



La formazione formale, non formale ed informale del personale nei servizi per la prima infanzia in Francia e in Italia

Formal, non-formal and informal education of educators in childcare in France and Italy

Ingrid Natacha Callet

Université de Sherbrooke e Université Catholique de Paris

ingridnatachacallet@gmail.com

ABSTRACT

This paper proposes the results of an exploratory study aimed at investigating the formal training and in-service training for childcare staff. The aim of the research is to investigate how educators learn their profession. The study lies in the field of qualitative comparative education. Through semi-structured interviews, this empirical study into a comparative approach between two European countries, France and Italy, allows to analyse formal, non-formal and informal education and professional development of educators. The results focus on the differences both in the organisation of professions and in the organisation of formal training and in-service training in the two contexts studied.

Il presente contributo riporta l'analisi dei risultati di un'indagine esplorativa avente lo scopo di indagare la formazione di base e quella in servizio del personale dei nidi d'infanzia. L'obiettivo dell'indagine è di investigare come il personale nei servizi per la prima infanzia impara il suo mestiere. La ricerca si colloca nel campo di studio dell'educazione comparata qualitativa. Attraverso interviste semistrutturate, questa ricerca empirica in un approccio comparativo tra due paesi europei, ovvero la Francia e l'Italia, permette di analizzare la formazione formale, non formale ed informale del personale nei nidi d'infanzia. I risultati della ricerca evidenziano le differenze sia nell'organizzazione delle professioni sia nell'organizzazione della formazione di base e quella in servizio nei due contesti studiati.

KEYWORDS

Formal Non-Formal and Informal Education, Educators of Childcare, Qualitative Research, Comparative Education.

Formazione Formale, Non-Formale e Informale, Educatori nei Servizi per la Prima Infanzia, Ricerca Qualitativa, Educazione Comparata.

1. Introduzione e problematica

Da un ventennio, le autorità pubbliche dei paesi industrializzati concordano sull'importanza dei servizi per la prima infanzia, perché lo sviluppo dei servizi viene considerato non solo un mezzo per garantire l'uguaglianza d'accesso delle donne al mondo del lavoro, ma anche perché lo sviluppo precoce del bambino costituisce il fondamento della formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong education*) (Bennett & Neuman, 2004). L'idea sempre più diffusa è che la frequentazione dei servizi per la prima infanzia sin dai primi anni permette ai bambini di prendere un buono inizio nella vita (OECD, 2006). Numerosi studi, infatti, dimostrano che la frequentazione dei servizi per la prima infanzia favorisce il linguaggio, le abilità cognitive, le competenze sociali e le competenze emozionali (Bigras, Lemire & Tremblay, 2012). La frequenza del nido d'infanzia aumenta la probabilità per il bambino di ottenere migliori risultati non solo nel corso della scuola primaria, ma anche successivamente durante la scuola media e quella superiore (Del Boca & Pasqua, 2010), ed aiuta inoltre lo sviluppo di competenze che favoriscono i processi comportamentali e cognitivi dei bambini (*Ibid.*).

Tuttavia, i lavori di ricerca dimostrano che il benessere dei bambini in termini di apprendimento e sviluppo dipende molto dalla qualità dei servizi (OCDE 2015; Bigras, Lemire & Tremblay, 2012). Il personale che lavora con i bambini nei servizi è un fattore determinante nella qualità dei servizi, esso ha in effetti un profondo impatto sullo sviluppo dei bambini e sui loro apprendimenti (OECD, 2001). Inoltre, le ricerche dimostrano i legami tra una buona formazione del personale e la qualità dei servizi (OECD, 2001; OECD, 2006). A livello internazionale, si riconosce che la disponibilità di personale più qualificato sarebbe un indicatore di qualità (Canali, Geron & Vecchiato, 2013). Numerose ricerche mostrano l'importanza di una formazione degli educatori che debba porre particolare attenzione non solo alla formazione di base ma anche allo sviluppo professionale continuo (OCSE-Eurydice, 2009; OCDE, 2012). Non c'è consenso invece sulla correlazione tra il livello di formazione del personale e la qualità delle pratiche pedagogiche (OCDE, 2012). Se alcuni lavori di ricerca concludono che gli educatori in possesso del livello della laurea triennale sono più efficaci (OCSE-Eurydice, 2009; OCDE, 2012) o che c'è un legame tra una proporzione importante di educatori poco qualificati ed i risultati socio-educativi mediocri ottenuti dai bambini (OCDE, 2012), altri lavori concludono ad una assenza di correlazione o una correlazione contraddittoria tra la formazione elevata degli educatori ed i risultati dei bambini (*Ibid.*).

Se non c'è consenso sulla durata della formazione, c'è un largo consenso sull'impatto di una formazione specializzata nell'educazione e nello sviluppo del bambino sui risultati dei bambini (Bigras & coll., 2010, OCSE, 2001). Inoltre l'importanza dello sviluppo professionale continuo è stato messo in evidenza da alcune ricerche (OCDE, 2012).

La ricerca presentata qui indaga non solo la formazione di base del personale nei servizi per la prima infanzia ma anche lo sviluppo professionale continuo nonché gli apprendimenti informali. L'obiettivo dell'indagine è di capire come il personale, attraverso la formazione formale, non formale ed informale, ha imparato il suo mestiere.

