni, ecc.) che di solito non portano a certificazioni ufficiali, ma che lasciano un bagaglio di competenze implicite.
Il mio ritratto	Eventi personali: indicare quegli eventi salienti che ti hanno segnato momenti significativi della tua crescita personale che hanno aiutato a operare scelte e acquisire consapevolezza e responsabilità.
	I miei interessi: indicare gli interessi che, al momento, reputi essere i più importanti per te.
	Le mie attitudini: indicare le attitudini, ossia cosa si reputa di saper fare, indipendentemente dai propri interessi.
	... Io come operatore di nido: racconta come vivi il tuo essere operatore di nido. Prova a descrivere la tua identità professionale scegliendo almeno 5 aggettivi
	... La scelta professionale: rispecchia le tue attitudini, rispecchia cioè quello che reputi di saper fare, indipendentemente dai tuoi interessi?

Figura 2: Il My Skills Patchwork

Si tratta, pertanto, di un dispositivo di promozione personale utilizzato con l'obiettivo di supportare gli operatori nella ricostruzione e presentazione della propria storia personale di formazione, ponendo una particolare attenzione ai vari contesti formali, non formali e informali. Da questo punto di vista, i soggetti che prendono parte al percorso di formazione sperimentano nuove opportunità formative, avvalendosi delle metodologie narrativo-autobiografiche. La narrazione di sé si prefigura quale occasione preziosa di trasformazione dell'esperienza, traendo da essa nuovi significati e sviluppando una consapevolezza soggettiva più profonda. Il racconto delle proprie esperienze è un'occasione non solo di riflessione, ma anche di cura, ovvero di *cura sui*, laddove la dimensione cognitiva si mescola ad elementi emozionali, motivazionali, desideriali (Ead., 2006; Formenti, 1998). Raccontandosi, il professionista diviene consapevole delle proprie caratteristiche, dei punti deboli e delle risorse, ed è per questo che la possibilità di raccontarsi si rivela anche un'occasione di elaborazione e di ri-progettazione di sé come professionista e del contesto lavorativo: difatti, come sostiene Stefania (operatrice per l'infanzia): “Ci dedichiamo allo svolgimento delle attività quotidiane con i bimbi, cerchiamo di farlo nel migliore dei modi possibili, però credo che sia fondamentale sperimentare costantemente una dimensione di scambio interprofessionale, per dare vita ad una maggiore confronto sulle pratiche. L'interazione, lo scambio rappresentano opportunità di rinnovamento, crescita continua e motivano i singoli professionisti ed il gruppo ad introdurre innovazioni, cambiamenti. Spesso capita che nei contesti di lavoro ci sono professionisti che temono l'introduzione di aspetti nuovi: il gruppo in questo può rappresentare una risorsa perché ti dà la forza di lasciarti andare alle novità, di riscoprire la voglia di stupirsi di fronte a situazioni inedite, insolite che ti portano ad apprendere cose nuove ed aspetti a cui non avevi mai pensato prima. Difatti, a volte anche nell'ambito delle attività quotidiane mi è capitato di fermarmi bruscamente per interrogarmi rispetto ad alcuni aspetti che si verificavano, un po' come si verificasse una sorta di riorganizzazione delle esperienze, vedi tutto sotto un'ottica differente”.

La fase “ricognitiva”.

Nella fase ricognitiva del percorso di Bilancio, agli operatori viene somministrato un questionario di auto-valutazione delle competenze elaborato sulla base delle competenze chiave dell'*European Qualification Framework* (EQF)[10], delle *Life Skills* dell'OMS[11], competenze queste ultime ritenute fondamentali soprattutto in ambito lavorativo e in altri aspetti della vita in generale. Accanto a queste competenze indicate dall'EQF, il questionario prende in esame le *Life Skills*, ossia una gamma



di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono ai soggetti di operare con competenza sia sul piano individuale sia su quello sociale. Delle dieci *Life skills* ne sono state prese in considerazione otto[12], poiché *problem solving* e comunicazione efficace, che sono due *Life Skills*, già rientravano nelle competenze dell'EQF. Il questionario, composto da 46 *items* con modalità di risposta su scala *Likert* graduata (da uno – per niente – a cinque – moltissimo), consente ai soggetti di esprimere ed attribuire il proprio valore in merito alle competenze prese in esame. Questa formula di Bilancio di Competenze si configura come un intervento formativo fortemente centrato sul soggetto, in quanto si avvale di una metodologia mirata all'esplorazione ed attivazione delle risorse personali dell'individuo. Il soggetto, esprimendo un proprio giudizio rispetto alla caratteristica di una determinata competenza, (ossia indicando quanto è d'accordo con un'affermazione da un minimo di uno a un massimo di cinque) riflette e acquisisce una maggiore consapevolezza di sé (Maiocchi et al., 2007).

La fase “conclusiva”

Alla fase “ricognitiva”, segue quella “conclusiva”, durante la quale avviene la restituzione a ogni operatore, in una versione cartacea, della mappa individuale delle competenze elaborata attraverso l'analisi del questionario[13]. Attraverso la ricognizione delle esperienze professionali e non, degli eventi personali, della rappresentazione della condizione attuale di operatore, delle conoscenze e risorse personali, e soprattutto mediante la compilazione e relativa analisi dei questionari, diventa possibile individuare le competenze “forti”, che rappresentano il patrimonio personale delle *core competences* possedute dall'operatore, e quelle “deboli”, da implementare, ovvero, quelle competenze che si presentano a un livello medio-basso. Durante la restituzione, in un contesto gruppale, del bilancio individuale, al soggetto viene offerta la possibilità di raccontarsi in merito alle competenze evidenziate dal percorso. In quest'ultima fase viene utilizzata una metodologia narrativo-autobiografica attraverso la quale l'operatore intercetta le conoscenze tacite e le risorse sommerse, necessarie per sostenere i processi riflessivi dell'agire professionale quotidiano. Pertanto, alla luce della ricostruzione biografica che avviene attraverso la narrazione su di sé e di sé, il soggetto, con la mediazione dell'operatore del bilancio, identifica e riconosce le proprie conoscenze, abilità e competenze, intese non come componenti statiche, “date”, ma piuttosto come dimensioni “emergenti”, ovvero elementi distintivi di una ricostruzione soggettiva dinamica e riflessiva. Come si può notare, il grafico (Figura 3) rappresenta le competenze possedute dai professionisti operanti nei nidi d'infanzia: da esso si evince che rientrano in un livello debole le seguenti competenze: *comunicare* (nella macro-categoria relazione con la realtà), *gestire le emozioni*, *gestire le relazioni interpersonali*, *interagire in gruppo* e *autoconsapevolezza* (nella macro-categoria delle *Life Skills*). A un livello medio si dispongono le seguenti competenze: *progettare* (della macro-categoria “costruzione del sé”); *risolvere problemi*, *acquisire e interpretare informazioni* (della macro-categoria “rapporto con la realtà”); *agire in modo autonomo e responsabile* (nella macro-categoria “relazione con la realtà”). Tra le competenze identificate come “forti”, poiché rientrano in un livello alto di competenza, vi sono: *individuare collegamenti e relazioni* (nella macro-categoria “relazione con la realtà”); *imparare a imparare* (nella macro-categoria “costruzione del sé”) e il *pensiero critico* (nella macro-categoria delle *Life Skills*) e testimoniano come gli operatori siano predisposti a “criticare” e a interrogare le pratiche quotidiane, ponendo un'attenzione dedicata ai processi oltre che ai risultati delle attività educative. Tra le *Life Skills*, quindi, se si esclude il “pensiero critico” che ha un punteggio alto e l’“empatia”, che rientra in un livello medio, gli operatori dimostrano di non padroneggiare adeguatamente competenze come la “gestione delle emozioni”, la “gestione delle relazioni interpersonali” e l’“autoconsapevolezza”, competenze queste strettamente correlate, e confermando quanto gli operatori non siano sempre adeguatamente capaci di riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, nonché i propri bisogni e desiderata.

