

Concetta La Rocca

L'ePortfolio per documentare
il percorso di sviluppo del bambino
nel contesto educativo del nido
e per favorire la continuità nel sistema 0-6

ECPS
JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

<https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education

EXECUTIVE EDITOR

Gaetano Domenici
(Università degli Studi Roma Tre)

MANAGING EDITOR

Valeria Biasci
(Università degli Studi Roma Tre)

SCIENTIFIC COMMITTEE

Gaetano Domenici (Università degli Studi Roma Tre) - Cristina Coggi (Università degli Studi di Torino)
Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna) - Agostino Portera (Università degli Studi di Verona)
Pietro Lucisano (Sapienza Università degli Studi di Roma) - Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)
Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)

Editorial Board

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre) - Eleftheria Argyropoulou (Université de Crète)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo) - Joao Barroso (Universidade de Lisboa)
Richard Bates (Deakin University - Melbourne) - Christofer Bezzina (University of Malta)
Paolo Bonaiuto (Sapienza - Università di Roma) - Lucia Boncori (Sapienza - Università di Roma)
Pietro Boscolo (Università degli Studi di Padova) - Sara Bubb (University of London, UK)
Carlo Felice Casula (Università degli Studi Roma Tre) - Jean-Émile Charlier (Université Catholique de Louvain)
Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre) - Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre)
Jaen-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Peter Early (University of London, UK) - Franco Frabboni (Università degli Studi di Bologna)
Constance Katz (William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology - New York, USA)
James Levin (City University of New York, USA) - Pietro Lucisano (Sapienza - Università di Roma)
Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)
Romuald Normand (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Michael Osborne (University of Glasgow, UK) - Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)
Michele Pelleray (Università Pontificia Salesiana - Roma) - Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma)
Vitaly V. Rubtsov (Moscow State University for Psychology and Education)
Jaap Scheerens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago)
Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre) - Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Pat Thomson (University of Nottingham, UK)

Editorial Staff

Fabio Alivernini (INVALSI) - Guido Benvenuto (Sapienza - Università di Roma)
Anna Maria Ciraci (Università degli Studi Roma Tre) - Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre)
Luca Mallia (Università degli Studi di Roma Foro Italico) - Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre)
Giovanni Moretti (Università degli Studi Roma Tre) - Carla Roverselli (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945

ISBN 978-88-5513-074-5

Copyright 2022

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione
con qualsiasi mezzo analogico o digitale
(comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati)
e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale
sono riservati per tutti i paesi.

Videoimpaginazione: Paola Mignanego

Stampa: Litogi

Sommario

<i>Introduzione</i>	7
1. OSSERVARE E DOCUMENTARE AL NIDO PER RENDERE VISIBILI I PROCESSI DI APPRENDIMENTO E COSTRUIRE CONTESTI DI ASCOLTO E CONDIVISIONE	15
1.1. Il bambino competente nei contesti di apprendimento (p. 15) – 1.2. Perché osservare il bambino: l'educatrice come ricercatore e professionista riflessivo (p. 18) – 1.3. Cosa, chi e dove osservare: il bambino nel contesto educativo al nido (p. 20) – 1.4. Come osservare: metodi e strumenti dell'osservazione sistematica (p. 22) – 1.4.1. L'osservazione sistematica nella pratica educativa quotidiana (p. 27) – 1.4.2. Distorsioni e pregiudizi nell'osservazione (p. 29) – 1.5. La documentazione come progetto, come ricerca e come percorso critico e riflessivo (p. 32) – 1.5.1. Gli strumenti per la documentazione (p. 36)	
2. PORTFOLIO CARTACEO E PORTFOLIO DIGITALE NEI CONTESTI EDUCATIVI PER NARRARE LA STORIA EVOLUTIVA DEL BAMBINO IN MODO SISTEMATICO IN AMBIENTI FISICI E VIRTUALI	39
2.1. Il Portfolio in ambito educativo nelle intenzioni del legislatore (p. 39) – 2.2. L'evoluzione tecnologica del portfolio cartaceo: l'ePortfolio (p. 48) – 2.3. La valutazione autentica e la narrazione del sé: due aspetti fondamentali per la costruzione del portfolio e dell'ePortfolio in ambito educativo (p. 51) – 2.3.1. La valutazione autentica (p. 52) – 2.3.2. La narrazione del sé (p. 55) – 2.4. ePortfolio e nuove tecnologie nella prima infanzia (p. 59)	
3. L'EPORTFOLIO: UNO STRUMENTO/AMBIENTE DIGITALE PER LA DOCUMENTAZIONE AL NIDO E NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	63
3.1. Perché costruire un ePortfolio al nido e nella scuola dell'infanzia? (p. 64) – 3.2. Come costruire un ePortfolio al nido e nella scuola dell'infanzia? Resoconto dell'esperienza effettuata nel laboratorio <i>ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi al nido e nel sistema integrato 0-6</i> (p. 65) – 3.2.1. Descrizione del contesto in cui è stata sviluppata l'idea progettuale (p. 65) – 3.2.2. Indicazioni operative	

per la costruzione dell'ePortfolio al nido (p. 67) – 3.2.3. Esempio di ePortfolio realizzato nel laboratorio: l'ePortfolio di Smeralda (p. 72): 1. Pagina del profilo di Smeralda (p. 73) • 2. Pagina dedicata alla descrizione del Progetto Educativo del Nido che accoglie Smeralda (p. 74) • 3. Pagina dedicata alla descrizione del contesto in cui sono accolti i bambini che frequentano il Nido (p. 75) • 4. Pagina dedicata alla elencazione/esibizione dei tre progetti, ideati dalla studentessa Stefania Polce, in base ai quali è stata simulata la raccolta della documentazione relativa ai comportamenti di Smeralda (p. 76) • 5. Pagina in cui è inserito il progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione del progetto (p. 77) • 6. Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione del contesto (p. 78) • 7. Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione della prima fase delle attività (p. 78) • 8. Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione della seconda fase delle attività (p. 79) • 9. Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione della terza fase delle attività (p. 79) • A. Griglia di osservazione per il progetto «Che rumore fa la pioggia?»: sezione dei Piccoli (p. 80) • 10. Pagina in cui è inserito il progetto «La nostra vendemmia»: focus sulla descrizione del progetto (p. 81) • 11. Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»: focus sulla descrizione del contesto (p. 82) • 12. Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»: focus sulla descrizione della prima fase delle attività (p. 82) • 13. Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»: focus sulla descrizione della seconda fase delle attività (p. 83) • 14. Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»: focus sulla descrizione della terza fase delle attività (p. 83) • B. Griglia di osservazione per il progetto «La nostra vendemmia»: sezione dei Medi (p. 84) • 15. Pagina in cui è inserito il progetto «È arrivato il Natale»: focus sulla descrizione del progetto (p. 85) • 16. Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»: focus sulla descrizione del contesto (p. 86) • 17. Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»: focus sulla descrizione della prima fase delle attività (p. 86) • 18. Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»: focus sulla descrizione della seconda fase delle attività (p. 87) • 19. Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»: focus sulla descrizione della terza fase delle attività (p. 87) • C. Griglia di osservazione per il progetto «È arrivato il Natale»: sezione dei Grandi (p. 88) – 3.3. Osservazioni sull'esito delle attività del laboratorio e sugli ePortfolio realizzati (p. 89)

4. PROSPETTIVE FUTURE

91

Riferimenti bibliografici

95

Introduzione

Il sistema educativo integrato (Legge 107/2015) nasce nella prospettiva di costruire un percorso che possa accogliere e seguire il bambino¹ dalla nascita fino ai sei anni per offrire «opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie»².

Nel testo viene ribadito con forza il concetto, ormai consolidato negli anni, che i nidi e le scuole dell'infanzia, nei quali a tutt'oggi è ancora articolato il servizio, dovranno connotarsi come luoghi nei quali il benessere e la crescita armonica del bambino siano gli obiettivi principali delle azioni educative, nella cooperazione tra educatrici³ e genitori. Il bambino è non solo il protagonista e il destinatario della co-educazione, ma ne è soprattutto partecipe poiché egli stesso è soggetto agente e portatore di esigenze e di specifiche caratteristiche e competenze personali.

Considerando che i primi anni di vita sono decisivi per la formazione della persona (Camaioni, 1996; Durlak *et al.*, 2011; Murray, 2015; Pilker, 2015; Taylor *et al.*, 2017), i servizi per l'infanzia hanno la grande responsabilità di dover utilizzare modalità educative che possano contribuire in maniera ottimale allo sviluppo, nel bambino, di un apprendimento cognitivo, affettivo, relazionale di qualità.

A questo scopo, come del resto è riconosciuto non solo nella Legge 107, ma da una nutrita letteratura scientifica (Catarsi, 1989; Demetrio, 1990; Fortunati & Tognetti, 1994; Ongari & Molina, 1995; Bondioli,

¹ Per non appesantire la trattazione, si è scelto di utilizzare il termine *bambino* in una accezione generale; si dà per inteso che esso sia riferito alle bambine e ai bambini.

² Sistema Integrato 0-6 anni: Legge 107/2015, articolo 1, comma 181, sottocomma (e), punto 1 del sottocomma 181(e).

³ Si utilizza il termine al femminile data la larga prevalenza delle donne in questo settore occupazionale.

1997; Macchietti, 2001; Gandini *et al.*, 2003; Terlizzi, 2004), è necessario prevedere una adeguata qualificazione del personale impegnato nei servizi per la co-educazione della prima infanzia, sia attraverso la formazione per l'accesso alla professione, sia nella formazione continua⁴.

È infatti da tempo superata la convinzione che possa essere sufficiente un «sapere naturale» per svolgere la funzione di educatrice (Becchi, 1996; Catarsi & Fortunati, 2004) a favore del consolidamento di una cultura scientifica che ne individua le specifiche competenze. Questa visione consente di non limitare la figura professionale dell'educatrice al mero accudimento, ma ne potenzia la possibilità di intervenire in modo intenzionale e sistematico nel processo di apprendimento, attraverso la messa in atto di azioni e atteggiamenti incoraggianti che accompagnino il bambino nella sua progressiva acquisizione di vere e proprie conoscenze e competenze. I servizi per l'infanzia si configurano quindi come un luogo nel quale si costruiscono rapporti di interazione tra persone (bambino, educatrice, genitori) in contesti predisposti per realizzare al meglio la *cura* del bambino, espandendo il portato semantico del termine *cura* ad indicare una stretta connessione di accudimento e stimolazione, di affettività e direttività, di scambio e riflessione (Benedetti, 2003).

In questa prospettiva va rilevato che la preparazione dell'educatrice dovrà prevedere lo sviluppo di:

- competenze culturali e psico-pedagogiche;
- competenze tecnico-professionali;
- competenze metodologiche e didattiche;
- competenze relazionali;
- competenze riflessive (Catarsi & Fortunati, 2004, p. 75).

Perciò l'educatrice dovrà conoscere i più accreditati percorsi culturali che hanno caratterizzato nel tempo le discipline psico-pedagogiche anche da un punto di vista critico in modo da poter costruire una solida conoscenza teorica riferita a prassi consolidate sulle questioni scientifiche che hanno come oggetto lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. Sarà importante che l'educatrice acquisisca tecniche utili alla professione che consentano, ad esempio, di gestire situazioni problematiche, risolvere conflitti, favorire l'acquisizione del linguaggio e di saper utilizzare dispositivi per la progettazione didattico-educativa. Le competenze metodologiche e didattiche prevedono l'appropriazione di strategie e procedure quali l'osservazione sistematica, la progettazione educativa, la rilevazione di informazioni, la valutazione delle attività, la documentazione degli esiti e dei processi dell'intervento pedagogico. Le competenze relazionali riguardano il campo

⁴ La Legge 107 (1.2) prevede la qualificazione universitaria e la formazione continua del personale dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia.

delle interazioni positive e incoraggianti che l'educatrice dovrà essere in grado di stabilire con il bambino, i genitori, le colleghe, le figure presenti nella struttura e nel territorio. L'ultima tipologia di competenza elencata esplicita quella capacità indispensabile dell'essere presenti a sé stessi nelle azioni che si compiono mantenendo un atteggiamento problematico e di continua riflessività per poter correggere posture e interventi in risposta alle situazioni che mano a mano si configurano (Schön, 1987; Striano, 2001).

Naturalmente le competenze elencate non agiscono singolarmente, ma si intrecciano nelle azioni che l'educatrice professionista esercita nella pratica quotidiana. Perciò l'educatrice, adeguatamente preparata, ha il compito di costruire contesti predisposti all'accoglienza del bambino e dei suoi genitori attraverso il dialogo e il confronto, progettando attività finalizzate ad obiettivi esplicitati, utilizzando dispositivi adeguati, monitorando il proprio lavoro e le risposte dell'utenza, in armonia con il team, con la struttura e con il territorio. E soprattutto ha bisogno di essere consapevole di ciò che fa, del come lo fa e del perché fa ciò che fa.

Dunque, si ritiene che nella formazione dell'educatrice, come forse per tutte le figure professionali che operano nel campo dell'educazione, si debba porre particolare attenzione allo sviluppo della competenza riflessiva, poiché essa è la base di un agire responsabile, critico e intelligente.

Di conseguenza va considerato che l'educatrice potrà essere in grado di effettuare una adeguata riflessione sul proprio lavoro se riuscirà a rendere visibile, a sé stessa e ad altri, quello che accade nel contesto educativo, documentando non solo gli esiti dell'azione pedagogica, ma anche il processo che li ha determinati.

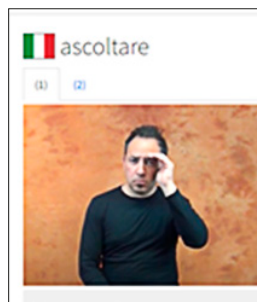
Wien (2011) rileva che la documentazione pedagogica può essere concettualmente ritenuta come una attività di ricerca continua che impegna l'educatrice in un atteggiamento che le impone di rifuggire da prassi consuete e scontate, indicandole la strada dell'ascolto e dell'osservazione.

L'autore identifica la documentazione pedagogica con ciò che Heshusius (1994) chiama «coscienza partecipativa», la quale può generarsi attraverso la costruzione di una disposizione all'osservazione come ascolto globale di un contesto, dei luoghi e dei materiali che lo definiscono, dei soggetti che lo abitano e che lo compongono.

Nel linguaggio dei segni italiano (LIS) ⁵ la parola *ascoltare* è indicata dal gesto di raccogliere la mano intorno all'occhio, come per vederci meglio, quasi a proteggere la visione da raggi di luce o da altri fastidiosi impedimenti; il punto è che questo segno non traduce il termine *osservare*, ma

⁵ Immagine tratta da: *Dizionario della lingua dei segni | Spreadthesign* (ultima consultazione: maggio 2022).

ascoltare. Cogliendo la suggestione di effettuare una sorta di corto circuito tra l'occhio e l'orecchio, tra la dimensione cognitiva e quella empatica, sembra interessante poter proporre una definizione del termine *documentazione* come l'insieme dell'osservazione e dell'ascolto. Senza inoltrarsi nei complessi terreni dell'indagine fenomenologica, che pure potrebbe fornire ampi spazi di riflessione (Dufrenne, 1989, 2004; Merleau-Ponty, 2003), si può fare riferimento all'oggetto esperito come a ciò che è percepito in modo sinestetico, osservato e documentato dall'educatrice attraverso la sua corporeità⁶.