2. Quadro concettuale e metodologico

Anche se non c'è un largo consenso nella comunità scientifica sull'uso del triplico: formale, non formale ed informale assunta dall'Unione Europea nel memorandum sull'istruzione ed educazione permanente (Commissione europea, 2000), ricorreremo in questa ricerca a queste definizioni che, facendo la distinzione tra il formale, il non formale e l'informale hanno il merito di permettere di orientare il nostro sguardo sui diversi spazi di apprendimenti.

Le tre diverse categorie fondamentali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita sono le seguenti:

- Apprendimento formale: apprendimento che si svolge negli istituti di istruzione e formazione e porta all'ottenimento di titoli di studio e di qualifiche riconosciute.
- Apprendimento non formale: apprendimento che avviene al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali.
- Apprendimento informale: apprendimento che è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze. Uno dei pionieri delle ricerche empiriche su l'informale in Canada, Tough, negli anni 70, evidenzia il posto dominante degli apprendimenti informali che rappresentano l'80 % nella vita degli adulti e che usa la metafora dell'iceberg perché essi sono invisibili Tough,1999).

La ricerca si colloca nel campo di studio dell'educazione comparata qualitativa e prende come unità di comparazione delle entità geografiche, due paesi dell'unione europea geograficamente vicini: la Francia e l'Italia. Tuttavia la gestione regionale dei nidi d'infanzia in Italia ha portato a limitare il nostro studio a due regioni dell'Italia e della Francia.

In Italia, l'autonomia della programmazione dei servizi per l'infanzia lasciata alle regioni con la Legge n°1044 del 1971 ha creato "una situazione di grande variabilità organizzativa tra le diverse zone d'Italia" (Terlizzi, 2005, p. 32), che impone di accettare l'eterogeneità sia dell'organizzazione dei servizi sia dell'organizzazione della formazione degli educatori. Abbiamo scelto due regioni in ogni paese senza presunzione di rappresentatività, il che costituisce sicuramente un primo limite a questo studio. Le due regioni scelte sono il Friuli Venezia Giulia per l'Italia e la regione Rodani Alpi per la Francia. Il secondo limite dell'indagine risiede nella generalizzazione dei risultati in quanto il numero dei partecipanti è limitato.

Sono stati coinvolti otto nidi. I partecipanti sono complessivamente trentasei soggetti volontari: diciotto professionisti per la prima infanzia in Francia con le varie professioni che si prendono cura del bambino al nido nel quotidiano (ovvero educatrici per la prima infanzia, assistente di puericultura ed operatori della la prima infanzia) e diciotto educatori in Italia con i vari tipi di titoli di studio che conducono alla professione di educatore. Tutti i soggetti scelti lavorano presso strutture pubbliche della regione Rodano Alpi in Francia e della regione del Friuli Venezia Giulia in Italia. Lo strumento di raccolta dei dati utilizzato è una lunga inter-

vista faccia a faccia, a bassa strutturazione sul modello dell'intervista di Kaufmann (2008). Tutte le interviste sono state registrate con il consenso delle persone per poi essere interamente trascritte nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti. I nominativi reali sono stati sostituiti con nomi fittizi per preservare l'anonimato degli intervistati. Si è proceduto poi ad un'analisi tematica dei dati.

L'approccio comparativo di questa ricerca si basa sia sull'analisi della letteratura sulle professioni sia su un'indagine empirica con lo studio delle esperienze degli attori sulla loro formazione. L'approccio comparativo costituisce uno strumento d'intelligibilità. In effetti, l'educazione comparata permette non solo di conoscere un altro sistema educativo ma anche di interrogarsi sul nostro sistema educativo facendo una deviazione dall'Altro (Groux, 1997).

Al livello epistemologico, questa ricerca si colloca non solo sui fatti educativi ma anche sul senso che gli attori sociali attribuiscono alla realtà e danno alle loro esperienze. L'educazione comparata non è pensata qui, né come uno strumento di valutazione e di classificazione dei diversi paesi (sul modello delle grandi inchieste internazionali), né come un mezzo per fare emergere un modello e trasferirlo in un altro contesto (sul modello del prestito e dell'approccio pragmatico che consiste a fare emergere le buone pratiche) (Regnault & Qin Jieying, 2014), ma invece come una formidabile opportunità di comprendere i fatti educativi facendo una deviazione dall'Altro e dal Diverso. Puntando lo sguardo sul senso dell'Altro e dell'Altrove, il comparativismo instaura necessariamente una molteplicità di sguardi su uno stesso oggetto di ricerca e porta ad una presa di coscienza di una complessità non riducibile (Jucquois, 2000; Frenay, 2008).