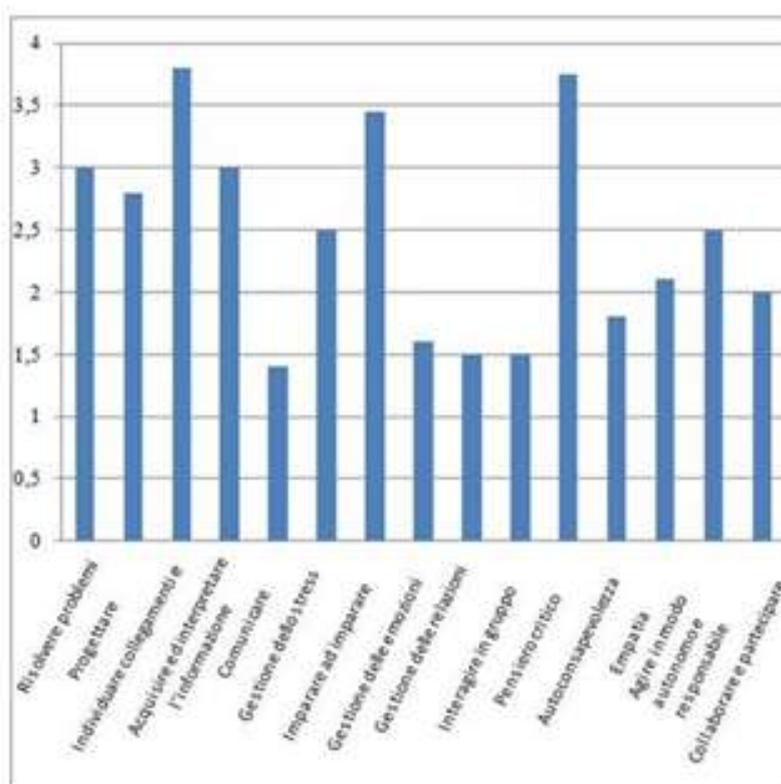


Figura 3: Le competenze degli operatori dei nidi

L'autovalutazione e il riconoscimento delle competenze, a partire dalla rielaborazione riflessiva dell'esperienza personale e professionale, rappresentano un obiettivo strategico e determinante, il cui raggiungimento richiede l'adozione di un approccio riflessivo e di dispositivi narrativi. Il Bilancio di Competenze, così come articolato in questo percorso di ricerca-formazione, promuove e sostiene un processo di ricognizione/riflessione senza il quale gli apprendimenti esperienziali rischierebbero di rimanere a un livello implicito, latente. La riflessività facilita la trasformazione dei vissuti in esperienza e gli apprendimenti di quest'ultima in competenze e saperi. A fronte di attività orientate a un'impostazione meramente informativa, si ritiene opportuno l'utilizzo di dispositivi di accompagnamento di tipo autobiografico-narrativo, finalizzati a promuovere una maggiore consapevolezza personale negli individui. Si passa così da un modello di formazione meramente trasmissivo a uno finalizzato allo sviluppo di competenze, non solo specialistiche, all'interno del quale il formatore assume il ruolo di facilitatore di processo, creando "contesti" e "pretesti" per favorire, in una dimensione grupale, l'appropriazione e l'elaborazione delle esperienze professionali. Si tratta, sulla base di una relazione più simmetrica, di aiutare un adulto in formazione a costruire e risignificare la propria esperienza professionale, avvalendosi e valorizzando la dimensione di gruppo. Donnay (2008), difatti, ritiene che la riflessività non si sviluppi soltanto attraverso una riflessione solitaria, bensì, divenga centrale creare un contesto di scambio intersoggettivo, introdotto da una dimensione dialogica. Analogamente, Cifali (1994) mette l'accento sulla dimensione intersoggettiva: la sua valenza in termini formativi si stabilisce nella realizzazione di un contesto che permette ai soggetti di mettere in discussione una situazione professionale, in quanto formarsi richiede ai soggetti di "progredire nelle incomprendimenti, di formulare interrogativi, di individuare e/o costruire dei riferimenti" (p. 286). Da questo punto di vista, le conoscenze formali e informali, così come le competenze trasversali dei professionisti, iniziano ad essere sempre più percepite come una risorsa dalla quale partire per la sopravvivenza, la crescita e lo sviluppo competitivo dei contesti professionali. L'organizzazione lavorativa, in tale prospettiva, viene sempre più paragonata a un sistema "cognitivo aperto", dove l'apprendimento continuo di nuove conoscenze e competenze di natura relazionale, emotiva, simbolica permette ai soggetti di rispondere in maniera adeguata alle richieste di un contesto che, a sua volta, deve fare i conti con una società che pone continue istanze di trasformazione ed innovazione. In tal modo, l'apprendimento è funzionale sia alla crescita dell'organizzazione sia alla crescita e alla promozione del



processo di emancipazione dei professionisti che sono chiamati ad implementare continuamente saperi e competenze. La prospettiva dell'Europa 2020, centrata sull'obiettivo dell'evoluzione del mercato del lavoro, delle competenze e dei profili professionali richiede non solo un investimento nel riconoscimento delle competenze pregresse maturate in percorsi formativi non formali ed informali, ma anche nell'acquisizione di nuove competenze (De Carlo, 2014).