La documentazione è il processo attraverso il quale si raccolgono prove di esperienze e di azioni educative, progettate dall'educatrice, vissute dai bambini e dalle stesse educatrici e condivise con i genitori e con il team di lavoro. Evidentemente documentare non significa raccogliere prove in modo casuale, ma implica la scelta di un ordine e di una prospettiva interpretativa che renda visibili gli esiti e i percorsi, le tracce e i traguardi, le emozioni e la fatica che conducono all'apprendimento. Inoltre la documentazione dovrebbe assumere come propria la dimensione processuale che identifica la concezione dell'apprendimento permanente, ovvero dovrebbe poter assicurare una rilevazione continua dei progressi del bambino in modo da poterne evidenziare l'attitudine alla ricerca e alla sperimentazione (Rinaldi, 2003).

La documentazione dovrebbe garantire la possibilità di rappresentare i bambini, le educatrici e i contesti in azione assolvendo l'esigenza dell'occhio, nella sua funzione dell'osservare con rigore e attenzione, dell'orecchio nella sua accezione dell'ascoltare con interesse e partecipazione, e producendo una narrazione dei fatti interpretata secondo principi esplicitati.

Sembra di poter affermare che una documentazione che possa assolvere a tali richieste debba potersi avvalere di uno strumento idoneo alla raccolta di materiale informativo relativo al percorso di apprendimento del bambino che metta in evidenza il suo ruolo di protagonista, il contesto nel quale agisce, le relazioni che stabilisce con gli altri bambini e con le educatrici, i progressi che compie e le emozioni che li accompagnano.

⁶ Dalla *Fenomenologia della percezione* di Maurice Merleau-Ponty: «Il sentire investe la qualità di un valore vitale, la coglie anzitutto nel suo significato per noi, per quella massa pesante che è il nostro corpo, e per tale motivo comporta sempre un riferimento al corpo» (2003, p. 96). Il sentire è «quella comunicazione vitale con il mondo che ce lo rende presente come luogo familiare della nostra vita» (*ibid.*). Da *L'occhio e lo spirito* di Mikel Dufrenne, in *Estetica e filosofia*: «Bisogna ritrovare il corpo operante ed effettuale, che non è una porzione di spazio, ma un fascio di funzioni, un intreccio di visione e movimento» (1989, p. 17).

Questa esigenza pedagogica e culturale ha trovato riscontro in ambito legislativo: nella Legge 53/2003, e soprattutto delle «Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati» contenute nel Decreto legislativo 59/2004, si è individuato nel portfolio dell'allievo lo strumento adeguato per documentare lo sviluppo dell'apprendimento attraverso prove che ne testimonino le tappe più significative e che abbia soprattutto lo scopo di facilitare il passaggio di tali informazioni tra un ciclo di istruzione e quello consecutivo (Domenici & Moretti, 2006). Il portfolio, costruito dai docenti, prevede un coinvolgimento delle famiglie e degli stessi alunni nella sua compilazione, fornendo dunque una più attiva partecipazione dei soggetti implicati nell'azione formativa. Nelle «Indicazioni» si prevede l'utilizzo del portfolio dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole superiori di secondo grado e non vi è fatta alcuna menzione per un suo possibile impiego nel nido.

Nell'ultimo decennio, l'esponentiale sviluppo delle tecnologie digitali, e la loro massiva diffusione dovuta alla sempre più agevole accessibilità, hanno permesso una graduale trasformazione del portfolio materiale/cartaceo nell'ePortfolio (portfolio elettronico), costruito in ambiente digitale su piattaforme online, generalmente in *open access*. Naturalmente questa opportunità ha inciso profondamente su modi e tempi di realizzazione del portfolio e sulle sue potenziali spendibilità in contesti differenziati (Barrett, 2005, 2011; Rossi & Giannandrea, 2006).

In questo lavoro si intende presentare l'ePortfolio come lo strumento/ambiente digitale peculiarmente predisposto per l'attivazione della documentazione nel nido e nella scuola dell'infanzia in quanto sembra poter corrispondere alle istanze pedagogiche precedentemente descritte. Per la sua tipicità, l'ePortfolio può facilitare la raccolta di prove documentarie in formati multimediali, in grado di soddisfare le esigenze dell'occhio e dell'orecchio, e ne può garantire una organizzazione sistematica e corrispondente alle esigenze educativo-didattiche dell'educatrice. Inoltre l'allestimento di un ePortfolio sollecita processi riflessivi e permette la costruzione e la narrazione della storia del bambino.

Questo volume cerca di mostrare come la compilazione di un ePortfolio, appositamente progettato e strutturato per la documentazione dei processi di apprendimento del bambino al nido, possa fornire un valido aiuto nell'esercizio della professione dell'educatrice e possa, a buon diritto, essere considerato uno degli elementi che vanno a confluire nelle competenze da sviluppare nella loro formazione.

In linea con le «Indicazioni» del 2004, si ritiene che l'ePortfolio possa svolgere validamente la funzione di facilitare il passaggio del bambino, e della sua storia, dal nido alla scuola dell'infanzia, corroborando l'esigenza della continuità educativa nello sviluppo del sistema integrato 0-6. Nonostante questa convinzione, a causa della attuale configurazione della strut-

tura educativa della prima infanzia che, come già si diceva, vede ancora separati i due servizi, si è scelto al momento di focalizzare l'attenzione sulla utilizzabilità dell'ePortfolio al nido, riservando la possibilità di estenderne la costruzione al sistema 0-6 quando esso verrà effettivamente realizzato.

Nel volume si presenta l'ePortfolio come uno strumento/ambiente digitale che, se opportunamente progettato e strutturato, può offrire, ai nidi e alle scuole dell'infanzia, un interessante contributo alla documentazione intesa come possibilità di promuovere percorsi di condivisione e di riflessione tra i protagonisti dell'atto educativo: bambini, educatrici, genitori.

Questa ipotesi si basa su argomentazioni che verranno debitamente articolate nelle prossime pagine: le educatrici dovrebbero avere l'opportunità di essere formate, inizialmente e in servizio, allo sviluppo di competenze professionali improntate alla acquisizione di una postura da ricercatore (porre domande, osservare, progettare, valutare, scegliere, documentare, rendicontare, etc.); nel contesto educativo della prima infanzia, le tecnologie digitali dovrebbero essere pensate come una componente integrante del progetto pedagogico, oltre che come una facilitazione nell'esecuzione di alcune pratiche quotidiane.

In particolare nel primo capitolo si approfondiranno le questioni legate al ruolo e al significato dell'osservazione sistematica del bambino nel contesto educativo e della documentazione intesa come progetto, come ricerca e come percorso critico e riflessivo.

Nel secondo capitolo si descriveranno le caratteristiche del portfolio cartaceo e dell'ePortfolio come strumento/ambiente digitale predisposto per la facilitazione dell'emersione di eventi e di percorsi di apprendimento e per l'attivazione di pratiche riflessive e condivise nella comunità educante.

Nel terzo capitolo si presenteranno le attività svolte dalle studentesse che hanno frequentato il *Laboratorio ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi al nido e nel sistema 0-6*, che è stato avviato dall'autrice nel primo semestre dell'a.a. 2021/22: ciascuna studentessa ha costruito un ePortfolio, simulandone la proprietà di un bambino, e lo ha strutturato secondo i principi teorico/operativi, indicati dalla docente, i quali riproducono, di fatto, le argomentazioni presentate nei capitoli precedenti. Verranno descritte in modo dettagliato le procedure applicate e si mostrerà il prodotto finale attraverso le immagini di uno degli ePortfolio realizzati. Le attività svolte per la prima volta nel laboratorio sono considerate una *esplorazione metodologica* sulla quale basare la ricerca pilota che si intende attivare a partire dal prossimo autunno in alcuni nidi e scuole dell'infanzia di Roma e del Lazio che si sono mostrati interessati e si sono resi disponibili a partecipare a questa prima indagine.

Pertanto si è sentita l'esigenza di redigere questo volume per esplicitare le basi teoriche e metodologiche per la costruzione di un prototipo di ePortfolio che abbia le caratteristiche che lo rendano adatto al settore educativo per la prima infanzia e per realizzare un documento che possa essere utilizzato come riferimento operativo nella formazione delle educatrici coinvolte nella ricerca sul campo.

1.

Osservare e documentare al nido per rendere visibili i processi di apprendimento e costruire contesti di ascolto e condivisione

1.1. IL BAMBINO COMPETENTE NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

A partire dagli anni '70 del secolo scorso, si è sviluppato un dibattito scientifico di estremo rilievo nell'ambito del quale si è venuta progressivamente configurando e consolidando una rappresentazione del bambino come persona competente, concezione oggi culturalmente accettata e condivisa (Camaioni, 1980; Bondioli & Mantovani 1997; Catarsi, 2011; Mantovani *et al.*, 2016).

Sembra tuttavia opportuno richiamare brevemente la questione poiché le implicazioni pedagogiche che ne derivano rivestono un ruolo determinante nello sviluppo delle riflessioni che si propongono in merito alle procedure di osservazione e documentazione che sono l'oggetto di questo volume.

Come rileva Camaioni (1980), nelle teorie antecedenti al periodo suddetto, il bambino veniva considerato essenzialmente come un *organismo biologico* che risponde alle sollecitazioni derivate dall'ambiente fisico che lo circonda e con il quale interagisce in risposta agli stimoli ricevuti. Le successive prospettive culturali (Bruner, 1975; Shaffer, 1977) hanno posto «l'accento sull'ambiente umano che circonda il bambino, cioè sulle persone che si prendono cura di lui e con le quali egli interagisce fin dai primi giorni di vita» (Camaioni, 1980, p. 16). Anche in riferimento agli studi di Vygotskij (1992), progressivamente prende consistenza la convinzione che il rapporto del bambino con il mondo sia mediato dagli adulti e che l'apprendimento, e lo sviluppo, siano un evento inter-individuale, oltre che intra-individuale. Il bambino viene dunque considerato in quanto membro

di una comunità umana, nella quale si realizza un adattamento reciproco tra soggetti, e non il destinatario di stimoli che agiscono su di lui in modo unidirezionale e deterministico. Il bambino perciò assume lo status di *organismo competente* poiché, fin dalla nascita, il suo comportamento «appare regolato da tempi, ritmi e modalità proprie che non possono non avere un effetto sugli adulti che lo circondano. Questi ultimi non si trovano quindi di fronte un essere inerte e passivo, che deve essere stimolato all'agire, ma un organismo già fornito di una propria organizzazione interna» (Camaioni, 1980, p. 17). Tale prospettiva pedagogica induce a considerare il bambino, fin dalla sua nascita, come un soggetto agente e interattivo, in grado di stabilire relazioni e di assumere comportamenti propri e perciò di rivestire il ruolo di «soggetto e non più oggetto del proprio sviluppo in quanto porta ad esso il suo contributo fondamentale» (*ibid.*). Camaioni sottolinea che questa nuova visione del bambino implica una altrettanto nuova visione del ruolo dell'adulto il quale dovrà affinare la propria sensibilità, «cioè la sua capacità di armonizzarsi alle competenze e ai ritmi del bambino» (*ibid.*). Va detto che questo processo di cambiamento è stato il frutto di un autentico interesse scientifico e di un'azione sinergica tra le riflessioni psico-pedagogiche dei ricercatori di ambito accademico e il lavoro sul campo effettuato dagli operatori, nei nidi, in quegli stessi anni. Le indagini teoriche ed empiriche hanno consentito di ridefinire progressivamente il quadro culturale, politico e pedagogico nel quale si collocano le azioni educative del nido, e hanno posto in evidenza l'importanza di progettare interventi educativi che prevedano il coinvolgimento di operatori, bambini e genitori nella comunità educante. Di conseguenza sarà necessario individuare e promuovere metodologie didattiche e strategie educative alle quali formare le educatrici, in modo che esse sappiano predisporre ambienti accoglienti e stimolanti *in primis* per il bambino, ma anche per le famiglie e per gli stessi operatori.

Nel nido emerge, dunque, la necessità di prestare grande attenzione alla costruzione del contesto di apprendimento (Catarsi & Fortunati, 2011) che assume una funzione determinante nel processo educativo poiché rappresenta lo spazio e il tempo del quale il bambino è parte e attraverso il quale potrà effettuare esperienze varie e molteplici. Di conseguenza, la progettazione e l'organizzazione dell'intervento educativo dovranno incentrarsi soprattutto nella predisposizione di contesti strutturati nei quali accogliere il bambino e nei quali prevedere attività attentamente programmate. L'allestimento di un contesto educativo si discosta dalle azioni didattiche basate sulla creazione di interventi diretti alla stimolazione di specifiche reazioni poiché è volto alla costruzione di un ambiente e dunque impone di predisporre con cura spazi fisici, materiali di gioco e di scoperta e occasioni di interazione.

La preparazione del contesto implica evidentemente una azione intenzionale dell'educatrice che dovrà prevedere situazioni di gioco libero o strutturato nelle quali l'adulto potrà inserirsi in modi e tempi differenziati a seconda che si voglia promuovere un apprendimento spontaneo o orientato allo sviluppo di specifiche competenze. In ogni caso il nido dovrà proporre situazioni ricche e variegate per offrire al bambino la possibilità di sperimentare secondo le sue disposizioni e le sue necessità e per consentire all'educatrice di osservarne i comportamenti e di prendere atto della efficacia qualitativa e quantitativa dell'intervento educativo costruito.

Perciò, in questa nuova visione pedagogica, «accanto ad un bambino costruttivo e a un adulto più attento a determinare possibilità che a predefinire traguardi, entra insomma prepotentemente in campo il contesto [...] quale indispensabile placenta che genera, alimenta, contiene e riflette, cambiandosi, il corso dell'azione educativa, sostenendone i protagonisti bambini e adulti e offrendo la necessaria sponda all'insorgenza e allo sviluppo del loro processo costruttivo di reciproca relazione ed evoluzione» (Catarsi & Fortunati, 2011, p. 53).

Il nido, si connota dunque come un ambiente educativo articolato in contesti di apprendimento che risultano essere il prodotto dell'azione educativa intenzionale dell'educatrice, degli spazi opportunamente allestiti, dei materiali-stimolo, delle azioni che adulti e bambini compiono e delle relazioni che vengono a stabilirsi tra loro. Naturalmente la co-costruzione dei contesti educativi può prevedere anche la partecipazione dei genitori, nei modi e nelle forme più adeguate al raggiungimento delle finalità previste.