3. L'organizzazione delle professioni

3.1. In Francia: pluralità di figure professionali

Il personale dei nidi francesi è caratterizzato da una pluralità di figure professionali e rimane in maggioranza appartenente all'ambito sanitario (Daune-Richard, Petrella & Odena, 2009). Il gruppo di lavoro (*l'équipe*) è molto gerarchizzata e si compone al minimo di 40 % di personale detto "diplomato" (ovvero assistenti di puericultura, educatrici per la prima infanzia ed infermiere-puericultrici). L'infermiera-puericultrice è la direttrice della struttura. È lei che coordina *l'équipe* ed ha un ruolo prevalentemente amministrativo. Mentre l'organigramma nei nidi è preciso, e che le professioni sono fortemente gerarchizzate per quanto riguarda la formazione, lo statuto ed i salari, le attività quotidiane delle tre figure professionali che hanno in carico il gruppo di bambini quotidianamente si sovrappongono e si somigliano (Cresson, 1998).

Il personale detto non diplomato è composto invece da operatori per la prima infanzia. Questo personale è titolare del Certificato di Attitudini Professionale per la prima infanzia (*C.A.P. petite enfance*) che viene conseguito dopo una formazione di una durata di due anni in un liceo professionale (240 ore) e di un periodo di sette settimane di tirocinio (120 ore).

L'eterogeneità delle professioni che si ritrovano oggi nei nidi francesi è dovuta all'accumulo delle professioni nella storia, che riflette le successive preoccupazioni sociali dello Stato nei diversi periodi in materia di prima infanzia (Odena, 2012) causando diversi strati (Mozère, 1992).

Quando il primo nido d'infanzia (*crèche*¹) nacque a Parigi nel 1844, il progetto del suo fondatore il vice sindaco Marbeau fu di lottare contro l'abbandono e la mortalità infantile nonché di facilitare il lavoro delle madri (Bouve, 2001). Il perso-

nale è allora costituito dalle *berceuses* reclutate tra le madri di famiglia di età compresa tra i 25 e 45 anni, avendo allevato più figli (Bouve, 2010). Sarà quando i nidi nel 1870 saranno accusati di favorire le epidemie provocando la morte dei bambini, che il personale diventerà esclusivamente sanitario e medicale. È in questo contesto che nasce la professione di assistente di puericultura (*auxiliaire de puériculture*) formalizzata con la prima scuola che apparirà nel 1917. Oggi, la formazione di base delle assistenti di puericultura si compone di un anno di formazione teorica di 1435 ore e di sei periodi di tirocinio di quattro settimane (140 ore) ciascuno in ambito professionale nel settore sanitario e medico-sociale. La formazione è in parte comune con la formazione degli operatori socio sanitario. La professione di assistente di puericultura è oggi giorno la professione la più rappresentata nei nidi francesi (Commission européenne/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2014).

Negli anni 1960-1970, con lo sviluppo della psicanalisi, in particolare i lavori di Dolto, ispirati a quelli di Spitz (1887-1974) sull'ospedalimento, di Bowlby (1907-1990) sull'attaccamento e quelli di Piaget (1896-1980) sullo sviluppo cognitivo del bambino (Bouve, 2001) apparirà nei nidi la figura della giardiniera d'infanzia. Questa figura professionale che fino a quel momento lavorava esclusivamente nei giardini d'infanzia interverrà nei nidi esclusivamente con i bambini dai 18 mesi ai tre anni. Il titolo di studio di giardiniera si trasformerà nel titolo di studio di educatore per la prima infanzia nel 1973 con una formazione di due anni prevalentemente pedagogica. L'ultima riforma del 2005 porterà all'allungamento della formazione a tre anni (180 crediti) ed introducendo l'insegnamento della funzione manageriale permetterà di adeguare la formazione al ruolo di direttrice, funzione riservata fino al decreto del 2007 ai soli titolari del titolo di studio di infermiera-puericultrice. La presenza dell'educatore per la prima infanzia (*éducateur de jeunes enfants*) è obbligatoria ogni 40 bambini. L'educatore per la prima infanzia è una professione appartenente all'ambito socio-educativo. Il piano di studi prevede da una parte una formazione pratica di 2100 ore composta da cinque periodi di tirocinio e dall'altra parte un insegnamento teorico di 1500 ore.

3.2. In Italia: pluralità dei titoli di studio per una stessa professione

Il modello delle *crèches* francesi di Marbeau si diffonde nell'Italia preunitaria nel 1850 con il primo Pio Ricovero per bambini lattanti di Milano (Musiani, 2016). Se in Francia le varie professioni si sono accumulate nel corso della storia, in Italia le professioni nuovamente arrivate hanno sostituito le anziane. Con lo Stato fascista e l'istituzionalizzazione dei nidi dell'ONMI (Opera nazionale maternità e infanzia), il personale dei nidi si medicalizzerà: saranno reclutate figure professionali con titoli di studio di tipo sanitario (in particolare puericultrici) per svolgere il compito di vigilanza di tipo sanitario, accudimento fisico e rispetto delle norme igieniche (Terlizzi, 2005).

Sarà negli anni '70 che lo Stato, sotto l'impulso dei movimenti femministi, svilupperà i nidi ed abolirà nel 1975 la Legge dell'ONMI. Il personale non dovrà più unicamente garantire l'assistenza sanitaria, ma dovrà anche assicurare l'assistenza psicopedagogica (Legge n°1044/1971). Questo provocherà un allontanamento delle professioni sanitarie e medicali e contribuirà ad un riconoscimento delle funzioni educative del personale dei nidi (Terlizzi, 2005). Questo riconoscimento verrà formalizzato con l'apparizione, nei testi regionali, per la prima volta del termine di educatrice (*Ibid.*).