Nel nostro percorso di ricerca, si è metodologicamente scelto di articolare le attività formative attraverso l'alternanza di due registri, quello dell'oralità e quello della scrittura, perché ciò consente di interconnettere la dimensione introspettiva, legata all'individualità, con la dimensione più esplicita e relazionale. L'oralità prelude e prepara i soggetti alla stesura scritta di narrazioni soggettive, prefigurandosi, quindi, come passaggio propedeutico a una scrittura consapevole e competente. In altre parole, il registro orale prepara alla scrittura di frammenti autobiografici che rappresentano la pista privilegiata per intercettare e repertoriare i saperi e le competenze possedute dai professionisti. Difatti, “dire la vita richiede un approccio complesso e di frontiera, situato spesso ai confini tra passato e presente, tra se e altro”, tra oralità e scrittura, per individuare nuovi e impensati possibili (Formenti, 1998b, p. 27). Come vediamo, la dimensione delle attese personali e del desiderio è rilevante nell'ambito di un *setting* formativo che richiede sempre una duplice attenzione, ossia, quella per l'individuo – per la sua identità soggettiva, per le motivazioni, i desideri che lo muovono e lo spingono all'azione; quella per il contesto, ovvero per l'ambiente di vita e le relazioni abituali.

4. La definizione degli obiettivi formativi degli operatori dei nidi

Una volta individuati i bisogni di formazione, si è provveduto a condividerli con i soggetti coinvolti nella ricerca, in modo che attraverso una modalità co-partecipata, tali bisogni fossero tradotti in obiettivi formativi concreti[14]. Rispetto ai bisogni di formazione, si evince che gli stessi risultano suddivisi su due livelli, ovvero un livello individuale ed un livello collettivo. Il livello individuale concerne il bisogno individuale dei singoli professionisti di:

- raccontare le pratiche quotidiane per aprire un confronto formativo con i colleghi;
- esplicitare i saperi impliciti ed individuare i saperi “in divenire”.

Per saperi “in divenire”, gli operatori intendono quei saperi professionali che dovrebbero essere maggiormente capitalizzati, in altre parole si tratta di: “[...] quelle conoscenze, saperi che gli studi e le pratiche ti fanno continuamente maturare [...] quei saperi professionali che dovrebbero essere maggiormente capitalizzati da noi professionisti dell'educazione per essere sempre in grado di gestire l'incertezza e la complessità delle situazioni quotidiane” afferma Filomena (Coordinatrice Pedagogica dei nidi), oppure, come sostiene Giovanna (coordinatrice di nido): “Sentirsi arrivati non aiuta il professionista. Oltre al sapere, al saper essere e al sapere fare, c'è anche il sapere divenire. Il sapere divenire è... quella predisposizione professionale che ti porta ad apprendere sempre nuove cose, a sentirti un professionista in divenire, a essere in divenire anche grazie al confronto con gli altri”.

Il livello collettivo è relativo, invece, a quei bisogni formativi ritenuti indispensabili per la crescita e lo sviluppo del contesto organizzativo preso in esame, ossia:

- implementare la competenza riflessiva e di documentazione delle pratiche professionali;
- recuperare la storia collettiva dei nidi.

Gli operatori, come si evince in particolare dall'analisi delle interviste, ritengono che l'accompagnamento formativo all'implementazione della competenza auto-riflessiva possa influire positivamente anche sulla ri-progettazione delle attività stesse e quindi sulla qualità dei servizi offerti; la ricostruzione della storia dei nidi, invece, è funzionale al coinvolgimento nonché alla presa di consapevolezza di tutti gli operatori rispetto all'evoluzione dei servizi offerti dalla struttura organizzativa.

Sulla base di tali considerazioni si è ipotizzato, dunque, di implementare un dispositivo narrativo finalizzato al raggiungimento dei seguenti obiettivi specifici, in altre parole:

- la messa in racconto, la riflessione e la relativa condivisione delle pratiche educative;
- il potenziamento delle competenze comunicative e di documentazione delle attività;
- il rafforzamento dell'identità collettiva della struttura organizzativa.

Per il raggiungimento degli obiettivi specifici, gli operatori, attraverso la facilitazione del ricercatore/formatore, in varie sessioni di lavoro di gruppo, hanno realizzato diversi prodotti collettivi, ovvero: la *Tavola dei saperi professionali*; il *Manifesto pedagogico* dei nidi; la *Video puzzle story* dei



nidi. La produzione condivisa di questo materiale documentale ha stimolato una maggiore sinergia, a livello di attività e iniziative, tra i professionisti operanti nei vari nidi della cooperativa Prisma e quindi rafforzando e valorizzando l'identità collettiva della struttura organizzativa.

5. Le fasi del percorso formativo

Come detto precedentemente, il percorso formativo, in coerenza con i bisogni formativi dei professionisti, è stato articolato in due fasi:

- una fase di esplicitazione/riflessione;
- una fase di condivisione e documentazione dei saperi e delle pratiche.