Va sottolineato che ciò che accade quotidianamente nell'ambiente educativo, si compone in routine o comunque in processi temporali che sviluppano storie condivise di apprendimento e di vita che possono essere osservate, valutate, raccontate. Va da sé, che, in questa complessa realtà co-educativa, le attività di osservazione, di valutazione e di documentazione non potranno limitarsi alla rilevazione dettagliata delle prestazioni effettuate dai bambini quali risultati dell'esito di un intervento didattico-educativo, ma dovranno tenere conto degli elementi processuali che le hanno determinate. Sarà necessario utilizzare metodologie di osservazione sistematica e dispositivi per la documentazione che possano evidenziare la complessità e la ricchezza degli eventi generati nei contesti e che possano consentire la costruzione di una memoria che si configuri come narrazione di storie piuttosto che come immagine ipostatizzata.

1.2. PERCHÉ OSSERVARE IL BAMBINO: L'EDUCATRICE COME RICERCATORE E PROFESSIONISTA RIFLESSIVO

Douglas (2017) afferma che «l'osservazione è uno strumento utile, anche nelle classi di neonati e bambini piccoli. Applicate correttamente, l'osservazione e la valutazione possono aiutare a gettare le basi per un'istruzione di successo per tutta la vita» (p. 4).

L'osservazione dei bambini al nido può essere considerata alla base dell'agire quotidiano dell'educatrice. Osservare significa prestare attenzione e ascolto ad ogni bambino, dare importanza ai suoi gesti, agli sguardi, alle espressioni, alle verbalizzazioni, al fine di intervenire nel contesto di apprendimento per migliorarlo e renderlo sempre più adeguato allo sviluppo del potenziale di ciascuno accompagnandolo nel processo di crescita individuale e relazionale. Dunque l'osservazione aiuta l'educatrice a cercare di ottenere una conoscenza più profonda dello sviluppo del bambino, rafforza la sua relazione con il bambino stesso e la indirizza nella possibile revisione del proprio intervento educativo e dell'ambiente di apprendimento (Dichtelmiller & Ensler, 2004; Jablon *et al.*, 2007). Inoltre, attraverso l'osservazione l'educatrice può effettuare una valutazione dello sviluppo del bambino identificando l'emergere di eventuali problematiche (Cohen *et al.*, 2016).

Sulla base di queste considerazioni, si può sostenere che l'educatrice assuma un ruolo da ricercatore sul campo poiché l'esercizio dell'osservazione sistematica è parte intrinseca del suo compito quotidiano e può essere potenziata attraverso la sistematizzazione del processo di organizzazione, interpretazione, presentazione e comunicazione di ciò è accaduto nell'esperienza educativa (Freire, 1970). Alcuni autori (Rolfe, 2014) sostengono che le osservazioni di Dewey (1936) sulla relazione sostanziale tra ricerca e pensiero riflessivo abbiano aperto un interessante dibattito sul tema che l'insegnamento sia intrinsecamente basato sulla ricerca, ed altri (Giroux, 1988) rilevano che la rappresentazione degli insegnanti come intellettuali e come attori trasformativi si basi su una concezione dell'insegnamento nella quale si intrecciano strettamente la componente della riflessione e dell'azione.

È un fatto che gli educatori e gli insegnanti in generale abbiano contribuito, e contribuiscono, efficacemente allo svolgimento di indagini nel settore e che essi stessi siano impegnati, nel loro agire quotidiano, nel raggiungimento di quello che è lo scopo principe della ricerca pedagogica: produrre conoscenze per migliorare le pratiche educative e promuovere il successo formativo e sociale di ciascun allievo e dunque un avanzamento culturale della società stessa (De Bartolomeis, 1953, 1969; Schiera, 2014; Manfra, 2019).

Kincheloe (2003) ritiene che l'essere consapevole che la propria azione educativa sia equiparabile ad una indagine sul campo, possa promuovere l'*empowerment* degli insegnanti: gli insegnanti che si impegnano in processi di riflessione sistematici sviluppano una profonda comprensione delle proprie convinzioni pedagogiche e di quanto esse influiscano sull'apprendimento degli studenti e non cercano risposte semplicistiche ai problemi che emergono nelle classi ma li affrontano attraverso la formulazione di domande fondate e adeguatamente argomentate e strutturate.

L'osservazione sistematica può essere dunque considerata quale parte costitutiva dell'atteggiamento da «ricercatore», che si auspica possa appartenere all'educatrice, e può essere considerata il tassello di un progetto più ampio che veda la collaborazione tra la scuola e l'università, due istituzioni che si occupano di educazione da prospettive diverse ma integrate (Reason & Bradbury, 2008). L'approccio basato sulla collaborazione tra questi due mondi permette di intendere la ricerca sia come strumento per la costruzione, l'elaborazione e la validazione della conoscenza, sia come elemento che incida sugli interventi di formazione per i futuri docenti e le future educatrici, percorsi che si realizzano, appunto, nelle università (Gray & Campbell-Evans, 2002). Come in un circolo virtuoso la riflessione pedagogico/didattica e le pratiche educative si corroborano a vicenda e definiscono un orizzonte di sinergie che vanno nella direzione di migliorare l'offerta formativa per il bambino, per le loro famiglie e per la società stessa.

Va peraltro considerato che la dimensione collaborativa è uno degli elementi connotativi della professione delle educatrici poiché nella pratica quotidiana esse non agiscono in modo isolato o individuale ma si confrontano con il «team di lavoro» nell'ambito del quale condividono questioni e problematiche che è possibile rendere visibili proprio grazie allo sviluppo della osservazione sistematica (Catarsi & Fortunati, 2011).

Dunque, per l'educatrice, effettuare una osservazione sistematica al nido significa assumere una postura da ricercatore e da professionista riflessivo, ovvero agire non in modo standardizzato ma essere disponibile a modificare il proprio progetto educativo sulla base dei dati rilevati, nell'ottica di apportare miglioramenti da offrire al bambino, ai genitori e a sé stessa.

Va sottolineato che per assumere un atteggiamento da ricercatore, l'educatrice debba avere le idee chiare su quali siano le *linee guida* che dovranno indirizzare le sue azioni (Forman & Hall, 2005):

- *perché osservare*: come si è appena chiarito, una attenta osservazione effettuata in modo sistematico consente di migliorare il proprio intervento educativo, di porsi in una condizione di ascolto dei bambini, di condividere informazioni con le colleghe e con i genitori, di partecipare all'avanzamento della conoscenza in campo pedagogico-didattico;

- *cosa/chi osservare*: il bambino inserito nei contesti educativi predisposti in modo intenzionale dal team professionale, gli elementi che costituiscono ciascun contesto, il bambino nella sua interazione con gli altri bambini e con le educatrici, le colleghe in attività;
- *dove/quando osservare*: tempi e luoghi di una osservazione sistematica sono progettati e programmati in rapporto alle decisioni prese dal team professionale;
- *come osservare*: per evitare di perdere informazioni importanti e garantire una più adeguata corrispondenza tra ciò che pensa di osservare e la realtà che osserva, l'educatrice ha bisogno di utilizzare opportune tecniche di registrazione delle informazioni.

1.3. COSA, CHI E DOVE OSSERVARE: IL BAMBINO NEL CONTESTO EDUCATIVO AL NIDO

La questione dell'osservazione del bambino al nido può essere trattata a partire da molteplici punti vista che riguardano sia aspetti teorici e metodologici, sia l'andamento problematico delle attività quotidiane. Partendo da quest'ultima considerazione, sembra opportuno porre in evidenza gli elementi che possano configurare una attività osservativa professionale al nido in riferimento alla prospettiva dell'*observation project* elaborato da Anne Marie Fontaine (2011) nell'ambito di una ricerca empirica in alcuni nidi d'infanzia. L'autrice, riportando le opinioni delle educatrici coinvolte, rileva che tutte sono d'accordo nell'affermare che l'osservazione del bambino è essenziale per poterne conoscere abitudini, ritmi, reazioni, e dunque per poter proporre loro un ambiente adatto alle proprie esigenze. Le stesse educatrici riferiscono però di non avere tempo sufficiente da dedicare all'osservazione perché troppo impegnate nell'azione e dunque manifestano l'esigenza di poter effettuare una osservazione sistematica e costante sia per garantire una attenzione adeguata al bambino, sia per mantenere la giusta obiettività nelle situazioni in modo da poterne poi riferire ai colleghi. Fontaine afferma che la volontà espressa dalle singole educatrici non è sufficiente per l'attivazione di una procedura osservativa professionale e di qualità e dichiara che «affinché questo processo si inquadri in una pratica regolare e sia valorizzato sul piano professionale, occorre farne un lavoro di équipe inserito nella realtà istituzionale dei luoghi di accoglienza della prima infanzia e dei nidi» (2011, p. 14).

Propone dunque la metodologia dell'*observation project* come pratica professionale che possa consentire la transizione da una osservazione spontanea, individuale e occasionale in un metodo di lavoro che impegni tutte

le persone che fanno parte della équipe nella condivisione di interrogativi, problemi, proposte e riflessioni. In particolare l'autrice afferma che i bambini sono il centro di interesse dell'*observation project* nel quale individua alcune idee portanti (sintetizzato da Fontaine, 2011, p. 14):

- chiarire cosa si intende osservare e perché lo si voglia fare formulando domande esplicite;
- riformulare le domande di partenza cercando di assumere il punto di vista del bambino per poterne assumere al meglio le esigenze e cercare di riadattare ad esse lo sguardo dell'adulto;
- assumendo il punto di vista del bambino, bisogna cercare di separare il momento dell'osservazione da quello dell'analisi e dell'interpretazione, cercando di avere uno sguardo il più possibile obiettivo;
- collocare tale strategia osservativa nell'ambito delle attività dell'équipe di lavoro affinché possa esserle riconosciuto uno spazio istituzionale che non vada a sovrapporsi alle incombenze quotidiane.

Fontaine (2014) precisa di aver utilizzato il video-film come strumento privilegiato per l'osservazione del bambino e per la stimolazione delle discussioni e dei confronti nelle équipes e racconta di aver promosso questa strategia prima nell'ambito di ciascuno dei nidi coinvolti (*intrastage*) e poi in modo trasversale tra nidi differenti (*interstage*).

L'esperienza descritta dall'autrice contiene molti elementi di interesse: si rimarca l'esigenza di osservare il bambino in diversi momenti e situazioni in modo da comprendere quale impatto possano avere su di lui gli elementi contestuali ai quali è esposto; si fa risaltare l'atteggiamento di ascolto e di sensibilità dell'adulto nella necessità di rielaborare le domande di ricerca adeguandole al contesto in cui è inserito il bambino e al suo linguaggio; si sottolinea il ruolo dell'educatrice quale ricercatore riflessivo (Molina, 2016) che utilizza l'attività osservativa per rivedere il proprio intervento educativo; si evidenzia la necessità scientifica di mantenere separato il momento dell'osservazione da quello dell'interpretazione; si afferma con convinzione la necessità del lavoro di gruppo nel quale condividere i punti vista per generare una conoscenza condivisa (La Rocca, in Ciraci *et al.*, 2021).

Dunque in un processo di osservazione al nido non è sufficiente rilevare in modo dettagliato l'insieme delle prestazioni del bambino, ma è necessario comprenderne il significato in rapporto al contesto in cui si sono espresse e tracciare l'evoluzione delle strategie elaborate dal bambino nell'affrontare le questioni e gli stimoli proposti. Ogni contesto è il frutto della costruzione intenzionale dell'educatrice che propone opportunità di apprendimento individuate sulla base delle aspettative attese in merito al comportamento del bambino. L'osservazione dovrà dare conto del grado di corrispondenza tra le aspettative dell'educatrice e la condotta del bam-

bino ponendo in evidenza anche le possibili discordanze e le motivazioni che abbiano condotto ad eventuali riformulazioni dei percorsi. Insomma, anche nell'atto osservativo, l'educatrice, pur utilizzando tecniche e strategie consolidate o innovative, dovrà sempre assumere la prospettiva di guardare allo sviluppo del bambino come ad una «impresa congiunta tra i bambini e le persone che si prendono cura di loro» valorizzando «uno scambio continuo e reciproco tra i diversi contesti nei quali i bambini crescono» (Catarsi & Fortunati, 2011, p. 55).

1.4. COME OSSERVARE: METODI E STRUMENTI DELL'OSSERVAZIONE SISTEMATICA

Nell'ambito della prospettiva euristica assunta nei paragrafi precedenti, sembra opportuno effettuare una breve digressione per illustrare i metodi tradizionalmente utilizzati in ambito psico-pedagogico per l'osservazione del bambino nel contesto educativo.

Allo scopo di offrire una lettura di sintesi sulle modalità osservative in rapporto alle variabili che le definiscono, si riporta la tabella elaborata da Domenico Bellacicco (Bellacicco & Cellamare, 1999) nella quale sono state effettuate alcune variazioni nei termini perché risultasse coerente con il contesto argomentativo di questo lavoro¹ (*Tab. 1*).

*Tabella 1. – Tabella di sintesi dei metodi osservativi
(adattata da Bellacicco & Cellamare, 1999, p. 15).*

DIMENSIONI DELL'OSSERVAZIONE	DESCRITTORI
A. Ambiente	1. Situazione: ambiente naturale – ambiente artificiale 2. Procedure: naturali informali – controllate formali
B. Attori	1. Osservatore: partecipe – non partecipe 2. Osservato: spontaneo – guidato
C. Prodotto	1. Modalità di raccolta dei dati: diretta – indiretta

Naturalmente lo schema ha il solo scopo di facilitare la trattazione degli elementi indicati, poiché nella pratica essi possono essere presenti o assenti

¹ In particolare al punto A. è stata sostituita la locuzione «Variabili del contesto» con il termine «Ambiente» poiché il portato concettuale del termine *contesto* assunto in questo lavoro è diverso dal senso attribuitogli da Bellacicco per il quale esso sembra di fatto coincidere con l'estensione spaziale. Inoltre sono state eliminate alcune voci che avrebbero condotto la trattazione oltre il tema di questo volume.

o combinarsi assumendo maggiore o minore rilievo a seconda della tipologia di intervento osservativo che viene adottato e a seconda della prospettiva psico-pedagogica che si assume.

Nella prima colonna sono riportate le dimensioni che determinano l'osservazione, nella seconda i relativi descrittori: l'ambiente è il luogo nel quale avviene l'osservazione e la sua natura determina le tipologie di procedure di indagine da adottare; gli attori sono i protagonisti dell'evento e tradizionalmente vengono distinti in colui che osserva e colui che viene osservato²; il prodotto riguarda i dati ottenuti a seconda della modalità di raccolta utilizzata e a seconda degli aspetti che si intendono mettere in rilievo (*focus*).