Se la legge 1044/1971 recita in maniera generica che il personale qualificato deve essere in numero sufficiente e deve essere in grado di garantire l'assisten-

za sanitaria e psicopedagogica del bambino, saranno le varie leggi regionali che fisseranno i titoli di studio richiesti per potere accedere alla professione. I diplomi che portano alla professione di educatrice in Italia sono eterogeni (*Ibid.*), vanno dal titolo rilasciato dalla scuola secondaria alla laurea in scienze dell'educazione (Mantovani, 2013). Non esiste tra essi né gerarchia né differenza di statuto e di salari. Nella nostra inchiesta, le educatrici con il diploma magistrale sono numericamente più significative.

Il diploma magistrale certifica la conclusione delle scuole secondarie di secondo grado inerenti all'Istituto Magistrale. Nato come scuola formativa e professionale per formare i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria, solo il diploma conseguito entro l'anno accademico 2001/2002 ha valore di abilitazione. È stato sostituito con il liceo socio-psico-pedagogico (a partire dal 1998 e definitivamente nel 2010) che non abilita alla professione insegnante ma permette l'accesso a tutte le facoltà universitarie, in particolare nei settori della formazione e dell'assistenza.

Il diploma di dirigente di comunità dell'istituto tecnico per le attività sociali mira alla preparazione professionale del personale destinato ad operare nelle istituzioni a carattere formativo, educativo, medico sociale, assistenziale e geriatria.

Accanto alle educatrici diplomate, troviamo le educatrici laureate in scienze dell'educazione, in psicologia o scienze della formazione primaria. Se queste lauree (triennali o quinquennali) non sono specificamente dedicate alla professione dell'educatrice, segnaliamo che dal 2000/2001 esiste una laurea triennale in scienze dell'educazione con indirizzo "educazione nei nidi e nelle comunità infantili", istituita con il decreto del 4 agosto 2000 ed attivata in alcune università italiane (ma non presenti nelle due università nella regione dove ha avuto luogo l'indagine empirica). Oltre ai 27 insegnamenti teorici, sono previsti due laboratori e due periodi di tirocinio di una durata di 150 ore ognuno.

Francia	Italia
Modello di lavoro pluridisciplinare	Modello di lavoro collegiale
Modello che rimane prevalentemente sanitario nonostante l'inserimento di una figura professionale appartenente all'ambito socio-educativo negli anni '70.	Cambiamento di paradigma negli anni '70 con un modello pedagogico che sostituisce il modello assistenziale
Formazioni di base basate sul modello teorico pratico	Formazioni di base globalmente teoriche
Titoli di studio specifici per l'ambito del nido (o per i settori sociali o sanitari)	Alcuni titoli di studio che abilitano alla professione di insegnante nelle scuole

Tab. 1. Le principali differenze della comparazione delle formazioni di base

4. Risultati della ricerca sulla formazione formale

4.1. La formazione di base teorico-pratica in Francia

I risultati della ricerca empirica rivelano che il personale in Francia ritiene che la sua formazione di base lo abbia preparato al suo mestiere. Sono in particolare i periodi di tirocinio, il mezzo per il quale le diverse categorie di personale interrogate dicono di avere imparato il loro mestiere.

4.2. La mancanza di tirocini in Italia

I dati provenienti dalle interviste mettono in luce che le educatrici in Italia pensano di non avere imparato il loro mestiere durante la formazione formale. Nonostante in Italia le educatrici abbiano una formazione di base molto diversa che va dalla scuola superiore alla laurea, le loro risposte sono omogenee: tutte diranno che la loro formazione di base non le ha preparate alla professione. Così un'educatrice in modo assertivo afferma: *non ho imparato il mio mestiere a scuola ma dopo sul campo, perché a scuola s'imparano unicamente delle cose teoriche ma poi la pratica è una cosa completamente diversa*". Tutte le educatrici in Italia lamentano la mancanza di una formazione pratica nei nidi. Le educatrici che hanno fatto le scuole magistrali diranno che hanno fatto i tirocini solo nella scuola primaria. Le educatrici del liceo pedagogico dicono che non erano previsti tirocini nella loro scuola. Così quando gli chiediamo se ha imparato il suo mestiere a scuola, un'educatrice risponderà: *"No, dopo, dopo! È dopo che ho imparato! Anche perché a scuola non c'erano tirocini."*

5. Risultati della ricerca sulla formazione non formale

I principali risultati della ricerca sulla formazione in servizio vengono sintetizzati nella tabella 2.