L'articolazione delle due diverse fasi, su un piano metodologico, ha consentito l'integrazione sinergica tra il metodo biografico (Formenti, 1998a; Merrill & West, 2012) e le strategie formative del *Cooperative Learning*. Difatti, se da un lato, il metodo biografico, soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti, rappresenta un dispositivo prezioso che “pone al centro il soggetto, poiché costruttore attivo dei propri saperi” (Demetrio, 1994, p. 112), dall'altro diventa auspicabile l'integrazione di tale metodologia con le strategie di *Cooperative Learning*, in modo da valorizzare il *soggetto-learner* (Merrill, 2009) come risorsa strategica per l'individuo e per il gruppo. Difatti, come sostiene Baudouin (2010), in gruppo si produce una capitalizzazione di saperi perché l'elaborazione individuale alimenta la riflessione collettiva, che a sua volta contribuisce a riconfigurare e rilanciare gli oggetti della riflessione personale. Analogamente, Mortari (2009) sostiene che se non c'è discussione, non c'è un reale apprendimento dall'esperienza, in quanto “è la discussione tra differenti punti di vista che approfondisce il pensare dell'esperienza” (p. 8). La dimensione della riflessività, nel favorire la trasformazione del vissuto in esperienza, favorisce nel soggetto la metabolizzazione, la sistematizzazione e la valorizzazione di quei saperi e conoscenze che hanno origine dalle esperienze personali e professionali. Si tratta molto spesso di saperi ignorati rispetto ai contenuti tradizionali e impersonali della formazione prodotti altrove e che richiedono ai soggetti un semplice incameramento. Per quanto riguarda la fase di “esplicitazione e riflessione”, gli operatori, in sede d'intervista, hanno espresso il bisogno di poter usufruire di un maggiore tempo da dedicare al racconto, alla riflessione e alla condivisione delle pratiche, nella convinzione che tale condivisione potesse facilitare una sorta di “accompagnamento” alla revisione delle loro pratiche educative. Tale percorso di ricerca ha, pertanto, assunto i principi e le indicazioni della ricerca azione partecipativa (Hugon & Saibel, 1986; 1988; Orefice, 2006), poiché ha coinvolto tutti i professionisti nel percorso di costruzione della conoscenza, nella negoziazione e condivisione dei significati emersi nel corso delle interviste e nel corso delle attività formative. Come precisato nei paragrafi precedenti, tra i bisogni formativi degli educatori è emersa la necessità di un accompagnamento all'implementazione di una competenza riflessiva sulle pratiche, finalizzata ad una revisione e innovazione di quest'ultime. Nella fase di “esplicitazione/riflessione”, quindi, è stata proposta una formazione “interrogante”: in altre parole si tratta di una formazione che, oltre agli stimoli offerti dal formatore, si avvale anche delle domande degli operatori circa le loro pratiche professionali. Difatti, come sostiene Filomena (Coordinatrice Pedagogica dei nidi Prisma): “[...] l'educatore di oggi deve essere più consapevole del suo lavoro e dell'impegno che esso richiede il nostro lavoro non si chiude tra le mura del nido, ma ben oltre, è fatto di curiosità, di interessi, di continue domande ed osservazioni”. Una prospettiva di pensiero questa che è comune a tutti gli operatori dei nidi e che viene, altresì, riproposta nel manifesto pedagogico dei nidi, elaborato dagli professionisti attraverso la facilitazione del ricercatore/formatore.

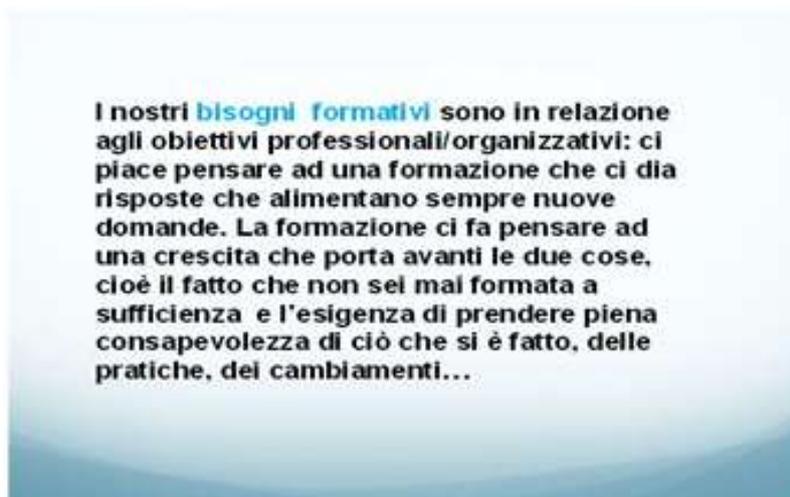


Figura 4: Frammento del Manifesto pedagogico dei nidi

I *questionnements* [15] degli operatori, oltre quelli proposti dal ricercatore/formatore, sono stati utilizzati come sollecitatori riflessivi (Capo, 2016). A partire dalla proposta di un iniziale stimolo riflessivo offerto dal ricercatore/formatore, ogni operatore si è attivamente coinvolto nel gruppo apportando idee, suggestioni e indicazioni operative in merito alla gestione di situazioni problematiche inerenti le pratiche educative. I *questionnements* proposti agli operatori dal formatore sono stati elaborati sulla base di precisi obiettivi finalizzati ad attivare nei professionisti una tripla postura riflessiva ed espressiva *su se stessi, sui saperi e sulle competenze professionali*, in altre parole:

- una focalizzazione su se stessi, in qualità di professionisti che apprendono *lifelong* (Merrill, 2009). La centratura su se stessi favorisce e sostiene l'autovalutazione del proprio sviluppo professionale (i dubbi, le insicurezze, come il professionista vi fa fronte, le competenze specifiche che possiede e quelle che deve sviluppare);
- una focalizzazione sui saperi delle professioni educative, in altre parole, con riferimento sia ai costrutti teorici propri delle scienze dell'educazione, sia a quei saperi di cui noi ci appropriamo e di cui consideriamo le possibili implicazioni per la pratica, in altre parole il ritorno riflessivo su questi concetti sulla base delle esperienze quotidiane;
- una focalizzazione sulle competenze professionali specifiche richieste agli operatori dei nidi, in altre parole, le competenze di progettazione, di documentazione, valutazione, così come anche quelle creative[16].

Nella successiva fase di “documentazione dei saperi e delle pratiche”, i 20 operatori, suddivisi in quattro gruppi da cinque componenti ciascuno e avvalendosi prevalentemente della metodologia del *Cooperative Learning*[17], a partire dalle narrazioni individuali, hanno lavorato alla realizzazione dei prodotti collettivi. In questa fase, per favorire la condivisione delle esperienze professionali e l'interazione delle diverse competenze professionali possedute dagli operatori, il ricercatore ha introdotto la modalità operativa del *jigsaw*[18], una tecnica specifica del *Cooperative Learning* che incoraggia l'ascolto ed il coinvolgimento attivo di ciascun membro del gruppo rispetto alla realizzazione degli obiettivi prefissati. Coerentemente con gli obiettivi formativi, per sviluppare una maggiore integrazione tra la dimensione teorica e quella pratica, si è pensato di avvalersi di un dispositivo di scrittura riflessiva abbinato a un'interazione costante tra professionisti. Se, da un lato, le proposte di scritture riflessive favoriscono l'appropriazione individuale di saperi, dall'altro, il confronto e le discussioni a partire dalla condivisione delle esperienze professionali, stimolano “l'espressione autentica, la presa di distanza, l'analisi creativa e la costruzione di saperi professionali” (Vanhulle, Deum, Mattar & Schilling, 2004, p. 19). Ci sono, infatti, alcune attività di *routine*, che il professionista non riesce a problematizzare perché si tratta di automatismi interiorizzati che lo tranquillizzano rispetto al proprio agire professionale (Perrenoud, 1994). Nell'ambito di questa ricerca, a rendere estremamente interessante e pertinente l'utilizzo del *Digital Story Telling* è stato il processo narrativo soggiacente alla realizzazione della *Video Puzzle Story* e comprendente il confronto tra gli operatori, le negoziazioni di significati, le prese di decisioni e le scelte creative. La costruzione della *Video Puzzle Story* dei