In merito alla prima dimensione, Bradley (2021) rileva che l'osservazione in ambiente naturale, è tipica della ricerca descrittiva che mira a registrare il comportamento dei soggetti nel loro mondo reale, senza esercitare alcuna manipolazione o controllo sulla situazione³. Questo tipo di ricerca non può dimostrare quale sia la causa di un comportamento specifico ma può fornire informazioni importanti sulla condotta del bambino. D'altra parte, l'osservazione in ambiente artificiale è tipica della ricerca sperimentale che studia la causa e l'effetto di un comportamento; l'ambiente viene appositamente predisposto attraverso l'utilizzo di variabili indipendenti che vengono manipolate dal ricercatore per vedere se causano un effetto su una variabile dipendente.

Si può parlare di osservazione naturalistica non mascherata quando l'educatrice⁴ osserva i bambini mentre giocano liberamente: poiché i bambini già conoscono l'educatrice e sono abituati alla sua presenza, si può a buon diritto ritenere che ella non eserciti un'influenza esterna che possa andare a condizionare il loro comportamento (Shuttleworth, 2009; Price *et al.*, 2017).

L'osservazione in ambiente naturale permettere la rilevazione di comportamenti genuini, non condizionati, libera il ricercatore da preoccupazioni di natura etica e consente di ottenere risultati che possono essere generalizzati alle situazioni del mondo reale (Lombardo, 2015; Bradley, 2021). Presenta però anche alcune criticità che riguardano sia l'educatri-

² La questione del rapporto tra osservatore ed osservato e le corrispettive derive conoscitive non sono il tema di questo lavoro, ma per un approfondimento della questione, si può fare riferimento al volume di Silvana Miceli *Orizzonti incrociati. Il problema epistemologico in antropologia*, inserito in bibliografia.

³ In particolare viene utilizzata negli studi etologici nei quali si evidenzia come il comportamento sia influenzato da fattori biologici (Lorenz, 1950).

⁴ Si utilizzano in modo intercambiabile i termini *educatrice* e *ricercatore*, assumendoli come identificativi della stessa persona, secondo il ragionamento effettuato nel paragrafo 1.2.

ce sia i bambini. In primo luogo l'educatrice, nella rilevazione dei dati, potrebbe essere condizionata dal suo personale punto di vista, dalle sue linee di indagine, privilegiando alcuni elementi rispetto ad altri e inoltre la sua presenza potrebbe comunque influenzare il comportamento dei bambini i quali potrebbero adattare le proprie azioni a quelle che ritengono potrebbero essere le sue possibili attese. Un ulteriore elemento di criticità consiste nel fatto che per l'osservatore può essere difficile determinare il motivo del comportamento del bambino poiché in un contesto naturale intervengono molte variabili e non è possibile riuscire ad intercettarle tutte (Lombardo, 2015). Quest'ultima problematica può essere evidentemente arginata utilizzando l'osservazione in ambienti artificiali nei quali, come si è detto, il ricercatore ha un maggiore controllo sulle variabili, può individuare con più facilità quelle estranee o indesiderate e, di conseguenza gli è più facile determinare le cause dei comportamenti ottenendo risultati migliori nella ripetizione dei test (Shidur, 2017). Di contro, gli svantaggi della osservazione in ambienti artificiali possono generare: problemi etici dovuti alla necessità di sottoporre i bambini a test, sollecitazioni o a comportamenti insoliti; problemi pratici legati al costo delle sperimentazioni; problemi sulla affidabilità dei risultati poiché gli esperimenti sono di per sé soggetti a errore umano quali, per esempio, *bias* dello sperimentatore, errori nella raccolta dei dati (Bradley, 2021). Generalmente l'osservazione effettuata in ambienti artificiali si avvale dell'uso di due gruppi di bambini, il più possibile omogenei: un *gruppo sperimentale* sottoposto alle variabili che si vogliono testare, e un *gruppo di controllo* il quale non riceve alcuna sollecitazione. Le differenze che si potranno rilevare nel confronto tra i due gruppi, permetteranno di stabilire se l'intervento sperimentale sia stato efficace e dunque si possa replicare per modificare e migliorare l'ambiente educativo.

Come evidenziato nella tabella, in merito al grado di partecipazione dell'osservatore, si configurano sostanzialmente due possibilità: la partecipazione all'evento e la non partecipazione.

L'osservazione partecipante (Spradley, 1980) è un metodo che affonda le sue radici nelle discipline antropologiche ed è tipicamente utilizzata in ambiente naturale poiché si propone di *conoscere dall'interno* le persone o la cultura di coloro che vengono osservati. Il ricercatore si immerge nell'ambiente che sta studiando e vive eventi ed esperienze nel modo in cui li vivono gli stessi soggetti: in modo sintetico questa posizione può essere descritta come il *mettersi nei loro panni*. È un metodo di ricerca che non prevede di mantenere la distanza personale e sociale tra il ricercatore e le persone che si stanno osservando poiché lo scopo dell'osservazione partecipante è proprio quello di comprendere il mondo del soggetto dal suo stesso punto di vista. In questa prospettiva, gli strumenti

per la rilevazione di informazioni utilizzati dai ricercatori possono essere differenti: interviste, registrazioni, video-registrazioni, discussioni collettive, analisi di documenti personali, auto-analisi e analisi di storie di vita. Generalmente le ricerche che si avvalgono della osservazione partecipante si realizzano in tempi lunghi e si connotano come qualitative, anche se spesso includono anche dimensioni quantitative. L'osservazione partecipante può essere condotta in modo palese o nascosto: nel primo caso il ricercatore informa il gruppo dello scopo della ricerca, della sua durata, del suo ruolo e delle attività che dovrà intraprendere. In questa situazione il gruppo coopera con il ricercatore e ne condivide impegno e attività, ma si presenta la possibilità che i membri del gruppo possano manifestare l'«effetto Hawthorne» (Landsberger, 1958), ovvero essi potrebbero agire in modo diverso dalle loro abitudini quando sappiano di essere osservati e questo naturalmente potrebbe inficiare i risultati della ricerca. Nel secondo caso, il ricercatore non informa il gruppo dell'essere oggetto di osservazione: questo metodo presenta il vantaggio di ottenere dati più attendibili, ma il ricercatore dovrà essere molto abile nel bilanciare la sua posizione di osservatore e di soggetto che partecipa alle attività del gruppo.

L'osservazione partecipante è un metodo molto flessibile e permette di ottenere informazioni dettagliate e una profonda comprensione empatica dei gruppi studiati, ma nello stesso tempo presenta il limite dei lunghi tempi necessari per la ricerca e la necessità che il ricercatore abbia una notevole preparazione e una grande capacità empatica.

L'osservazione non partecipante implica una separazione completa tra il ricercatore e il gruppo osservato ed ha lo scopo di indagare un evento senza influenzarlo con una presenza estranea.

Per realizzare questo distacco, l'osservatore può agire in due modi differenti: «o si limita a somministrare lo stimolo ai diversi gruppi di bambini osservando successivamente le loro risposte (*teoria comportamentista*), o esamina i soggetti attraverso uno specchio unidirezionale o mediante strumenti ausiliari come il videotape» (Bellacicco & Cellamare, 1999, p. 20). Oppure si può pensare ad una osservazione non partecipante che di fatto risulta coincidente con l'osservazione partecipante nascosta, ovvero prevede che il ricercatore si inserisca nel gruppo e vi permanga fino a che il gruppo lo consideri un proprio membro, diventando così invisibile in qualità di elemento esterno (*osservatore tappezzeria*) (*ibid.*).

I vantaggi della osservazione non partecipante riguardano essenzialmente la possibilità di raggiungere una maggiore obiettività, poiché il ricercatore può adottare misure per garantire approcci sistematici, rigorosi e generalizzabili, come il campionamento e la scelta di strumenti, per la raccolta dei dati, con un elevato grado di strutturazione. Di contro, questa

stessa possibile obiettività pone un quesito di natura etica: un osservatore esterno e distaccato può davvero eseguire una rilevazione più realistica e oggettiva rispetto a quella effettuata da un osservatore che partecipa e condivide le esperienze del gruppo?

Naturalmente, come è evidente dai ragionamenti esposti, a seconda della tipologia di osservazione effettuata, i soggetti saranno esaminati nel loro agire spontaneo o nelle reazioni *guidate* che esprimeranno in rapporto agli stimoli proposti dal ricercatore.

In merito alle metodologie per la raccolta dei dati, va specificato che esse possono essere classificate in relazione alle due seguenti tipologie:

- *Osservazione diretta*: è messa in atto nei sistemi di rilevazione che hanno come oggetto l'analisi di comportamenti e fenomeni sociali studiati durante il loro svolgersi. Non richiede l'uso e la presenza di dispositivi di mediazione quali test, interviste, etc., i quali sono considerati inutili ed interferenti e prevede, invece, l'immediatezza delle registrazioni per evitare che la descrizione retrospettiva dei fenomeni studiati possa far incorrere il ricercatore in errori dovuti alla memoria e a deformazioni soggettive. Dunque è necessario adottare sistemi di registrazione e raccolta dei dati osservati nell'immediatezza, come ad esempio check-list, scale di valutazione, griglie di osservazione, etc.
- *Osservazione indiretta*: al contrario della precedente, questo metodo si avvale di strumenti per la rilevazione di dati informativi che consentano una mediazione tra l'osservatore e i soggetti. In particolare si utilizzano, con vari gradi di strutturazione, questionari, test, interviste, colloqui, i quali hanno la caratteristica di raccogliere le opinioni dei soggetti. Questa tipologia di rilevazione è definita indiretta perché le conclusioni a cui perviene il ricercatore sono ricavate dai dati forniti dai soggetti osservati/coINVOLTI. Poiché questa metodologia si avvale di dispositivi che utilizzano il linguaggio scritto o verbale, non risultano adatti per soggetti in età pre-linguistica. Infatti, per superare questa difficoltà, Piaget ha ideato una procedura che prevede di sottoporre al bambino oggetti-stimolo da manipolare in modo spontaneo e di osservare il suo comportamento in modo mirato alle specifiche abilità e competenze di interesse del ricercatore (Lis, 1985).

A conclusione di questo paragrafo si ritiene opportuno evidenziare che per le educatrici è opportuno possedere una conoscenza delle questioni legate all'adozione di specifiche modalità di osservazione e di quali possano esserne gli aspetti positivi o di criticità e le ricadute nella attività educativa. Le conoscenze dei principi teorici che sottendono le pratiche osservative sistematiche al nido sono parte strutturale del comportamento professionale dell'educatrice poiché le consentono di costruire un quadro completo dei progressi di ciascun bambino e l'andamento delle dinamiche

dei gruppi al fine di pianificare in modo più accurato il proprio intervento pedagogico.

Va considerato che, poiché si tratta di minori, anzi di bambini molto piccoli, i genitori dovranno essere puntualmente informati nel caso in cui si intenda realizzare ricerche specifiche che vadano oltre l'osservazione sistematica quotidiana effettuata a fini interni di miglioramento.

1.4.1. *L'osservazione sistematica nella pratica educativa quotidiana*

Entrando nello specifico della pratica quotidiana, si può rilevare che l'osservazione del bambino nei suoi primi anni consente all'educatrice di: entrare in sintonia con il bambino, cercando di capire quali siano le sue attività preferite e ciò che lo motiva; notare le azioni significative che i bambini effettuano durante il gioco, il disegno, etc.; monitorarne i comportamenti per rilevare eventuali difficoltà nello sviluppo. Inoltre ogni singola educatrice conduce le proprie ricerche osservative nell'ottica di sviluppare e migliorare le proprie competenze e anche per fornire informazioni utili al monitoraggio del progetto educativo generale della struttura in cui presta il suo lavoro (Brodie, 2013).

Nei contesti della prima infanzia vengono utilizzate diverse tipologie di osservazione e l'elemento che più di altri le caratterizza è determinato dal grado di partecipazione e di coinvolgimento dell'educatrice nelle attività svolte dai bambini. Naturalmente le educatrici vivono le attività educative insieme ai bambini e dunque è davvero difficile porre una netta separazione tra una osservazione partecipata e non, tra una osservazione in ambiente naturale o artificiale. In riferimento alle argomentazioni di Bailey (1978), e circoscrivendo l'osservazione al gioco, si possono rappresentare le forme in cui avviene l'osservazione in un diagramma cartesiano, nel quale si dispongono sull'ascissa i diversi gradi di strutturazione dell'attività di gioco e sull'ordinata i differenti livelli di partecipazione dell'educatrice/osservatore (Fig. 1).

Nell'incrocio tra gli elementi dell'asse delle ascisse e delle ordinate possono essere identificate le attività e il ruolo svolti delle educatrici/osservatrici:

- La freccia più lunga pone in rapporto il gioco libero con una osservazione basata sulla rilevazione dei comportamenti adottati dal bambino utilizzando gli strumenti dell'osservazione diretta, ovvero l'educatrice potrà servirsi di griglie con diverso grado di strutturazione o guidare la sua osservazione con domande del tipo: è un gioco attivo o passivo (manipolazione o osservazione)? è un gioco funzionale o simbolico? quali emozioni vengono rappresentate? è una scena quotidiana o inven-

tata? L'educatrice non partecipa al gioco e si ritiene che possa osservarlo senza produrre interferenze che lo condizionino perché la sua presenza è familiare e i bambini vi sono abituati. Poiché il gioco libero può essere considerato una espressione naturale della creatività e degli interessi del bambino (Montessori, 1999), le informazioni raccolte da questa tipologia di osservazione possono ritenersi rappresentative di comportamenti autentici e dunque costituiscono una fonte di grande interesse per la rilevazione di caratteristiche personali del bambino.

- La freccia intermedia pone in relazione la casella del gioco su sollecitazione con quella che descrive un minimo intervento dell'operatrice. Questa situazione prevede che l'educatrice offra materiali stimolo che i bambini possano utilizzare liberamente, intervenendo solo se è necessario fornire un incoraggiamento o un piccolo aiuto ed evitando di sostituirsi al bambino nella risoluzione di un problema o nel completamento di una azione. Anche in questo caso l'educatrice potrà utilizzare gli strumenti dell'osservazione diretta, in particolare griglie strutturate in modo da poter rilevare i comportamenti generati dai materiali scelti. Naturalmente dovrà tenere conto di questa situazione semi-indotta nell'osservazione, nella rilevazione dei dati e nella loro lettura.
- La freccia più corta collega il gioco strutturato predisposto dall'educatrice con la presenza attiva di quest'ultima al gioco stesso. In questa situazione evidentemente si prevede l'allestimento di una situazione «artificiale» nella quale sono inseriti materiali stimolo e sono previste fasi di realizzazione di attività specifiche. In questo caso l'osservazione è di tipo più tipicamente «sperimentale» poiché i materiali stimolo (variabili indipendenti) e le fasi seguono un preciso disegno di ricerca e di intervento (progettazione intenzionale) e vanno ad influenzare e/o a determinare i comportamenti dei bambini. Naturalmente l'educatrice è tenuta ad essere sensibile alle richieste dei bambini e alle loro necessità e ad essere flessibile nella variazione delle attività tenendo conto di eventuali rifiuti alla partecipazione e di altri comportamenti di disagio espressi dai singoli partecipanti. L'osservazione e la registrazione dei dati terranno conto degli elementi non previsti che potrebbero essere intervenuti nello svolgimento dell'attività, documentando l'idea progettuale iniziale e giustificando le eventuali variazioni apportate. In questa tipologia di evento, si ritiene che le educatrici debbano agire almeno in coppia per garantire sia la partecipazione al gioco, sia la corretta rilevazione dei dati. Si utilizzeranno gli strumenti dell'osservazione diretta con griglie altamente strutturate che possano dare conto delle risposte dei bambini alle variabili individuate come descrittive dei comportamenti sollecitati con i materiali stimolo e guidati nelle fasi progressive programmate.