Francia	Italia
La formazione in servizio viene gestita a livello nazionale dal <i>Centro nazionale della pubblica territoriale (CNFPT)</i> .	I corsi sono organizzati a livello regionale dall'Istituto Regionale per gli studi di servizio sociale (IRSSSES).
Non sono obbligatori	Sono obbligatori
I corsi sono individuali, a turno durante l'orario di lavoro	I corsi sono collettivi per tutto il personale dei nidi comunali, organizzati dopo l'orario di lavoro

Tab. 2. Gli apprendimenti non formali

5.1. La formazione in servizio in Francia

I risultati della comparazione dei due contesti fanno apparire due modalità diverse di accesso alla formazione in servizio. In Italia la formazione è obbligatoria per tutte le educatrici mentre in Francia la formazione viene richiesta dalle educatrici in modo individuale. Sarà poi il datore di lavoro che deciderà se autorizzare il personale a seguire un corso di aggiornamento. La decisione verrà valutata caso per caso in base al budget ed in base alla possibilità di sostituire il personale durante la sua assenza. Così la formazione in servizio viene percepita come un premio dalla parte del personale: *"Sono sempre felice di ottenere una risposta positiva alla mia domanda perché non sempre si ottengono risposte positive: in otto anni, ho fatto tre corsi: bisogna avere tanta pazienza"*.

In Francia, se da un lato i corsi riservati ad una categoria di personale permettono l'accesso a corsi adatti ai loro bisogni e livello di formazione, permettono anche alle varie categorie di incontrarsi e di condividere le loro difficoltà ed i lo-

ro progetti come spiega questa educatrice per la prima infanzia: *“Adoro andare a seguire i corsi di aggiornamento. Si tratta di una via d’uscita dalla quotidianità, un attimo di respiro. È anche l’occasione per incontrare altre educatrici per la prima infanzia come me. Possiamo parlare delle nostre difficoltà, dei nostri progetti e delle nostre pratiche”*.

Dall’altro lato la formazione in servizio rinforza la cultura professionale di ogni professione, impedendo il dialogo *nell’équipe* e rinforzando la scissione tra le varie categorie di professioni che devono lavorare insieme nello stesso nido.

5.2. Formazione in servizio in Italia

L’indagine ha fatto emergere che in Friuli Venezia Giulia i corsi di aggiornamento sono collettivi e raggruppano tutte le educatrici della regione o di un’intera provincia. Questo tipo di organizzazione ha il vantaggio di rafforzare l’identità professionale e la coesione *dell’équipe* all’interno del nido nonché di costruire una cultura dell’infanzia condivisa. Questo tipo di organizzazione può però creare delle difficoltà in alcuni educatrici a seguire un corso per il quale non hanno il livello. Ricordiamo infatti che le educatrici hanno diversi livelli di formazione di base che vanno dal diploma alla laurea magistrale. Al contrario, per altre educatrici c’è il rischio di annoiarsi con delle nozioni che già conoscono, come spiegato da questa educatrice: *“I corsi non m’interessano, sono sempre le stesse cose, cose che sappiamo già, cose dette e ridette, non imparo niente, mi sembra una perdita di tempo”*.

Un altro punto, messo in evidenza dalla comparazione, è collegato all’obbligatorietà della formazione in servizio in Italia. Quest’organizzazione solleva la questione della motivazione. La motivazione può essere definita come “tensore” di forze di origini interne ed esterne che influenzano un individuo sul piano cognitivo, affettivo o comportamentale (Karsenti 1998). La motivazione è un costrutto centrale delle teorie dell’apprendimento (Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001). Se il suo ruolo vitale viene intuito da tutti (Spitzer, 1996), per alcuni autori costituirebbe il fattore chiave della riuscita. La scarsa motivazione provocherebbe quindi uno scarso apprendimento (*Ibid.*). La ricerca psicologia ha prestato molta attenzione alla motivazione alla formazione: essa tiene un ruolo importante nell’acquisizione delle capacità e delle conoscenze sia per migliorare la performance al lavoro sia nel loro utilizzo per migliorare le attività professionali (Battistelli, 2008).

Il corso di aggiornamento in Italia a volte stimola la motivazione del personale, ma altre volte troviamo situazioni, come abbiamo visto, dove viene a mancare la motivazione. In Francia, al contrario, la motivazione a seguire il corso risulta essere alta, dato anche dal fatto che il corso viene scelto dal personale in base ai bisogni in un preciso momento, come spiega questa educatrice: *“la formazione sulla pianificazione dell’ambiente per i bambini piccoli mi è servito tanto per il progetto di ampliamento del nido”*.

6. Risultati della ricerca sulla formazione informale

Caratterizzati dall’assenza di didattica e di insegnamenti, gli apprendimenti informali non sono visibili (Brougère, 2009). L’apprendimento informale si rivela essere un’attività umana comune, naturale (*Ibid.*), invisibile ed ignorata (Tough,

1999). Gli apprendimenti informali rimangono quindi difficili da identificare, la ricerca empirica senza pretesa di esaustività ha permesso di identificarne alcuni.

6.1. Primo modello: L'apprendimento per prove ed errori

Studiato nel campo della psicologia da Thorndike (1874-1949), l'apprendimento per prove ed errori è una particolare forma di apprendimento secondo la quale un individuo per risolvere un problema compie svariati tentativi.

Freinet (1896-1966) nel campo della pedagogia parlerà di *tâtonnement* sperimentale. Il *tâtonnement* (procedimento per tentativi) sperimentale di Freinet è un processo generale di adattamento che consiste nel procedere mediante continui tentativi per dominare l'ambiente. È una tecnica naturale di apprendimento che ripercorre le fasi del metodo investigativo: osservazione del problema, ipotesi, verifica, modifica sulla base dell'esperimento.