nidi ha rappresentato il pretesto per ri-attivare quei processi di meta-riflessione indispensabili ed essenziali per promuovere cambiamenti individuali e di comunità, per approfondire relazioni significative tra soggetti che abitano un medesimo contesto professionale. In un’ottica formativa ed autoformativa, il *Digital Story Telling* si è rivelato quale amplificatore riflessivo capace di far emergere non solo modelli educativi espliciti, ma anche rappresentazioni simboliche implicite e categorie tematiche utili per ripensare, insieme ad altri narratori, la propria dimensione professionale. La memoria e la retrospezione sono, da questo punto di vista, strumenti ottimali per cercare di esaminare approfonditamente le pratiche quotidiane, per portarle alla coscienza individuale e condividerle con gli altri attori organizzativi (Di Stefano, 2006; Striano, 2006).

Il *Digital StoryTelling*, nel caso specifico di questa ricerca, ha risposto ad un’istanza sociale, relazionale in quanto ha promosso la condivisione delle esperienze e delle pratiche educative dei singoli nidi d’infanzia, ma, al tempo stesso, si è anche rivelato un dispositivo di implementazione e di riconoscimento delle competenze pregresse degli educatori, in un’ottica di *self empowerment*.

Il processo di realizzazione della *video story* è stato, difatti, finalizzato a sviluppare e/o potenziare diverse competenze, ovvero:

- competenze narrative: per imparare a raccontare le competenze (scrivere, produrre testi di diverso genere, comunicare in modo efficace, etc.);
- competenze relazionali: per condividere e collaborare;
- competenze digitali: per la realizzazione di video (dalla videoscrittura alla registrazione; dallo *storyboard* alla ricerca delle immagini, etc.);
- competenze metacognitive: per co-valutare il proprio percorso esperienziale nel contesto professionale.

Il *Digital Curricula Story* si è rivelato, da questo punto di vista, un efficace strumento di autovalutazione delle macro-competenze (es. lavorare in gruppo, costruire relazioni sociali, gestire lo stress, *problem solving*, creatività, comunicazione, auto-imprenditorialità, etc.) acquisite nei contesti formali, informali, non formali (lavoro, comunità, etc.). La creazione della *Video Puzzle Story* con la tecnica del *Digital Story Telling* ha costituito, sul piano formativo, una straordinaria opportunità per avviare l’esplorazione delle competenze possedute, attraverso la realizzazione di una breve storia, ma anche attraverso la scelta pensata di testi narrativi, immagini e metafore: difatti, il documento comunitario *Europa 2020*, che punta al raggiungimento dell’obiettivo strategico della coesione sociale, della competitività e della crescita economica in chiave qualitativa delle competenze e dei profili professionali, propone non solo l’acquisizione di nuovi saperi e competenze, ma anche il riconoscimento di saperi pregressi, non formali ed informali. Nei contesti professionali le conoscenze e le competenze pregresse rappresentano un fattore di crescita individuale ed organizzativa (De Carlo, 2014). Il processo ha reso, inoltre, possibile la messa a fuoco delle *Digital Key Competence* degli operatori, consentendo a ciascuno di loro di potenziare le abilità pregresse di videoscrittura e svilupparne di nuove nell’ambito della registrazione audio, dell’acquisizione ed *editing* delle immagini. Per realizzare la *Video Puzzle Story* di gruppo, a livello didattico-metodologico, è stato utilizzato lo *Storytelling Circle*: ovvero, una modalità di preparazione alla scrittura della storia collettiva, fase questa che ha favorito l’emersione chiara e consapevole di quegli aspetti fondamentali che connotano la loro esperienza professionale, ovvero:

- le competenze professionali: “la volontà di non appiattirsi nella *routine* e di sperimentare quotidianamente la possibilità di innovare qualche aspetto delle attività, delle pratiche, magari avvalendosi anche di qualche input che ci viene da bambini stessi” (Giovanna, educatrice); “sicuramente quelle esperienze che mi hanno aiutato a crescere come educatore e che mi fanno riflettere sulla pratica, essendo incentrate non esclusivamente sulla teoria, ma anche sul vissuto quotidiano con i bambini. Sono esperienze che ti aiutano a capire anche gli errori che si possono commettere e in cosa si può migliorare. Sono esperienze che aiutano a maturare un senso critico, una capacità di *problem solving*, a crescere e a migliorarsi come professionista” (Carmina, educatrice);
- i traguardi in termini di sviluppo professionale/organizzativo: “la pensosità quotidiana ti porta a maturare una predisposizione a trovare soluzioni, a porsi domande, a fidarti anche del consiglio del collega [...] a non temere come spesso accade il confronto con il collega [...] e questo sia da un punto di vista cognitivo che relazionale” (Maria Giovanna, coordinatrice di nido);



- le esperienze che hanno messo alla prova: “se penso al nostro percorso io vedo come protagonista il cambiamento, il cambiamento che ha avuto come compagni di viaggio le paure, le preoccupazioni, i momenti d’*empasse*, ma anche l’entusiasmo per una scelta presa, la temerarietà di chi si lancia in cose piuttosto grandi, le soddisfazioni, e la serenità di chi pensa che se esiste un problema in fondo poi c’è sempre una soluzione” (Filomena, coordinatrice pedagogica dei nidi);

- le motivazioni: “l’entusiasmo e la motivazione di fare un lavoro come il nostro... Un lavoro che non è fine a se stesso, è quello che si occupa degli altri, che si fa carico della crescita, della cura dell’altro, degli altri ed al contempo diviene occasione, possibilità di crescita per chi lo svolge” (Angela, educatrice); “vivo a contatto con la bellezza! Sì. Bellezza... perché se penso a quello che di più bello c’è al mondo, se penso al mio lavoro riesco a pensarmi come ad una privilegiata che lavora a contatto con la parte della società che è ancora pura” (Angela, operatrice per l’infanzia);

- i punti di forza: “condivisione [...] è questa la parola che, più di ogni altra, rappresenta la mia esperienza lavorativa, prima come educatrice e poi come coordinatrice del nido. Credo che questo lavoro mi abbia dato l’opportunità di condividere con tante altre persone un’infinità di progetti ed emozioni” (Diana, coordinatrice);

- la visione del futuro: “se penso al futuro di Prisma, vorrei che diventassimo semplicemente persone che voltandosi non hanno lasciato nulla al caso, ma che hanno contribuito a creare una storia dove c’è spazio per tutti, una storia che si alimenta quotidianamente dei saperi e delle conoscenze di tutti gli operatori, una storia che si nutre del senso quotidiano di tante cose” (Angela, operatrice per l’infanzia).