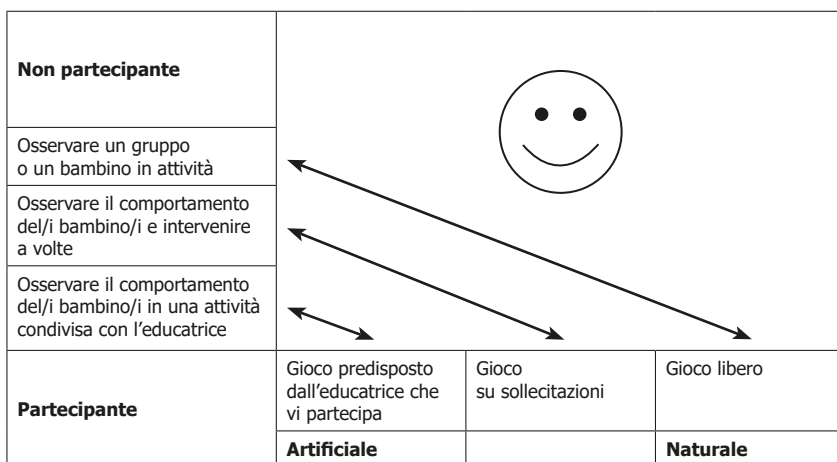


Figura 1. – Gradi di partecipazione dell'educatrice/osservatore in rapporto ai livelli di strutturazione delle attività di gioco.

Naturalmente l'osservazione al nido può essere, ed è, praticata anche in rapporto agli altri elementi che, oltre al gioco, scandiscono le routine quotidiane, come la pulizia personale, il pranzo, il riposo, l'entrata e l'uscita. Si è scelto di focalizzare il ragionamento sul gioco per due motivi principali: il gioco rappresenta l'attività creativa e libera del bambino e lo occupa per tutto il suo tempo ad eccezione dei momenti in cui sia impegnato da bisogni fisiologici; nel gioco non è indispensabile che vi sia la presenza dell'educatrice o di un qualsiasi adulto, necessario nelle attività di accudimento, e ciò comporta il fatto che i gradi di presenza dell'adulto possono determinare situazioni differenti e molto interessanti sia per la ricerca pedagogica sia per la ricerca del benessere dei bambini.

1.4.2. Distorsioni e pregiudizi nell'osservazione

Anche al nido, come in qualunque altro contesto umano, l'osservazione non è unidirezionale, ma è vicendevole, relazionale, multi-prospettica (Micali, 1990). L'educatrice osserva i bambini, i bambini osservano l'educatrice (Gallerani, 2010), le educatrici si osservano tra loro, i genitori osservano bambini ed educatrici e viceversa. In questo incrocio di sguardi, si vuole mettere in evidenza quello dell'educatrice che, in quanto professionista, è in possesso di competenze metodologiche che le consentono di costruire interventi di osservazione sistematica accurati e rispondenti a specifiche domande di indagine. Proprio questa sua dimensione professionale, pone

l'educatrice nella condizione del dovere essere pienamente consapevole del fatto che nelle attività di osservazione, di rilevazione e interpretazione dei dati, potrebbero verificarsi non volute forme di distorsione generate dalle contingenze e da elementi connaturati alla persona stessa.

In primo luogo l'educatrice dovrà essere consapevole del già citato «effetto Hawthorne» (Mayo, 1949), che evidenzia la possibilità che i soggetti coinvolti nell'osservazione tendano ad agire in modo diverso qualora sappiano, o sospettino, di essere i protagonisti di uno studio. Nel caso del nido, si potrebbe pensare che i bambini possano alterare il loro comportamento in presenza di un adulto che, a differenza del solito, sembra non voler interagire con loro. Perciò, se avessero il sospetto di una simile eventualità, le educatrici dovrebbero fare in modo di rassicurare i bambini, rispondere alle loro richieste e rimandare una osservazione del gioco libero ad un momento più opportuno.

Meighan (1986) ritiene che è molto difficile, se non impossibile, che un ricercatore possa porsi in modo asettico ed incontaminato di fronte all'osservazione, allo studio e alla analisi dei comportamenti di soggetti implicati in processi educativi. In particolare l'autore fa riferimento ad alcune distorsioni in cui l'educatrice/osservatore può incappare: l'aspettativa di assistere a determinati tipi di eventi o di azioni può indurre ad ispirare i partecipanti nei comportamenti attesi; la conferma di ciò che si spera di vedere può indurre a cogliere i dati che avvalorano le supposizioni e a trascurare quelli che suggeriscono indicazioni contrarie; la ricerca di prove solo nei luoghi in cui sarà più facile trovarle (effetto lampione).

In aggiunta alle forme di distorsione suddette, Sackett (1979) identifica alcune tipologie di pregiudizio che possono inficiare il lavoro di osservazione dei bambini:

- osservare dall'alto verso il basso: per esempio sapere che un bambino ha un background familiare difficile potrebbe indurre l'osservatore ad aspettarsi problemi e ad essere troppo frettoloso nell'attribuire un comportamento a quella causa conosciuta piuttosto che ad altre cause che potrebbero essere rilevate attraverso un giudizio non pre-costituito;
- scegliere un gruppo composto da bambini ben educati costituisce un pregiudizio di selezione, come anche effettuare l'osservazione in un giorno in cui è noto che un bambino problematico sia assente;
- osservare solo ciò che accade nell'ambiente interno, omettendo di rilevare comportamenti dei bambini anche nell'ambiente esterno, ovvero negli spazi naturali offerti dal nido;
- analizzare i dati osservativi lasciandosi influenzare dalla propria esperienza familiare e genitoriale;
- nell'interpretazione dei dati, attribuire comportamenti a fattori esterni come a una scarsa genitorialità, quando un'indagine più approfondita

potrebbe rivelare che vi sono altre cause concomitanti che possono essere di uguale o maggiore importanza;

- documentare e pubblicare i risultati dell'osservazione ponendo in evidenza, o addirittura esagerando, l'importanza dei buoni risultati e sminuendo il rilievo delle criticità riscontrate.

Naturalmente queste forme di distorsione e di pregiudizio possono agire a diversi livelli di consapevolezza, ma è comunque importante che l'educatrice ne sia a conoscenza per poter attivare pratiche di auto-riflessione che la pongano in una condizione di auto-osservazione e di auto-critica. Capel e colleghi (1995) hanno individuato alcune modalità di azione che possono aiutare l'educatrice ad arginare comportamenti distorsivi e pregiudiziali che possano inficiare una corretta osservazione sistematica. Si propone uno schema semplificato (*Fig. 2*):

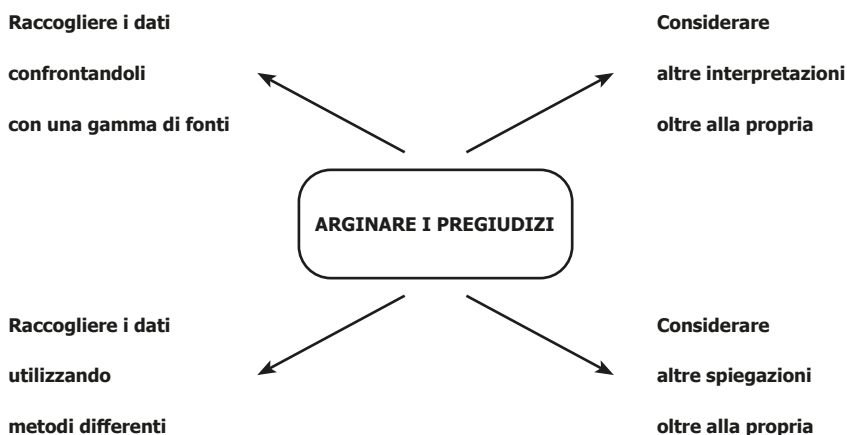


Figura 2. – Misure per arginare gli effetti dei pregiudizi nell'osservazione sistematica in ambito educativo (ispirato al lavoro di Capel et al., 1995).

La ricerca scientifica, e l'osservazione che ne è alla base, non possono essere considerate come attività solipsistiche, poiché la loro validità e affidabilità è data dal confronto e dalla condivisione nella comunità scientifica di riferimento (Amsterdamskji, 1983; La Rocca, in Ciraci *et al.*, 2021). Perciò i dati di osservazione dovrebbero essere confrontati con i risultati raccolti da similari attività osservative effettuate nell'ambito di altre ricerche nelle quali siano stati utilizzati metodi analoghi o differenti perché quanto più i risultati di una osservazione sono confermati in una gamma di contesti diversi, tanto più possono essere considerati attendibili. Oltre alla consultazione della letteratura scientifica di settore, per ottenere uno sguardo incro-

ciato e condiviso, è opportuno effettuare osservazioni congiunte nell'ambito della stessa struttura educativa, cosicché ogni educatrice/ricercatore, pur operando in modo indipendente, possa confrontare con altri i risultati delle proprie osservazioni e le interpretazioni che ne ha derivato. Questa pratica non solo aiuta ad armonizzare le tecniche di osservazione utilizzate al nido rendendole così più affidabili, ma è anche un'ottima procedura per condividere le buone pratiche nel team di lavoro e consentire la costruzione di una comunità educante coesa e protesa verso un miglioramento professionale.

1.5. LA DOCUMENTAZIONE COME PROGETTO, COME RICERCA E COME PERCORSO CRITICO E RIFLESSIVO

Lo sviluppo di una corretta azione osservativa è alla base dei processi ricorsivi di valutazione, progettazione e documentazione che vengono quotidianamente praticati dalle educatrici e che costituiscono le competenze metodologiche indispensabili per l'esercizio della professione e per la formazione personale di chi si appresta a svolgerla (Catarsi, 2011).

La documentazione e l'osservazione rappresentano il presupposto per un atteggiamento da ricercatore in campo educativo poiché attraverso queste procedure è possibile sottoporre il progetto pedagogico a verifiche continue e a modificazioni funzionali per il suo adattamento alle richieste e alle necessità manifestate dai bambini, dalle loro famiglie e dalle stesse educatrici. Osservazione e documentazione rendono flessibile l'intervento educativo intenzionale e, di fatto, rappresentano un veicolo attraverso il quale esercitare l'analisi critica e la riflessione partendo da elementi contestuali concreti. Tutto ciò che avviene nel nido produce tracce e segni che possono essere rilevati attraverso opportune tecniche osservative e che possono essere mantenuti nella memoria grazie ad adeguate modalità di conservazione e di documentazione.

Pam Oken Wright (2001), riferendosi alle suggestive argomentazioni esposte nei testi di Malaguzzi e del suo gruppo di ricerca (Malaguzzi, 1971; Edwards *et al.*, 1995), afferma che la documentazione può essere considerata contemporaneamente uno specchio e un faro poiché, come uno specchio, restituisce l'immagine reale di ciò che si è fatto e come un faro consente di proiettare una luce sulle possibili azioni da compiere a partire da quanto si è osservato. Carlina Rinaldi (2004) descrive il tema della documentazione e la sua praticabilità riferendosi alle esperienze vissute nei nidi e nelle scuole materne comunali di Reggio. In primo luogo l'autrice rileva che il processo di documentazione non dovrebbe limitarsi alla registrazione degli

esiti delle esperienze che si sono concluse, ma raccogliere prove durante lo svolgimento delle stesse:

Tradizionalmente, la registrazione e la lettura dei ricordi si svolge al termine di un'esperienza e può entrare a far parte di una raccolta di archivi. Per noi la documentazione fa parte della vita quotidiana nelle scuole. È uno dei modi in cui creiamo e manteniamo le relazioni e le esperienze tra i nostri colleghi e i bambini. Pensiamo alla documentazione come un atto di cura, a un atto di amore e interazione. Crediamo che sia l'insegnante che i bambini siano studenti. Per noi, all'interno dell'esperienza reggiana, la documentazione è parte integrante del processo di apprendimento e insegnamento dei bambini e degli insegnanti. Nel processo di apprendimento attraverso la documentazione, diventiamo consapevoli di quell'apprendimento e del suo valore; lo valutiamo. Pertanto, riteniamo che anche la valutazione sia parte integrante del processo di apprendimento e insegnamento. Crediamo che il rapporto tra la documentazione e la valutazione sia fondamentale per la nostra esperienza. (Rinaldi, 2004, p. 1)⁵

Sembra che in questo brano siano condensati i concetti chiave che pongono la documentazione in stretta relazione con la progettazione, l'osservazione e la valutazione, all'interno di una prospettiva pedagogica che assume l'ascolto e la condivisione come elementi che definiscono l'ambiente educativo quale luogo di accoglienza e dialogo.

L'autrice afferma che questa accezione concettuale della documentazione si sia progressivamente radicata nella consapevolezza che sia indispensabile prestare ascolto alle domande che pongono i bambini e non solo a quelle esplicitamente formulate, ma all'atteggiamento che essi hanno nei confronti del mondo e della vita. I bambini sono alla ricerca continua di spiegazioni, si sforzano di cercare significati ed elaborano teorie per costruire giustificazioni e dare senso all'esistente. «C'è un mix di preoccupazioni pratiche e filosofiche nel loro atteggiamento interrogativo, nel loro sforzo per capire il significato delle cose e il significato della vita» (*ibid.*, p. 2)⁶.

⁵ «Traditionally, the recording and reading of memories takes place at the end of an experience and may become part of a collection of archives. For us, documentation is part of the daily life in the schools. It is one of the ways in which we create and maintain the relationships and the experiences among our colleagues and the children. We think of documentation as an act of caring, an act of love and interaction. We believe that both the teacher and the children are learners. For us within the Reggio experience, documentation is an integral part of the learning and teaching process of the children and teachers. In the process of learning through documentation, we become aware of that learning and its value; we assess it. Therefore, we believe that assessment is also an integral part of the learning and teaching process. We believe that the relationship between documentation and assessment is fundamental to our experience».

⁶ «There is a mix of practical and philosophical concerns in their questioning attitude, in their effort to understand the meaning of things and the meaning of life».