I lavori nel campo della didattica professionale esplorano il legame tra attività ed apprendimento informale, sottolineando che l'attività è allo stesso tempo azione ed apprendimento. Con l'agire, il soggetto si costruisce delle esperienze e quindi impara. L'attività da luogo ad un apprendimento "accident" (opportunistico) dove il soggetto impara dal semplice fatto che agisce (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). La didattica professionale pone infatti al centro dell'analisi l'interazione tra il soggetto e la situazione e propone due tipi di simulazioni:

- Apprendimenti sul campo (*apprentissage sur le tas*).
- Situazione di risoluzione di problemi (*situation de résolution de problèmes*) tipici che caratterizzino l'attività.

La prima forma di apprendimento si ritrova in particolar modo nei discorsi delle educatrici in Italia quando iniziano a lavorare al nido, all'inizio della carriera. Le educatrici in Italia iniziano la loro vita professionale senza avere in mano una formazione di base che le prepari concretamente al loro mestiere. Si trovano quindi in obbligo di apprendere sul campo legato ad una necessità di agire. È questa necessità di imparare un sapere concreto che la sociologa Ferrand-Bechmann ha teorizzato nei suoi lavori di ricerca sulle associazioni. I processi di apprendimento seguono due modelli complementari: la sperimentazione e lo scambio. Si tratta di un apprendimento in situazione con un obiettivo concreto. L'individuo impara qualcosa per il presente ed è quindi il desiderio di agire che lo motiva. Questo processo è all'opposto del processo che avviene nel sistema scolastico dove l'alunno impara per il futuro. Qui l'individuo non impara per imparare, ma impara per un uso immediato (Ferrand-Bechmann, 2008).

La seconda forma di apprendimento si trova sia nei discorsi delle educatrici in Francia sia di quelle in Italia quando incontrano delle situazioni difficili con un bambino. Il dover risolvere dei problemi permette di imparare. Bertrand Schwartz (1919-2016) nel campo della pedagogia degli adulti nota che la pedagogia del disfunzionamento rappresenta un grande interesse, poiché gli incidenti sono da considerare come opportunità di riflessione ed occasioni di progresso che costituiscono un asso essenziale della formazione (Schwartz, 1994). La risoluzione dei problemi ha un forte potere educativo. In effetti, ognuno di noi mette in piedi delle strategie diverse per aggirare le difficoltà. Per Carré & Charbonnier (2003) gli apprendimenti professionali informali si realizzano nei momenti di disfunzionamento.

Per alcune educatrici che abbiamo incontrato l'apprendimento per prove ed errori è un momento individuale, come ad esempio questa educatrice in Francia che dice: *“Fare, agire, sbagliarsi, riflettere, analizzare, proporre, ri-aggiustare: tutto questo mi ha permesso di imparare il mio lavoro. È un mestiere di terreno, bisogna fare per capire e sbagliare fa parte del fare, permette anche di capire meglio per fare meglio dopo in futuro”*. L'apprendimento avviene grazie al lavoro svolto, in una sorta di processo di acquisizione di sapere per prove ed errori nel quale si cerca il modo migliore di operare volta per volta, in base ai diversi problemi ed alle diverse difficoltà che il contesto presenta. Per alcune educatrici l'apprendimento per prove ed errori è un momento collettivo. Queste situazioni sono più frequenti in Italia, così come spiega questa educatrice: *“Se un bambino è abituato ad addormentarsi in braccio a casa, i primi tempi anche noi al nido lo addormentiamo in braccio poi proviamo in un altro modo, dobbiamo trovare delle strategie diverse con ogni bambino. Cerchiamo di inventare delle nuove strategie cercando di leggere ogni bambino e parlandone tra di noi”*.

6.2. Secondo modello: imparare osservando ed imitando

Se il modello di apprendimento per prove ed errori può essere sia individuale che collettivo, il modello dell'apprendimento per imitazione è un apprendimento sociale. Bandura (1977), orientandosi nel cognitivismo sociale, propone la teoria dell'apprendimento sociale nella quale l'apprendimento si fa per imitazione attiva tramite l'osservazione del comportamento altrui e si basa su due componenti: l'imitazione ed il modellamento. Nei due contesti, le educatrici evocano l'imitazione come fonte di apprendimento, anche se notiamo un più gran numero di educatrici in Italia che dicono di aver imparato tanto osservando ed imitando le loro colleghe con più esperienza.

Questo modello di apprendimento prende la forma dell'artigiano formato per *compagnonnage* nel periodo prima della rivoluzione francese del 1789. Così un'educatrice in Italia racconta: *“Ho imparando tanto guardando la mia collega Mascia. Sono veramente fortunata ad averla perché ha tanta esperienza. È molto brava a focalizzare l'attenzione dei bambini”*. Un'altra dirà: *“mi ricordo che non è che le mie colleghe mi dicevano cosa fare. Allora all'inizio osservavo le mie colleghe e facevo come loro”*. Un'assistente di puericoltura in Francia dirà: *“Ho imparato molto dalle mie colleghe più sperimentate di me”*. Questo modello è quindi presente nei due paesi ma in Francia è formalizzato attraverso i tirocini previsti nella formazione di base delle varie categorie di personale nei nidi.