Tutte queste dimensioni sono state individuate attraverso la proposta di un’attività specifica definita *Dentro la foto*[19]. La consegna è quella di chiedere agli operatori di individuare delle foto o immagini che rappresentassero delle dimensioni e delle caratteristiche descrittive relative al proprio vissuto e ruolo professionale. Lo strumento è concepito nella convinzione che le immagini realistiche fornite dai professionisti potessero poi essere utilizzate dai soggetti come spunto per la narrazione delle proprie esperienze personali e professionali. Dalle immagini scelte dagli operatori ed assemblate sul cartellone (Figura 5), si evince:

- come sia importante la dimensione del *problem solving* e della condivisione esperienziale ai fini di una revisione/innovazione delle pratiche, e quindi di uno sviluppo continuo della professionalità educativa;

- come la motivazione professionale dell’educatore possa essere rintracciata nella “vocazione” a prendersi cura dello sviluppo e della crescita dell’altro, ovvero dell’infanzia, la parte più pura e bella della società;

- come la visione del futuro dei nidi d’infanzia è imprescindibile dal recupero e dalla ricomposizione di una storia che si alimenta quotidianamente dei saperi e delle conoscenze di tutti gli operatori, e che quindi si riconosce in una storia che si nutre del senso quotidiano di tante cose.



Figura 5: *Dentro la foto... oltre le immagini*



Attività questa che ha permesso agli operatori di confrontarsi anche con una dimensione estetica. In effetti, riprendendo il pensiero di Angela (operatrice per l'infanzia), la realizzazione dei prodotti collettivi ed in particolar modo la *Video puzzle story* dei nidi ha favorito la produzione e la legittimazione consensuale dei saperi professionali degli operatori dei nidi[20]; ma, al tempo stesso, ha consentito agli educatori di sperimentare una vena creativa poetica, creativa e per certi versi ludica, come dimostrano questi frammenti narrativi prodotti dagli operatori nella fase preparatoria alla scrittura collettiva dello *storyboard*, ovvero: “intravedo, scorgo possibilità, nuovi orizzonti che guardano la montagna, sole che penetra, un mare che non si agita e che incontra la costa, l'accarezza e sa prendersene cura, un mare che accoglie più navi, diverse, e colorate. Ogni nave ha un nome, una storia e una narrazione, scritta e ancora da scrivere, ogni nave ha costruito un pezzo della storia, ha indicato una rotta, salpato da diversi porti, ha affrontato mari, ha oltrepassato orizzonti, incontrato la notte, la tempesta, il sole cocente e anche la calma, l'onda spumeggiante, e il vento in poppa, ogni nave è parte di una flotta ed è caratterizzata da una sua particolare essenza” (Giovanna, coordinatrice di nido).

“Guardo l'altro, gli altri (i bambini, i genitori, i colleghi) e penso alle diverse emozioni (gioia, entusiasmo, imbarazzo, ansia) che quotidianamente vivo. E come un quadro a colori: c'è il giallo dell'ottimismo; l'arancione della vitalità... eh! Sì. Con i bambini tutto è vitale! Il verde della speranza, della speranza che diventa respiro, respiro vitale; il blu della notte, di ciò che ci mette alla prova e ci fa scoprire, superare noi stessi e le nostre ansie; il rosso della passione, della passione per un lavoro che ti rigenera nel mentre lo fai; ma anche il colore/calore della voce, di una voce unica ed al tempo stesso diversa, particolare, di una voce che conosce l'entusiasmo, la felicità, la rabbia, l'insicurezza, la sorpresa” (Carmina, educatrice).

Gli operatori riscoprono, così, un estro poetico, la poesia trova un suo spazio e sembra rimandare a esperienze della vita professionale felicemente o dolorosamente pregnanti, forti. Quindi, in questo caso, la dimensione poetica emerge dal corpo, dalla fisicità, e nasce in relazione al bisogno di dirsi e di raccontarsi degli operatori (Capo, in Capo & De Carlo, in press).

Note

[1] Core, Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, University of East London Cass School of Education, University of Ghent, Department of Social Welfare Studies; National Scientific Council on the Developing Child, Early Experiences can Alter genes expression and affect long-term development, Center on the Developing Child at Harvard University, Working Paper, 2010.

[2] Il disegno di legge n. 1260 reca Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento e di cui la prima firmataria è stata la Senatrice Francesca Puglisi.

[3] Nel 2002 il Consiglio delle Comunità Europee ha riconosciuto l'importanza dell'estensione dei servizi prescolari per lo sviluppo economico dei paesi fissando al 33% per bambini sotto i tre anni e al 90% per quelli dai tre ai sei anni gli obiettivi di copertura dell'utenza da raggiungere entro il 2010. Obiettivo disatteso dall'Italia e dunque rinviato al 2020.

[4] In genere con il termine qualità si intendono tutti quegli aspetti che favoriscono “lo sviluppo sociale, cognitivo ed emozionale del bambino. Si distinguono elementi strutturali, di processo e contestuali. I primi riguardano quei fattori ambientali su cui i governi possono decidere: la dimensione della classe, il rapporto insegnanti-bambini, [...] la qualifica professionale o il livello di istruzione necessario per gli educatori, le regole di sicurezza imposte”.

[5] In Italia, abbiamo un sistema di educazione prescolare articolato in due segmenti separati secondo l'età dei bambini: quello delle bambine e dei bambini sotto i tre anni e quello delle scuole dell'infanzia per i bambini e le bambine fino ai sei anni. I due segmenti differiscono per la rispettiva collocazione nel settore dell'educazione ai diversi livelli (nazionale, regionale, comunale), per le normative distinte e le competenze professionali degli operatori.