L'aspetto più interessante, e forse quello più difficile da introiettare per una educatrice, e per un adulto in generale, è che i bambini, nel porre domande, non si aspettano che l'adulto risponda con le sue certezze e i suoi argomenti conclusivi, ma che li aiuti nel processo di ricerca e di sperimentazione (Vygotskij, 1992). Il compito dell'adulto è di rendersi disponibile all'ascolto del bambino condividendo con lui teorie esplicative e un atteggiamento di curiosità e di interesse. Rinaldi (2004) ritiene che questa disponibilità ad investire nel tempo dedicato all'ascolto è un atto pedagogico che predispone il bambino ad un comportamento etico che non si esaurisce nel contesto scolastico ma che si riverbera nella vita, attuale e futura, come propensione responsabile al dialogo e alla assunzione del punto di vista dell'altro.

Dunque anche nei servizi educativi per la prima infanzia, è necessario costruire «contesti di ascolto» nei quali «gli individui si sentano legittimati a rappresentare le proprie teorie e ad offrire le proprie interpretazioni» poiché «la capacità di ascolto reciproco e aspettativa, che consente la comunicazione e il dialogo, è una qualità della mente e dell'intelligenza umana che è chiaramente presente nei bambini piccoli» (Rinaldi, 2004, p. 4) ⁷. L'apprendimento è il frutto di un lavoro collettivo e collaborativo che adulti e bambini svolgono insieme, in un incrocio di sguardi e di riflessi poiché il bambino, anche se molto piccolo, comprende e intuisce il modo in cui l'adulto lo guarda e ne deriva tanto il valore della sua esistenza, quanto le sue stesse capacità mentali (Fonagy & Target, 2001).

Wien (2011), nel commentare l'approccio reggiano, descrive la documentazione pedagogica come il racconto effettuato dall'educatrice sull'apprendimento *in movimento* dei bambini. Il concetto di *apprendimento in movimento* configura l'idea che esso sia provvisorio e dinamico, che si espanda e si contragga, che cresca e persino che scompaia. L'attività di documentazione, dunque, è il veicolo attraverso il quale rendere visibili i contesti di ascolto e di collaborazione costruiti insieme da adulti e bambini e riflette una disposizione dell'educatrice ad assumere comportamenti dubitativi e partecipativi piuttosto che distaccati e giudicanti (Heshusius, 1994).

La documentazione, inoltre, è strettamente connessa all'osservazione, alla interpretazione e alla valutazione (Rinaldi, 2004): quando l'educatrice sceglie l'oggetto della documentazione ha effettuato una valutazione poiché evidentemente, osservando e interpretando ciò che osserva, ritiene quel

⁷ «A 'listening context' is created when individuals feel legitimized to represent their theories and offer their own interpretation of a particular question. [...] The capacity for reciprocal listening and expectation, which enables communication and dialogue, is a quality of the human mind and intelligence that is clearly present in young children».

certo elemento più significativo e di maggiore valore esplicativo, rispetto ad un altro, dell'evento che intende documentare. Anche questa attribuzione di valore è un atto che rimanda al contesto di ascolto e collaborazione poiché le scelte effettuate e documentate rendono visibile la prospettiva assunta dall'educatrice sia ai colleghi, sia ai bambini. Le molteplici azioni di documentazione, effettuate dalle educatrici, con il loro portato valutativo appena descritto, rappresentano un atto comunicativo di grande rilievo e significato nella comunità educante poiché restituiscono, ai bambini e agli adulti, informazioni su ciò che ciascuna educatrice abbia ritenuto significativo.

Dunque ogni risultato del processo di documentazione (foto, diario, cartellone, etc., portfolio, e, come vedremo, ePortfolio) non è solo la rappresentazione di un evento, di un fatto che testimoni il conseguimento di una abilità, di una competenza, ma è espressione di una scelta valoriale che è tale, a maggior ragione, se è nata in un contesto di ascolto e di condivisione.

La documentazione può essere considerata un metodo di indagine poiché la raccolta di evidenze (De Bartolomeis, 1999; Giovannini, 2014) sul processo formativo e sui suoi esiti non è solo un punto di arrivo, ma è l'espressione della prospettiva valoriale del rendere visibile l'apprendimento attraverso l'ascolto attivo di ciò che accade nella relazione educativa tra bambini e adulti.

Wien (2011, p. 3) ritiene che l'assunzione della documentazione pedagogica come metodo di indagine si ricollegli alla tradizione della ricerca etnografica in campo educativo (Best, 1983; Erickson, 1986) la quale basa le sue analisi e le sue interpretazioni sulla «descrizione densa» (Geertz, 1973) di dati provenienti da osservazioni sul campo, da interviste e da materiale derivato da video-registrazioni⁸.

La documentazione, inoltre, è strettamente collegata alla progettazione, poiché, attraverso l'ideazione delle modalità con cui rilevare le evidenze dei percorsi educativi e dei processi di apprendimento, l'educatrice teorizza quali possano essere gli interventi, più o meno strutturati, da proporre ai bambini per sollecitare un certo tipo di abilità o competenze. E soprattutto la *costringe* ad immaginare quali possano essere i risultati tangibili prodotti dai bambini attraverso l'utilizzo dei materiali/stimolo proposti nel progetto: argilla, filo di ferro, luce/ombra, carta, farina, colori, acqua, foglie, sassi ... ed eventuali dispositivi digitali.

Dunque, come è evidente, l'ideazione delle modalità di documentazione, e la loro attuazione, tiene conto della creatività che i bambini eserciteranno nello svolgimento del proprio lavoro; le teorie elaborate dai

⁸ Cfr. paragrafo 1.4.

bambini, le loro spiegazioni provvisorie sul funzionamento di qualcosa o il loro modo di utilizzare e assemblare certi materiali, risulteranno visibili sia nel procedere del loro lavoro, sia nella documentazione prodotta dalle educatrici.

Le educatrici, dunque, immaginano quali attività proporre ai bambini proprio a partire da ciò che esse pensano che i bambini possano concretamente realizzare, ai processi sottesi, alle prove che possano documentare ciò che si attendono di vedere e al come potranno condividere con le colleghe l'analisi e l'interpretazione di queste prove: tutto ciò può evidentemente influenzare le loro decisioni sulla progettazione dell'intervento educativo (Wien, 2011).

1.5.1. *Gli strumenti per la documentazione*

In sintesi si può affermare che, nei servizi per la fascia d'età 0-6, la documentazione rappresenta la memoria storica del nido e della scuola dell'infanzia, contribuisce a delinearne l'identità e consente di rendere pubbliche le attività svolte, quelle in corso e, sulla loro base, quelle che si potranno effettuare in futuro. Perciò essa consente di: rendere visibile, a chiunque ne sia interessato, la storia, gli interessi e le prospettive pedagogiche della struttura; disporre di prove tangibili per il monitoraggio delle attività svolte e per la verifica degli esiti di tali attività; narrare la storia personale di ciascun bambino attraverso materiali di varia tipologia (resoconti, immagini, etc.); condividere con i genitori le esperienze fatte con i bambini e i loro progressi; coinvolgere il bambino nella visualizzazione delle sue attività e renderlo così protagonista e partecipe del proprio percorso di apprendimento.

Naturalmente per l'attività di documentazione possono essere utilizzati differenti strumenti che si caratterizzano in base al destinatario a cui sono rivolte le informazioni e allo scopo della presentazione. Tra le forme tradizionalmente utilizzate per la documentazione, si annoverano le seguenti:

- *diario di bordo*: consiste in un resoconto delle attività che quotidianamente si svolgono al nido: giochi guidati, giochi liberi, etc.;
- *diario della giornata*: è un mezzo di comunicazione fra educatrici e genitori nel quale sono inserite le informazioni inerenti gli aspetti pratici che riguardano il singolo bambino: il pasto, il riposo, etc.;
- *bacheca di sezione*: è il luogo in cui quotidianamente vengono esposti il diario di bordo e le varie comunicazioni relative alla organizzazione gestionale del servizio come il menù settimanale, i nomi dei rappresentanti dei genitori, il calendario scolastico, la formazione svolta dal personale, i recapiti telefonici utili ai genitori, etc.;

- *album personale*: è uno strumento di documentazione nel quale sono raccolti i momenti più significativi che ogni singolo bambino ha vissuto al nido ed ha lo scopo di raccontare la storia vissuta dal bambino attraverso foto che lo ritraggono in vari momenti ed attività; quando lo desiderano, il bambino e i genitori possono sfogliare l'album che viene poi consegnato alla famiglia al termine dell'anno scolastico;
- *pannelli fotografici*: sono cartelloni che raccontano specifici eventi di vita al nido e costituiscono per il bambino e per i genitori una fonte importante per costruire la memoria delle esperienze vissute.

In aggiunta a questi dispositivi, e anzi in sostituzione di alcuni di essi, nel prossimo capitolo si propone e si descrive l'utilizzo dell'ePortfolio come strumento/ambiente digitale per effettuare una riflessione critica sul processo di apprendimento del bambino attraverso l'osservazione sistematica, la documentazione e la narrazione.

Come si è ripetuto più volte, si desidera comunque sottolineare che le attività di documentazione si basano su una buona pratica di osservazione sistematica e che i dispositivi sopra elencati sono costruiti utilizzando gli strumenti per l'osservazione diretta e indiretta di cui si è parlato nel paragrafo precedente. Ad esempio un diario di bordo può essere strutturato come una check-list, un diario della giornata può essere costituito da una check-list costruita con il supporto di interviste più o meno strutturate ai genitori per informarsi sulle specifiche esigenze e peculiarità del bambino; una bacheca di sezione o un pannello fotografico raccolgono documenti selezionati in base a griglie di osservazione. L'album personale è la tipologia di documentazione più complessa poiché i materiali che contiene sono il frutto di scelte intenzionali effettuate dall'educatrice sulla base degli interventi educativi che ha progettato, della osservazione sistematica che ha effettuato e dell'ascolto interattivo che ha instaurato nel confronto con il bambino nel contesto condiviso.

In chiusura di questo capitolo, sembra interessante rimarcare, ancora una volta, che le attività di documentazione contribuiscono efficacemente alla costruzione dell'ambiente educativo come «contesto di ascolto» e di comunicazione tra gli attori che lo animano, ovvero i bambini, i genitori, le educatrici, la struttura che li accoglie.

2.

Portfolio cartaceo e portfolio digitale nei contesti educativi per narrare la storia evolutiva del bambino in modo sistematico in ambienti fisici e virtuali

2.1. IL PORTFOLIO IN AMBITO EDUCATIVO NELLE INTENZIONI DEL LEGISLATORE

Nel capitolo precedente si è messo in rilievo come la documentazione, al nido, rivesta un ruolo fondamentale nel rendere visibili i processi di apprendimento del bambino e gli aspetti critici o i punti di forza delle attività educative intenzionalmente progettate e messe in pratica dalle educatrici.

Si è sottolineato che l'osservazione, la valutazione, la progettazione e la documentazione, rappresentano un circuito ricorsivo nel quale ognuna delle dimensioni corrobora le altre e contribuisce alla costruzione di un contesto educativo accogliente, inclusivo, collaborativo nel quale le educatrici e i bambini scambiano emozioni, competenze, saperi e voglia di conoscenza.

Nella prospettiva pedagogica e metodologica illustrata, ogni bambino è valorizzato nella sua individualità e dunque ogni percorso di apprendimento dovrà essere reso visibile in modo che non vadano perse le sue specificità, posto in rilievo in rapporto al contesto e valutato come risposta all'intervento progettuale delle educatrici.

Sarà dunque opportuno prevedere una forma di documentazione che sia il frutto di una osservazione sistematica che dia conto del processo di apprendimento di ogni bambino riferendolo ai contesti e alle relazioni alle quali è esposto e rapportandolo alle progettazioni educative che ne hanno definito contorni e contenuti. Inoltre la documentazione dovrà essere costruita in modo da poter essere costantemente aggiornata, perché il

processo di crescita del bambino certo non si conclude al termine di una esperienza, e in modo che possa essere consultata da chi ne abbia desiderio o necessità, come le educatrici, i genitori, il bambino stesso.

La risposta a questa esigenza di documentazione, che sia contemporaneamente informativa e formativa, sembra poter essere rintracciata nel «portfolio delle competenze» proposto nella normativa scolastica, anche per l'infanzia e il primo ciclo di istruzione, a partire dai primi anni 2000.

Prima di entrare nel merito di un breve excursus legislativo, sembra opportuno offrire una descrizione di quali siano le funzioni e le caratteristiche di un portfolio. Il portato semantico del termine evidentemente rinvia all'oggetto *portafoglio* nel quale vengono custodite e trasportate cose di valore per la persona che ne è proprietaria: documenti di identità, denaro, foto, foglietti con informazioni utili, etc. Concettualmente il portfolio corrisponde pienamente al *portafoglio* poiché ha lo scopo di raccogliere, contenere e rendere disponibili materiali che valorizzino e identifichino la persona che ne è proprietaria descrivendone le peculiarità in termini di caratteristiche, competenze, abilità, conoscenze acquisite nel corso del periodo della sua vita che si intende documentare. Per i soggetti in età adulta, l'idea è quella di realizzare un dispositivo che consenta di amplificare le informazioni contenute in un *curriculum vitae* aggiungendo alla elencazione dei titoli posseduti, anche le prove che ne possano dimostrare l'effettivo possesso e il percorso effettuato per il loro raggiungimento. Semplificando si può affermare che il portfolio sia una sorta di contenitore nel quale il soggetto che ne è proprietario inserisce i prodotti personali che ritiene siano in grado di offrire una immagine di sé volta a comunicare e dimostrare ciò che sa fare in determinato settore e come lo sa fare come, ad esempio, un book fotografico per un modello, una raccolta di foto di quadri per un pittore o una raccolta di brani per un musicista.

In ambito didattico-educativo, l'utilizzo del portfolio ha lo scopo di raccogliere la documentazione significativa del percorso formativo dell'allunno in modo da rendere visibili e descrivere processi effettuati e risultati conseguiti nelle attività svolte in ambiente scolastico e non.

Una descrizione puntuale del portfolio delle competenze dell'allievo viene fornita dal legislatore nelle «Indicazioni nazionali» del 2004 (allegati A, B e C al Decreto legislativo n. 59), a seguito del quale il portfolio è stato adottato da numerose scuole del primo ciclo di istruzione che lo hanno interpretato e costruito in modo autonomo; tali sperimentazioni sono state tenute in considerazione nelle linee guida emanate con la Circolare Ministeriale n. 84 del 2005 che ha fornito alle scuole indicazioni sulle modalità di compilazione, strutturazione e gestione *in itinere* del portfolio ¹.

¹ <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml>.

Al di là degli aspetti burocratici e gestionali che ne hanno determinato una scarsa applicabilità (Domenici & Moretti, 2006; Cattaneo, 2007a, 2007b), sembra interessante ripercorrere brevemente la descrizione dello strumento che viene offerta dal legislatore poiché sembra fornire un quadro esauriente della sua funzione nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo.

Il Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione»², in particolare nell'allegato A, individua e definisce le finalità e le specifiche attività educative della scuola dell'infanzia. La scuola dell'infanzia è descritta come un ambiente educativo nel quale è proposto «un processo di sviluppo unitario» in cui siano integrate «le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini». Il decreto precisa che gli adulti presenti dovranno prestare particolare attenzione alle esigenze dei bambini, assumendo forme di interazione adattabili e flessibili per costruire un «clima caratterizzato da simpatia e curiosità, affettività costruttiva, gioiosità ludica, volontà di partecipazione e di comunicazione significative, intraprendenza progettuale ed operativa».