Un'educatrice in Francia dirà: *“è un vero peccato che il mio posto di tirocinante fu così ridotto a volte: è un ruolo che non permette di essere confrontato veramente a tutta la realtà di quello che sarebbe stato il lavoro quotidiano dell'educatore al nido”*.

In Italia, non c'è un vero e proprio periodo di tirocinio formalizzato come in Francia, ma molte educatrici hanno iniziato la loro carriera con dei tirocini o delle sostituzioni prima che le venissero affidati un gruppo di bambini. Una educatrice in Italia ricorda: *“Ho fatto un anno di sostituzioni e poi a Maggio, mi hanno detto che mi avrebbero affidato un gruppo di bambini a settembre. Quindi ho fatto i miei primi inserimenti. Non sapevo niente ed è stata la Sabrina che mi ha dato lo schemino. Io sapevo cos'era l'inserimento, sapevo cosa significava, ma non avevo la più pallida idea di come fare, diciamo al livello pratico. È stata allora la Sabrina che mi ha detto di leggere la programmazione e mi ha detto come comportarmi con il*

bambino e soprattutto con i genitori. Mi ha detto che dovevo dare loro un sentimento di sicurezza...tutte queste cose, darli fiducia, tranquillizzarli”.

Un'altra educatrice in Italia dirà: “all’inizio non avevo un gruppo perché facevo l’educatrice del pomeriggio, c’erano pochi bambini e quindi stavamo tutte insieme, guardavo come facevano le altre”.

Questa partecipazione all’inizio della carriera sotto forma di sostituzioni nelle educatrici in Italia e sotto forma di tirocini nel personale dei nidi in Francia è quello che Lave e Wenger (1991) definisce la “partecipazione periferica legittima”. Con questa espressione, questo autore descrive il processo secondo il quale i nuovi arrivati vengono integrati nelle comunità di pratica. Processo centrale nelle comunità di pratica è il principio di “partecipazione periferica legittima” che descrive l’inserimento di un individuo all’interno di una comunità stabilita, accontentandosi di compiti di base e di osservare gli altri, prima di assumere un ruolo più centrale nell’organizzazione.

6.3. Terzo modello: Imparare insieme ovvero le comunità di pratica come luogo di apprendimento sociale e situato

I lavori di Wenger (1998) permettono di pensare l’apprendimento di una nuova attività professionale come un processo d’ingresso in una comunità di pratica. Se l’apprendimento formale è caratterizzato dall’acquisizione di saperi trasmessi fuori contesto ed in una relazione asimmetrica e verticale dall’alto verso il basso, al contrario, la comunità di pratica è caratterizzata da tre elementi:

- Un insieme di individui, mutuamente impegnati;
- Un’impresa comune;
- Un repertorio condiviso.

Le comunità di pratica sono un luogo privilegiato di creazione di sapere. Come gruppo, l’*équipe* costituisce una comunità di pratica che produce dei saperi. Ogni membro del gruppo arriva con un bagaglio di saperi e di esperienze diverse. È un luogo privilegiato di intelligenza collettiva, di innovazione e di creazione di conoscenza.

Se i momenti di disfunzionamento sono, come l’abbiamo visto, un motore dell’apprendimento, anche gli altri momenti di vita di un’*équipe* possono essere produttivi di saperi. In effetti, i membri dell’*équipe* riflettono insieme sull’organizzazione del nido, dell’ambiente, delle routine, dell’inserimento dei bambini, dei rapporti con i genitori, etc. producendo così insieme dei veri e propri saperi. Nuzzaci (2011) sottolinea il ruolo fondamentale assunti dall’interazione con gli altri e la condivisione attiva delle esperienze professionali nella crescita professionale.

Conclusioni

La comparazione dei due paesi ha messo in evidenza le differenze nell’organizzazione delle professioni, che sono il frutto del contesto socio-culturale. I risultati dell’indagine empirica mostrano che il personale in Francia si sente preparato al lavoro al nido dopo la formazione di base, mentre le educatrici in Italia si sentono particolarmente impreparate. La formazione in servizio è quindi molto

importante e come ricorda Mantovani (2013) essa ha favorito la crescita dei servizi in Italia fin dagli anni '70.

L'*équipe* del nido francese è multidisciplinare, con da un lato le professioni sanitarie con un bagaglio importante di conoscenze mediche e dall'altro lato le professioni socio-educative. Così le varie professioni messe assieme riescono ad avere una conoscenza completa e specializzata dei vari aspetti del bambino piccolo nella fase dello sviluppo. Questa multidisciplinarietà presuppone che le varie professioni con le loro specifiche competenze collaborino insieme nel prendersi cura del bambino al nido nonostante una cultura professionale diversa. Questa configurazione dell'*équipe* pluridisciplinare sfocia in una offerta formativa separata che viene a scompartimentarsi per ogni professione. Questo viene a rinforzare l'identità professionale di ogni professione non favorendo di certo la creazione di una cultura professionale comune. In Italia, invece, anche se le educatrici provengono da formazioni di base diverse, hanno una cultura professionale comune che si fabbrica non solo nel lavoro quotidiano ma viene anche rinforzata dall'organizzazione della formazione in servizio con corsi regionali dove vengono raggruppate, in un'unica sede, tutte le educatrici dei vari servizi di un'intera regione o di un'intera provincia.