[6] I titoli di studio che occorrono per lavorare nei nidi, nella regione della Campania, sono indicati nella Legge Regionale L. R. 48/1974 Costruzione, gestione e controllo degli asili-nido comunali, nella L. R. 24/2005, e nella D. P. G. R. 16/2009, All. 1 (Figure professionali). In particolare, per gli educatori del nido (L. R. 48/1974, art. 19; D. P. G. R. 16/2009, All. 1-Figure professionali), sono necessari i titoli di: Operatore infanzia, Educatore professionale, Assistente sociale, Laureato in Scienze dell'educazione e della formazione, a cui si aggiungono, grazie alla D.G.R. 748/2010, cap. 6, par. 6.6: Diploma di maturità magistrale ed equipolenti e i diplomi di laurea in Pedagogia, Scienze dell'Educazione e della Formazione primaria.



[7] L'analisi cinetica ed ermeneutica fenomenologica (Baudouin, 2010; Mortari, 2007; Mortari & Sità, 2010; Smith & Osborn, 2003) dei contenuti trascritti delle interviste ha contribuito a far emergere la dimensione implicita dei bisogni di formazione degli educatori coinvolti nel percorso di ricerca. Per approfondimenti si veda: Capo, M., I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita. *Metis*, Anno VI, Numero 1, 06/2016, Biografie dell'esistenza, disponibile su:

<http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/867-i-bisogni-formativi-dei-professionisti-delleducazione-approccio-autobiografico-e-formazione-cocostruita.html> [23 ottobre 2016].

[8] Il Bilancio proposto agli operatori educativi della cooperativa sociale Prisma ripropone alcune delle attività che vengono proposte agli studenti dell'Università degli studi di Napoli Federico II. Il Centro di Ateneo Sinapsi, dall'anno accademico 2011/2012, offre ai propri studenti, un percorso di Bilancio di Competenze, di impianto psico-pedagogico. Questo servizio nasce e si sviluppa nell'ambito dei Servizi per il Successo Formativo del Centro di Ateneo SInAPSI (Servizi per l'Inclusione attiva e partecipata degli studenti). In particolare i Servizi psicopedagogici del Centro di Ateneo, denominati Servizi per il Successo Formativo (SSF) mirano a valorizzare le risorse degli studenti, promuovendo lo sviluppo delle competenze allo studio e favorendo la partecipazione attiva e consapevole degli studenti alla vita universitaria e l'orientamento professionale in uscita.

[9] L'articolazione delle attività di Bilancio proposto agli operatori prende in considerazione alcuni aspetti dell'approccio narrativo del Life Design Counseling. Cfr. Savickas, M. (2011). Dare nuova forma alla storia del career counseling. In K. Maree (Ed.), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo* (pp. 9- 12). Firenze: Giunti; Savickas, M., Nota, et al. (2011). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *GIPO, Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(11), 3-18.

[10] Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente. Per un approfondimento si veda la Raccomandazione 2008/c 111/01/ce del Parlamento Europeo e del consiglio del 23 aprile 2008, disponibile in:

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf [30 ottobre 2016].

[11] Si tratta di un insieme di abilità necessarie per vivere una vita di qualità, sviluppare il massimo potenziale e fronteggiare le sfide quotidiane. Secondo l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) con il termine Skills for life “si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana”. Disponibile in:

<http://www.who.int/en/> [30 ottobre 2016].

[12] Le otto life skills prese in considerazione sono: capacità di leggere dentro se stessi (autocoscienza); capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (gestione delle emozioni); capacità di governare le tensioni (gestione dello stress); capacità di analizzare e valutare le situazioni (senso critico); capacità di prendere decisioni (decision making); capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (creatività); capacità di comprendere gli altri (empatia); capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (relazioni interpersonali).

[13] Per l'autovalutazione delle competenze è stata utilizzata una scala Likert a cinque punti, individuando dapprima le macro-competenze suddivise a loro volta in micro-competenze. Per il calcolo dei punteggi si è proceduto attraverso il calcolo delle medie per ciascuna micro-competenza in forma aggregata. Ciò ha consentito di evidenziare come il gruppo di operatori valuti le proprie competenze trasversali.

[14] La condivisione dei bisogni di formazione è avvenuta all'interno di una sessione di lavoro plenaria, che ha visto la partecipazione di tutti i professionisti operanti nei vari nidi d'infanzia della cooperativa Prisma, attivamente coinvolti nel percorso di ricerca.

[15] Per *questionnements*, oltre agli spunti riflessivi posti dal ricercatore, si intendono anche le questioni e le domande poste dagli operatori circa le loro pratiche professionali.

[16] L'educatore, nell'ambito delle attività professionali, dovrebbe padroneggiare anche forme espressive ed abilità creative (manuali, musicali, pittoriche) in modo da proporre attività diversificate che favoriscano il più possibile lo sviluppo espressivo, sociale ed intellettuale dei minori.

[17] Il *Cooperative Learning* fa parte delle metodologie attive che focalizzano l'apprendimento sul gruppo. Tale tecnica si presta particolarmente nell'ambito delle attività di formazione con gli adulti, in quanto è orientata alla suddivisione di un compito articolato in una serie di lavori prodotti da diversi sotto-gruppi. Il gruppo diventa una comunità di apprendimento, in cui l'obiettivo finale, al di là della realizzazione di prodotti collettivi, è rappresentato dall'apprendere ad apprendere. Cfr. Deakin, C. R., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.

[18] Il *jigsaw* è una tecnica specifica del *Cooperative Learning*, consistente nella suddivisione del gruppo di lavoro in vari sottogruppi a cui viene assegnato un compito diverso. Successivamente, un membro di ogni



gruppo si stacca per costituire un nuovo gruppo, che riflette, produce e relaziona rispetto al compito assegnato al proprio gruppo e lo integra con il lavoro degli altri gruppi. Alla fine ogni membro ritorna nel proprio gruppo originario per continuare il lavoro, avvalendosi delle nuove conoscenze acquisite. Per approfondimenti si veda: De Carlo, M. E. (2014). *Formarsi lifelong e lifewide*. Milano: Unicopli.