Partendo dall'affermazione che la scuola dell'infanzia non ha assolutamente lo scopo di una pre-scolarizzazione, nella pratica educativa, viene indicata la costruzione di Unità di Apprendimento che abbiano lo scopo di progettare interventi per stimolare i bambini alla esperienza di attività che riguardino gli specifici campi declinati nell'allegato A del Decreto n. 59³. Le Unità effettivamente svolte e adattate alle effettive esigenze dei bambini andranno a costituire «il Piano Personalizzato delle Attività Educative, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del portfolio delle competenze individuali». L'allegato A precisa che il compito della scuola dell'infanzia è di offrire a ciascun bambino la possibilità di esprimere al meglio le proprie capacità nell'ambito delle diverse esperienze nelle quali venga coinvolto. Al fine di poter accompagnare il bambino nel suo percorso di apprendimento, nello stesso allegato, viene auspicato l'utilizzo di un «portfolio (o cartella) delle competenze a mano a mano sviluppate, che comprende: 1. una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti; 2. una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e

² A norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.

³ Il sé e l'altro; Corpo, movimento, salute; Fruizione e produzione di messaggi; Esplorare, conoscere e progettare.

i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini». Il portfolio dovrà essere compilato e periodicamente aggiornato dalle insegnanti che, sulla base dei criteri stabiliti nella specifica istituzione scolastica in cui operano, dovranno selezionare i materiali idonei alla documentazione delle competenze progressivamente acquisite dal bambino valorizzando soprattutto la sua conquista dell'autonomia, anche in accordo con la famiglia. Lo stesso allegato indica nel portfolio «un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare i bambini all'autovalutazione e alla conoscenza di sé e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi».

La Circolare Ministeriale del 10 novembre 2005, n. 84, «Linee guida per la definizione e l'impiego del portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione», evidenzia l'impegno delle scuole nella sperimentazione delle pratiche didattiche proposte nel su citato D.lgs. 59, ed in particolare segnala l'attenzione riservata dalle scuole al portfolio delle competenze, che è stato oggetto di ricerche esplorative ed è stato costruito in modo originale da ciascuna delle scuole che vi si è cimentata.

Già nella Circolare n. 85 del 3 dicembre 2004 il Ministero aveva fornito alcune indicazioni per la predisposizione del portfolio nella scuola primaria e secondaria di primo grado, raccomandando l'utilizzo di criteri volti alla resa funzionale dello strumento per facilitarne la compilazione e la fruizione da parte dei docenti, delle famiglie e degli stessi allievi ed affidando l'operazione agli IRRE⁴. Il prodotto del lavoro degli IRRE, insieme ad altri contributi scientifici di ricerca teorica e sperimentale (Antonietti *et al.*, 2005; Perini, 2005; Domenici & Moretti, 2006; Rondanini, 2007), hanno consentito di raccogliere materiale utile per la redazione delle linee guida che vengono presentate nella citata Circolare Ministeriale del 10 novembre 2005, n. 84.

Di seguito le indicazioni fornite nella CM 84 sulla *struttura del portfolio*:

- *parti obbligatorie con struttura non modificabile* = dati anagrafici; documento di valutazione, attestazione per l'ammissione alla classe successiva, certificazione delle competenze, consiglio di orientamento;

⁴ Gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, in acronimo IRRE, sono stati enti tecnici promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione ed istituiti con DPR 31.05.1974, anno in cui sono nati, fino al 2007, anno in cui sono stati soppressi per essere assorbiti in una Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. Tali istituti, in precedenza IRRSAE (Istituti di Ricerca Regionali, di Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), erano presenti in tutte le regioni italiane.

- *parti obbligatorie con struttura libera* = registrazione delle osservazioni sistematiche del bambino (scuola dell'infanzia), documentazione significativa delle attività educative e didattiche svolte dall'alunno, documentazione dei processi di maturazione personale dell'alunno e osservazioni dei docenti, modalità di partecipazione/auto-valutazione dell'alunno, modalità di partecipazione delle famiglie al processo di educazione dell'alunno;
- *parti consigliate la cui strutturazione è libera* = auto-presentazione e/o presentazione dell'alunno; biografia con narrazione delle esperienze significative dell'alunno, eventuali altri elementi individuati dalle scuole.

Nella stessa circolare si precisa che, all'inizio dell'anno scolastico, saranno i Collegi dei docenti a definire la struttura complessiva del portfolio, individuando i criteri in base ai quali «va operata la selezione e l'organizzazione dei documenti che più significativamente descrivono e attestano il percorso formativo dell'alunno e che garantiscono la valenza e gli aspetti orientativi e valutativi propri del portfolio; le modalità con cui gli alunni e le famiglie partecipano alla compilazione del portfolio; la periodicità e le modalità di comunicazione della valutazione alle famiglie; le modalità di conservazione del portfolio, nel rispetto della normativa vigente in materia di tenuta di atti e documenti; l'eventuale struttura del portfolio su supporto cartaceo o informatico».

Vengono poi individuate le funzioni che, nella compilazione del portfolio, dovranno essere svolte dagli attori del processo educativo, ovvero l'équipe pedagogica (il gruppo dei docenti e di altre figure istituzionali che si occupano della formazione degli allievi), i genitori e il bambino stesso.

L'équipe pedagogica avrà l'obiettivo principale di evidenziare le caratteristiche specifiche di ciascun allievo valorizzandone l'originalità attraverso la selezione dei materiali che ne possano fornire le prove: lavori eseguiti, documenti che attestino comportamenti, valutazioni conseguite, traguardi raggiunti. Da questa analisi puntuale e personalizzata, i docenti potranno trarre informazioni per riformulare in senso migliorativo i propri interventi educativi assumendo l'ottica di sostenere il bambino nella attivazione di atteggiamenti riflessivi che lo inducano ad esercitare forme di auto-valutazione e a sviluppare maggiore consapevolezza del sé.

I genitori avranno il compito di fornire informazioni sulle modalità di apprendimento e le caratteristiche peculiari che i loro figli manifestano in contesti esterni alla scuola e di formulare proposte per supportare i docenti nell'indirizzare l'intervento educativo tenendo conto delle specificità del bambino. Per di più potranno coinvolgere il proprio figlio nella riflessione sui percorsi effettuati e nella individuazione di attività che possano valorizzare le sue caratteristiche, cercando strade e strategie educative da perseguire anche in ambienti extrascolastici.

I bambini parteciperanno alla costruzione del proprio portfolio contribuendo alla scelta dei materiali documentari e alle attività di riflessione effettuate dai docenti e dai genitori sugli eventi che lo vedono protagonista.

Dunque il portfolio è il risultato di un'azione sinergica e condivisa tra i protagonisti della formazione che, in un intreccio di sguardi, pongono il bambino al centro dell'azione educativa e lo coinvolgono in essa in modo concreto, a partire dall'analisi di fatti documentati che riguardano momenti della sua vita scolastica, familiare e sociale in generale. Attraverso queste azioni, il bambino potenzierà la consapevolezza del sé e sentirà di essere inserito in una comunità educante che ha a cuore la sua persona e il progetto di vita che progressivamente si va configurando.

Il portfolio, per la sua evidente valenza formativa, può essere considerato un strumento funzionale alla costruzione di percorsi educativo/didattici personalizzati perché, grazie all'intreccio tra dimensione valutativa, auto-valutativa e orientativa, ciascun alunno potrà divenire sempre più consapevole delle proprie potenzialità, dei propri punti di forza e delle criticità che possono presentarsi nel suo cammino formativo e che possono essere affrontate con equilibrio quando siano rese evidenti e condivise in una comunità educante.

Il portfolio può accompagnare il bambino lungo il suo percorso di crescita e dunque costituire un riferimento importante per mantenere le fila della sua storia che si realizza, nel corso del tempo, nell'ambiente scolastico (in particolare nel passaggio da un ciclo all'altro), nella famiglia, nel vissuto sociale.

Come già si è detto, sebbene l'applicazione del portfolio abbia avuto scarsa fortuna⁵, si ritiene comunque che la sua adozione in ambiente sco-

⁵ Le direttive sulla assunzione del portfolio nel primo ciclo di istruzione hanno generato critiche da parte di alcune associazioni professionali di docenti (ci si riferisce in particolare alla FLC Cgil, le cui osservazioni sono consultabili al link <http://3.flegil.stgy.it/files/pdf/20051121/primo-ciclo-cm84-portfolio-competenze-scuola-commentata-10-11-05-34291.pdf>) soprattutto nel merito di alcuni passaggi ritenuti poco chiari nella indicazione delle procedure che sembrerebbero confliggere con procedimenti di valutazione e documentazione già attivi nelle scuole e ad alcune contraddizioni ed indicazioni poco chiare in materia di privacy e nelle modalità del coinvolgimento delle famiglie. Una ordinanza del TAR del Lazio r.g. 413 del 1 febbraio 2006, pur riconoscendo «la validità del portfolio delle competenze e delle relative linee come previsto dalla circolare n. 84/2005, quale strumento di documentazione del processo formativo degli alunni previsto dalle norme di riforma», invita le scuole a soprassedere, per il momento, alla compilazione di quanto concerne «la biografia con narrazione delle esperienze significative dell'alunno, di cui alla sezione c (parti consigliate), lettera b della modulistica allegata alla circolare n. 84/2005, in attesa della definizione del contenzioso in atto [...]». Analogamente, per l'insegnamento della religione cattolica, in attesa che si pervenga ad una definizione del contenzioso in corso circa la modalità di valutazione, le istituzioni scolastiche, per il corrente anno scolastico,

lastico possa essere efficace qualora se ne ponga in evidenza un impiego formativo per l'alunno e per la comunità educante, evitandone un utilizzo improprio che trasformi la dimensione valutativa e orientativa in una sorta di «canalizzazione» precoce del bambino e ne tracci una sorta di destino sociale (Cerini, s.d.).

In aggiunta alle criticità citate, sembra opportuno evidenziare due argomenti che da una parte rilevano ulteriori problematicità in merito alla promozione del portfolio in ambito educativo e dall'altra aprono la strada ad ipotesi di soluzione o quantomeno alla possibilità di renderne praticabile l'uso con maggiore agevolezza.

La prima considerazione riguarda il fatto che probabilmente la poca fortuna del portfolio in ambito scolastico sia da attribuire anche alla difficoltà di gestire la grande quantità di materiale cartaceo che dovrebbe essere raccolta per documentare i passaggi salienti del percorso formativo del bambino a partire dalla scuola dell'infanzia fino al completamento del primo ciclo di istruzione, così come previsto dal legislatore. In effetti, già nella citata CM 84 del 2005 l'eventuale struttura del portfolio viene ipotizzata su supporto cartaceo o informatico, e si precisa che «[...] il Ministero si sta impegnando nella predisposizione di uno specifico supporto telematico per supportare le scuole nella attività di costruzione e implementazione del portfolio».

Evidentemente era stato considerato che la realizzazione di un portfolio su piattaforma digitale avrebbe potuto semplificare l'organizzazione e la gestione dei materiali, oltre che la sua fruizione da parte di chi ne sia interessato e autorizzato.

Non sembra che ad oggi quella intenzione sia stata realizzata, se si eccettuano due iniziative che paiono timidamente avvicinarsi alla ipotesi di elaborazione di un portfolio digitale, ovvero la costruzione di *repository*, indicata nelle «Linee Guida sulla Didattica Digitale Integrata (DDI)» emanate dal CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione) il 5 agosto 2020, e il «Curriculum dello Studente», introdotto dalla Legge n. 107 del 2015, e disciplinato dal Decreto n. 62 del 2017.

Le linee guida del 2020, identificano nell'animatore e nel team digitale le figure che «[...] garantiscono il necessario supporto alla realizzazione delle attività digitali della scuola, attraverso collaborazione rivolta ai docenti meno esperti e nel rispetto della normativa sulla protezione dei dati per-

potranno continuare a redigere, per gli alunni che si sono avvalsi di tale insegnamento, la speciale nota prevista dall'art. 309 del Testo Unico, di cui al decreto legislativo n. 297/1994. In ogni caso le istituzioni scolastiche potranno regolarmente procedere negli adempimenti istituzionali, senza pregiudizio per il normale svolgimento delle attività didattiche» (https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/prot1019_06.shtml).

sonali e adottando misure di sicurezza adeguate [...]» e si occupano della creazione di *repository* scolastiche, in locale o in *cloud*, nelle quali inserire, in raccolte separate, i materiali prodotti nella azione educativa: gli elaborati degli alunni, i verbali delle riunioni degli organi collegiali, attività o video-lezioni svolte e tenute dal docente, etc.

Il «Curriculum dello Studente», fruibile su piattaforma online predisposta dal Ministero⁶, a partire dall'a.s. 2020/21 dovrà essere allegato al diploma conseguito all'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione del quale costituisce parte integrante. Come è possibile visionare nella immagine sottostante, è composto da tre sezioni: la prima può essere compilata solo dalla scuola e riguarda il percorso formale di istruzione e formazione; la seconda è accessibile sia alla scuola sia allo studente e prevede l'inserimento di certificazioni varie acquisite in ambito formale (linguistiche, informatiche, etc.); la terza è di esclusiva competenza dello studente il quale potrà inserire attestazioni, ed eventuali descrizioni, relative allo svolgimento di attività professionali, artistiche, culturali, musicali, sportive, di cittadinanza attiva e di volontariato (Fig. 3).



Figura 3. – Il «Curriculum dello Studente» (<https://curriculumstudente.istruzione.it/>).

Nel sito si sottolinea che il *curriculum* è rappresentativo dell'intero profilo dello studente poiché consente l'integrazione di tutte le informazioni relative ad attività svolte in ambito formale ed extrascolastico. Inoltre se ne rileva il valore formativo ed educativo poiché coinvolge lo studente nella sua presentazione alla commissione dell'esame di Stato e se ne evidenzia il ruolo orientativo per il suo contributo ad attività di riflessione in merito alle scelte future che potranno riguardare sia l'università sia il mondo del lavoro. Sembra di poter rilevare che entrambe le iniziative non sviluppino pienamente le potenzialità derivate dall'uso del digitale nella costruzione di uno strumento che corrisponda alle intenzioni del legislatore di favorire la riflessione condivisa e la narrazione del percorso di vita dell'allievo,

⁶ <https://curriculumstudente.istruzione.it/>.

limitandosi alla raccolta di informazioni e certificazioni finalizzata ad un utilizzo burocratico.