Si assiste alla creazione di vere comunità di pratica (Wenger, 1998) che fanno emergere dei saperi nuovi, e nelle quali i membri inventano strategie insieme per risolvere i problemi che incontrano, con una condivisione delle loro conoscenze. La metafora dell'iceberg utilizzata da Tough (1999) mostra che gli apprendimenti che avvengono negli ambienti formali costituiscono solo la punta visibile dell'apprendimento degli adulti, nascondendo l'importanza della dimensione dell'apprendimento che si svolge al di fuori delle formazioni organizzate. In effetti gli apprendimenti che vengono classificati come informali hanno un posto preponderante nella formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong education*).

Se negli ultimi anni le riflessioni sulla formazione in servizio si sono intensificate, la formazione di base e quella in servizio rimangono intrecciate, ovvero non si contrappongono ma si completano. Attraverso i processi di istruzione formale e non formale, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita costituisce un punto cruciale degli aspetti complessi del processo di professionalizzazione dell'educatore. La formazione di base è solo l'inizio del processo di formazione degli insegnanti, la qualità ed il contenuto di essa può influire sui bisogni futuri di formazione in servizio (OECD, 2014).

Per concludere diremmo che questa ricerca esplorativa cercava di districare gli aspetti formali, non formali ed informali nelle formazioni del personale nei servizi per potere capire meglio come esso impara il suo mestiere, ma la distinzione tra le tre forme di apprendimento è da considerarsi solo un mezzo per l'analisi. Così gli apprendimenti informali non devono essere pensati come antagonisti agli apprendimenti formali. In effetti, c'è una continuità tra apprendimenti formali, non formali ed informali e nella realtà queste varie forme di apprendimenti s'incrociano e s'intrecciano.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Battistelli, A. (2008). L'influenza del contesto organizzativo sulla motivazione alla formazione. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(1), 69-79.
- Bennett, J. & Neuman, M.-J. (2004). *Petite enfance, grands défis: examen des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans les pays de l'OCDE, scolariser la pe-*

- tite enfance? *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation compare*, 132(4), 1-15.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N., Lemire, J. & Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. In N. Bigras & L. Lemay (dir.). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (21-82). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouve C. (2001). *Les crèches collectives: Usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris: L'Harmattan.
- Bouve C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne: Peter Lang.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. In G. Brougère & A-L. Ulmann. *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris: Presses Universitaires de France.
- Canali C., Geron D., Vecchiato T. (2013). *La valutazione dei servizi per la prima infanzia. Quaderno TFIIEY. Investire nell'infanzia è coltivare la vita*. Padova: Fondazione Zancan.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (dir.) (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Commissione europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione delle comunità europee.
- Cresson, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants: quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, 40, 25-37.
- Daune-Richard A.M., Petrella, F. & Odena, S. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant: une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes. Paris: CNAF.
- Del Boca, D. & Pasqua, S. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. Fondazione Giovanni Agnelli. http://fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Childcare_in_Italia_SINTESI.pdf.
- Ferrand-Bechmann, D. (2008). *Se former en s'engageant dans la vie des associations*. In Colin L. & Le Grand J-L. *L'éducation tout au long de la vie* (pp. 39-60). Paris: Anthropos
- Frenay, M. (2008). Les tendances actuelles en éducation comparée en Europe. *Recherches & éducations*. <http://rechercheseducations.revues.org/57>
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de Développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.
- Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. In G. Jucquois & C. Vielle (dir.). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (17-47). Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29(1), 86-124.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Mantovani, S. (2013). Esiti dell'ECEC e formazioni degli educatori. In C. Canali & M. Sica. *Al servizio dei bambini – le risorse professionali ed economiche nei servizi per l'infanzia* (pp.117-125). Padova: Fondazione Zancan.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris: L'Harmattan.

- Musiani, E. (2016). Alle origini del sistema di Welfare moderno. La protezione dell'infanzia in Italia tra XIX e XX secolo. *Storicamente*, 24(12), 1-20.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 3, 9-27.
- OCDE. (2012). *Petite enfance, grands défis III. Boîte à outil pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2015). *Petite enfance, grands défis IV*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE-Eurydice. (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura.
- Odena, S. (2012). Travailler en crèche: un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions. *Métiers de la petite enfance: registres et dimensions de l'activité. Politiques sociales et familiales*, 109, 23-33.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris: OECD Publishing.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Regnault, E. & JIE-Ying, Q. (2014). Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusófona De Educação*, 26, 141-160.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Spitzer, D.R. (1996). La motivazione: un fattore trascurato nella progettazione didattica. *TD Tecnologie Didattiche*, 4(3), 38.
- Terlizzi, T. (2005). *L'educatrice di asilo nido, Ruolo e percezione della professionalità*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Tough, A. (1999). *The Iceberg of Informal Learning: New Approaches to Lifelong Learning*. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice*. Cambridge: Cambridge University press.