[19] Si tratta uno strumento in grado di indurre un processo di elaborazione mediante il quale, nell'ambito di un'azione di immaginazione, le dimensioni e le caratteristiche descrittive di un ruolo professionale possono essere elaborate in maniera soggettiva. Disponibile su:

http://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/dentro-la-foto [21 ottobre 2016]. Per approfondimenti si veda: Isfol (2006). *Bidicom: un percorso Isfol di Bilancio di competenze* (A cura di A. Grimaldi, A. Rossi & G. Moltalbanò). *Temi & Strumenti, Studi e Ricerche*, 16. Roma: Isfol.

[20] Per approfondimenti si veda: De Carlo M. E., & Capo, M. (A cura di). (in press). *Digital StoryTelling*. Lecce-Roma: Pensa Multimedia.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Baudouin, J. M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne: Peter Lang.
- Bardin, J. (2012). Neurodevelopment: Unlocking the brain. *Nature*, Vol. 487.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 103-105.
- Bertagna, G. (2001). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti. Valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A., (2000). *Riflettere sulla giornata scolastica*. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M., (2004). (A cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (Bg): Junior.
- Bondioli A. (2004). *Valutare*. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-48). Azzano San Paolo(Bg): Junior.
- Bondioli, A., Nigito, G., & Savio, D. (2008). L'elaborazione delle linee guida per i nidi di Siena: un percorso riflessivo. In *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena* (pp. 13-17). Siena: Quaderni della Balzana.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni Primavera*. Bergamo: Junior.
- Capo, M. (2016). I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita. *MeTis*, VI(1), Biografie dell'esistenza. Disponibile in:
<http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/867-i-bisogni-formativi-dei-professionisti-delleducazione-approccio-autobiografico-e-formazione-co-costruita.html>. [10 ottobre 2016].
- Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta*. Pisa: ETS.
- Catarsi, E., & Sharmahd, N. (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Puf.
- Commissione Europea (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles.
- Daloiso, R. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La scuola.
- De Carlo, M. E., & Capo, M. (A cura di). (in press). *Digital StoryTelling*. Lecce-Roma: Pensa Multimedia.
- Deakin, C. R., Stringher, C., & Ren, K. (Eds.) (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- De Carlo, M. E. (2014). *Formarsi lifelong e lifewide*. Milano: Unicopli.
- Del Boca, D. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. Fondazione Giovanni Agnelli, Working Paper.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et education. Figure de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales* (en coll. avec Christophe Niewiadomski). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1933).
- Di Stefano, S. (2006). Il tempo del racconto. La narrazione come percorso di conoscenza sociologica. Disponibile in:
<http://www.educatt.it/collegi/archivio/QDL200603DISTEFANO.pdf>. [20 ottobre 2016].
- Donnay, J. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratique: initiation au compagnon réflexif*. Namur: Presse Universitarie de Nam.



- Ferrari, M. (2004a). Restituire. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 59-91). Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Ferrari, M., & Pitturelli D. (2008). *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola* (Infanzia-Secondaria). Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (1998a). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini scientifica.
- Formenti, L. (1998b). Il ruolo della narrazione. Dire la vita. *Proposta Educativa*, 2, 27-31.
- Formenti, L. (2006). Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni. In L. Formenti (A cura di), *Dare voce al cambiamento*. Milano: Unicopli.
- Fortunati, A. (2014). *L'approccio Toscano all'educazione della prima infanzia. Politica, Pedagogia, Esperienza*. Parma: Juinior.
- Freda, M. F., & Perna, A. (2010). Il bilancio di competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto. *Psicologia Scolastica*, V(2), 175-196.
- Galliani, L. (2010). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. In E. Felisatti & C. Mazzucco (A cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro* (pp. 79-88). Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and Education. *British Journal of Educational Psychology*, 74.
- Grimaldi, A. (2003). *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*. Collana Isfol, Milano: FrancoAngeli.
- Heckman, J. J., & Carneiro, P. (2003). *Human Capital Policy, in Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*. Cambridge MA: MitPress.
- Hugon, M. A., & Seibel, C. (1986). Recherche–Action, Formation: Quelle Articulation?, *Etudes et Recherches*, 9-20.
- Hugon, M. A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherche action: Le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Laeng, M. (2003). *Enciclopedia pedagogica*. Appendice A-Z. Brescia: La Scuola.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Maiocchi, E., & Porcelli, M. (2007). Il Bilancio di competenze: una bussola per orientarsi, orientare le aziende e conoscere se stessi. *PMI*, 1, 45-54.
- Merrill, B. (2009). *Learning to Change: The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2009). “Guadagnare sapere dall'esperienza” (intervista a cura di R. Camerlinghi & F. D'Angella). *Animazione Sociale*, 231, 8.
- Mortari, L., Sità, C. (2010). Analysing Description of Lived Experience. A Phenomenological Approach. In M. Tarozzi & L. Mortari, *Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A historical introduction* (pp. 135-154). Evaston: Northwestern University Press.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, 2° vol. Napoli: Liguori.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Roma-Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G., & LeGrand, J. L. (1993-2002). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- Polany, M. (1966). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.
- Savickas, M. (2011). Dare nuova forma alla storia del career conseling. In K. Maree (A cura di), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo* (pp. 9- 12). Firenze: Giunti.
- Savickas, M. et al. (2011). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *GIPO, Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(11), 3-18.
- Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili nido delle Valle d'Aosta per la definizione di linee guida. In R. Zerbato (A cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 202-211). Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Savio, D. (2012). Un percorso formativo di “promozione dall'interno”. In A. Bondioli & D. Savio (A cura di), *Educare nelle sezioni Primavera* (pp. 35-49). Bergamo: Junior.
- Savio, D. (2013). La valutazione come “promozione dall'interno”. *RELAdEI- Rivista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 69-86. Disponibile su:
<http://www.reladei.net> [25 ottobre 2016].



- Schiller, P. (2010). Early brain development research, Review and update. In *Brain Development*, Exchange Press.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli. (Original work published 1983).
- Shonkoff, J. P. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. *Neurons*, 67, 5.
- Striano, M. (A cura di). (2005). *Progettazione, tutorship, knowledge management*. Lecce: PensaMultimedia.
- Striano, M. (2006). Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti di pratica. *Pedagogika*, X(5), 24-27.
- Striano, M., & Capobianco, R. (2016). *Il Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Federiciana.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage.
- Vanhulle, S., Deum, M., Mattar, C., & Schillings, A. (2004). Des Pratiques réflexives en formation initial, pour une intégration optimal de la théorie et de la pratique. *Caractères*, 15, 2/14, 19-29.