La seconda questione riguarda il fatto che nelle intenzioni del legislatore la costruzione del portfolio sarebbe dovuta avvenire a partire dalla scuola dell'infanzia, tralasciando completamente i nidi e i servizi per la prima età del bambino. Nonostante ciò, esistono molte testimonianze⁷ di realizzazione di portfolio/cartella del bambino al nido: lo scopo principale è naturalmente quello di produrre una documentazione del percorso di apprendimento da condividere con i genitori e con il bambino stesso.

Nelle «Linee Guida (DDI)» del 5 agosto 2020, si sottolinea che, in condizioni di difficoltà quale è stato il periodo pandemico, nelle istituzioni della prima infanzia, il supporto delle tecnologie digitali ha lo scopo prioritario di mantenere il contatto con i bambini e con le famiglie progettando attività educative in linguaggi multimediali che possano essere condivise attraverso dispositivi elettronici di uso comune. Per un maggiore approfondimento, le linee guida rimandano al documento stilato, nel luglio del 2020, dalla Commissione Infanzia per il Sistema integrato Zero-Sei (D.lgs. 65/2017), dal titolo «Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia».

Negli Orientamenti, al paragrafo «Documentazione, valutazione e un ponte verso il futuro», si legge:

Per la documentazione ancora una volta è necessaria la sinergia tra operatrici e genitori: i giochi, le canzoni, le conversazioni, le riflessioni, le produzioni grafico-pittoriche, tutti i passi avanti in termini di autonomia e competenze, anche quando legati a input veicolati dalle insegnanti attraverso i LEAD, vengono raccolti soprattutto in casa, durante la giornata, da mamma e papà. Ecco che si può concordare la creazione di una sorta di portfolio (digitale, analogico o in versione mista) che tenga traccia di quanto condiviso tra bambino e insegnante, tra bambino e genitori, tra i bambini. Documentare (e poi condividere anche in gruppo) un'esperienza di gioco, la preparazione di una ricetta, la semina nell'orto, la comparsa di un nuovo dente, l'addio al ciuccio, la rappresentazione grafica di un omino-testone, un capriccio ricomposto, l'assaggio di un nuovo cibo... significa riconoscere che ogni giorno ci può essere una nuova conquista, che i successi vanno celebrati e condivisi con le persone importanti, che *quello che ero ieri non è più quello che sono oggi e non è ancora quello che sarò domani*.

Le questioni che si sono volute sottolineare, ovvero la tendenza a convergere verso l'utilizzo del digitale, accelerata dalla situazione pandemica, anche

⁷ Si fa riferimento soprattutto alle esperienze documentate e visionate in Internet.

nella costruzione del portfolio e l'ampliamento della sua adozione al nido, sembrano condurre efficacemente verso il focus di questo lavoro che riguarda la possibilità di utilizzare un portfolio digitale, un ePortfolio, per la documentazione nei servizi e nella scuola dell'infanzia. Inoltre, sembra possibile affermare che l'ePortfolio possa costituire un dispositivo valido, seppure non esaustivo, per consolidare l'ottica evolutiva assunta nel sistema integrato 0-6 poiché accompagna il bambino nel suo percorso di crescita e ne conserva le tracce in modo sistematico e di facile organizzazione e fruizione.

2.2. L'EVOLUZIONE TECNOLOGICA DEL PORTFOLIO CARTACEO: L'EPORTFOLIO

Il passaggio progressivo dal portfolio cartaceo a quello digitale è messo in evidenza da Helen Barrett (2000) che ne ha illustrato il processo anche in rapporto allo sviluppo delle nuove tecnologie: da una fase iniziale in cui il portfolio è costituito da documenti in formato cartaceo, si passa alla raccolta dei documenti in formato *file* inseriti in cartelle elettroniche su un disco rigido o su un floppy disk o su una rete locale (LAN) per procedere verso la creazione di pagine web in linguaggio HTML con link ipertestuali che pongano in collegamento parti dei documenti incorporando anche video e suoni in formato digitale. La trasformazione descritta rende evidente la modalità di utilizzo del PC dalla forma prevalentemente offline a quella online e mostra come il processo di dematerializzazione sia antecedente a quello di delocalizzazione che si compie quando compare l'uso delle pagine web consultabili, appunto, online. In realtà la piena attuazione delle potenzialità educative del portfolio nella sua versione elettronica si realizza nel momento in cui si diffondono le piattaforme online *open source* che possono essere gestite direttamente dall'autore dell'ePortfolio e che si configurano come sistemi di Personal Learning Environment (PLE)⁸.

Il portfolio realizzato su piattaforma digitale può essere considerato congiuntamente uno strumento educativo e un ambiente formativo: è uno strumento in quanto è predisposto per compiere operazioni e attività che possiedono una specifica funzione educativa; è un ambiente poiché la piattaforma accoglie il soggetto/autore offrendogli la possibilità di muoversi al

⁸ I sistemi di PLE si distinguono dai sistemi LMS (Learning Management System) che sono organizzati, prodotti e gestiti da amministratori e nei quali il soggetto che accede può fruire dei materiali predisposti e comunicare negli spazi specifici (forum, chat) ma non può modificare nessuna delle sezioni configurate.

suo interno modificando strutture e inserendo documenti e riflessioni con notevoli margini di libertà e creatività. In particolare, come per il portfolio cartaceo, la finalità educativa dell'ePortfolio consiste nella attivazione di comportamenti metacognitivi (processi decisionali e auto-valutativi) e nel progressivo sviluppo di competenze trasversali quali la riflessione, l'auto-determinazione e l'auto-regolazione che possono essere ritenute alla base della capacità di orientarsi lungo tutto il percorso di vita (Margottini *et al.*, 2012).

Infatti l'ePortfolio è il risultato delle scelte del suo autore il quale dovrà valutare, tra le esperienze effettuate e le competenze possedute, quelle che ritiene essere più adatte a rappresentarlo in rapporto ad un obiettivo predefinito (valutazione scolastica, affiliazione ad un gruppo, presentazione in ambito lavorativo, etc.) e in relazione al pubblico a cui si rivolge (insegnanti, gruppo di interesse, aziende, etc.). Di conseguenza il soggetto proprietario dovrà scegliere i documenti utili a rappresentare tali esperienze e competenze, adattarli in formato elettronico per poterli inserire nella piattaforma predisposta e giustificarne la scelta attraverso elaborati scritti che descrivano e rendano visibili le motivazioni ad essa sottese. Il risultato di questo intervento manipolativo viene definito artefatto: solo gli artefatti possono essere inseriti nell'ePortfolio (Barrett, 2003) in quanto costituiscono l'esito di un processo di riflessione e rielaborazione che costringe il soggetto ad esplicitare argomentazioni che spieghino le sue scelte da un punto di vista logico e affettivo. Perciò l'ePortfolio, nonostante lo spazio potenzialmente illimitato dovuto alla sua natura digitale, non è un contenitore senza fondo in cui inserire oggetti dematerializzati con l'unico scopo di accumulare risorse documentarie, ma è il frutto dell'intenzionalità del soggetto proprietario e, in ambito scolastico, anche del docente che ne guida la costruzione secondo obiettivi ben identificati e condivisi con l'autore (La Rocca, 2015). In ambiente educativo/scolastico è molto importante che il docente costruisca un percorso strutturato che offra indicazioni chiare per la costruzione dell'ePortfolio per evitare quello che accadde nelle prime esperienze realizzate, nelle quali ciascun portfolio risultava essere diverso dagli altri e dunque non vi era la possibilità di effettuare un confronto tra gli stessi o una loro valutazione poiché mancavano criteri pre-definiti (Barrett & Carney, 2005). Naturalmente, come si legge nella letteratura specifica (tra gli altri: Johnson & Rose, 1997; Wiggins, 1998; Barrett, 2001; Varisco, 2004; Rossi & Giannandrea, 2006; Giovannini, 2017), sia il portfolio cartaceo, sia quello elettronico, possono assumere diverse forme e caratteristiche a seconda di quali siano gli obiettivi per i quali vengono costruiti ed i destinatari a cui sono rivolti. Già dal 2005 il FuturEd Consulting Service (Barker, 2005), sulla base dell'analisi di ricerche empiriche, ha evidenziato che l'ePortfolio può

essere considerato una interessante risorsa applicativa che consente una rappresentazione del soggetto anche nell'ottica di porre in stretta relazione l'ambito formativo e quello lavorativo. Perciò l'ePortfolio assume un ruolo significativo:

- nei contesti di istruzione e formazione a tutti i livelli (scolastico, professionale, lavorativo), per promuovere attività di riflessione e lo sviluppo di competenze metacognitive;
- nei sistemi di formazione, ai quali può contribuire nella assunzione di una prospettiva progettuale che dipenda meno dalle certificazioni formali e di più dalla dimostrazione delle competenze possedute;
- in ottica *lifelong learning*, poiché consente un metodo di tracciamento e riconoscimento del percorso svolto in contesti anche non formali ed informali;
- per la presentazione della persona in ambiente lavorativo e nei contesti digitali predisposti per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro;
- nelle organizzazioni aziendali di vari settori per la gestione delle risorse umane, poiché permette di porre in evidenza ciò che una persona, o un gruppo di persone, può fare e, di conseguenza, per assisterne lo sviluppo professionale.

Va sottolineato che la valenza formativa l'ePortfolio è anche nel suo essere *in progress*, ovvero nella sua costitutiva incompiutezza di strumento/ambiente che può accompagnare la persona durante tutto il corso del suo progetto formativo e lavorativo. Nel portfolio è possibile inserire le prove documentate di eventi accaduti nel percorso di formazione che possano testimoniare ciò che il soggetto ha appreso non solo nel contesto scolastico, ma anche negli altri ambiti nei quali ha avuto modo di agire e di fare esperienze. La progressiva evoluzione dal portfolio cartaceo all'ePortfolio, oltre che una semplificazione nelle procedure di raccolta e organizzazione dei documenti, ha permesso un ampliamento delle tipologie di materiali utilizzabili (immagini, video, podcast, etc.) facilitando così le procedure di selezione, raccolta e inserimento di materiali utili alla narrazione della storia del soggetto (La Rocca, 2020).

Prima di entrare nel merito dei modi e delle procedure utili alla costruzione di un ePortfolio per la documentazione dei percorsi di sviluppo del bambino, sembra opportuno effettuare una breve digressione per descrivere, dal punto di vista teorico, gli elementi costitutivi del portfolio cartaceo e di quello elettronico: la valutazione autentica e la narrazione.

2.3. LA VALUTAZIONE AUTENTICA E LA NARRAZIONE DEL SÉ: DUE ASPETTI FONDAMENTALI PER LA COSTRUZIONE DEL PORTFOLIO E DELL'EPORTFOLIO IN AMBITO EDUCATIVO⁹

Il portfolio, nelle sue versioni cartacea ed elettronica, consiste in una raccolta di materiali compiuta da un soggetto con lo scopo di rendere visibili, a chi ne fosse interessato, le proprie esperienze in ambito formativo e professionale, i lavori eseguiti, i processi sottesi al raggiungimento di competenze, gli interessi sviluppati nei diversi ambiti nei quali si è cimentato (Barrett, 2000; Avraamidou & Zembal-Saul, 2002; Meeus *et al.*, 2006). Dunque esso nasce come uno strumento sostanzialmente utilizzato dagli adulti in ambito professionale, ma progressivamente ne è stata posta in evidenza la forte valenza educativa per la formazione dei giovani in età scolare (Comoglio, 2004; Pellerey, 2004; Varisco, 2004; Pavone, 2007). Sembra interessante ripercorrere brevemente le istanze teoriche e le riflessioni concettuali che ne hanno costituito l'assetto e che possono considerarsi fondative anche per motivare la costruzione e l'utilizzo dell'ePortfolio nei contesti educativi per l'infanzia.

Le prime testimonianze sull'uso del portfolio in ambito educativo sono costituite da report di ricerca su esperienze effettuate negli anni '90 del secolo scorso perlopiù in Canada, USA e Australia. Dalla loro analisi, emerge che quelli utilizzati da giovani adulti si configurano, nella maggior parte, come strumenti adottati per il miglioramento della qualità dell'istruzione attraverso forme di valutazione e auto-valutazione delle performance in rapporto a specifici standard e secondo criteri relativi a diversi ambiti specifici (linguistico, artistico, scientifico) (Varisco, 2004). In alcuni tra quelli proposti a fasce d'età di livello più basso vengono progressivamente inseriti anche elementi che riguardano la riflessione su aspetti affettivo/motivazionali e la loro narrazione: questo ampliamento, congiuntamente alla «raccomandazione di presentare compiti il più possibile autentici, contribuisce ad allargare il significato e le funzioni del portfolio, che da mero strumento di documentazione del processo di insegnamento/apprendimento usato per migliorarne la qualità» (*ibid.*, p. 266) si evolve in un prodotto dalla pregnante valenza educativa. Questa tensione progettuale che coniuga la dimensione della valutazione autentica con l'innesto dell'attività narrativa e riflessiva, sembra attribuire carattere e sostanza al portfolio pensato per l'ambito educativo e la sua piena realizzazione dovrebbe procedere nella direzione del prevedere un equilibrio, anzi una interazione, tra l'uno e l'altro aspetto.

⁹ Il presente paragrafo è un estratto, rivisto e integrato, di una sezione della prima parte del mio volume, La Rocca, 2020 (citato in bibliografia).

2.3.1. La valutazione autentica

La caratteristica fondamentale delle forme di valutazione non tradizionale (*new assessment*) ed innovativa risiede nel suo essere in sintonia con il modo di concepire i processi di insegnamento/apprendimento in ottica costruttivista sociale, ovvero nel considerare lo sviluppo della conoscenza come frutto di una interazione tra soggetti e in stretta connessione con il contesto in cui si genera. Assumendo questa prospettiva, nelle forme di progettazione didattica non si può non intervenire anche sulla dimensione valutativa che deve conformarsi ad un modo di intendere l'apprendimento come frutto di un processo «complesso, articolato, continuo e spesso ricorsivo» (Varisco, 2004, p. 241). Perciò la valutazione non dovrebbe essere considerata come una serie di interventi inseriti in specifici momenti del percorso (ingresso, itinere, finale) ma come «pervasiva, continua e intrinseca ai processi stessi [...] e possedere i requisiti necessari, ovvero longitudinalità, autenticità, dinamicità, interattività, ricchezza di evidenza e multidimensionalità» (*ibid.*, p. 242). Si problematizza un approccio valutativo che si basi su un assunto esclusivamente nomotetico, nel quale si cerchi la corrispondenza delle prestazioni del singolo allievo rispetto ad una norma o ad uno standard e si favorisce l'adozione anche di una dimensione criteriiale o ideografica che definisca parametri valutativi che tengano conto delle specifiche peculiari caratteristiche del soggetto (Domenici, 2003; Chiappetta Cajola, 2015).

La valutazione autentica rappresenta la cifra di tale prospettiva teorica e pratica e, interessandosi non solo al prodotto ma anche al processo di apprendimento, può concorrere a sviluppare in ogni soggetto in formazione abilità superiori nelle articolazioni del pensiero e nella progressiva acquisizione della consapevolezza di sé.

Gli studi sul tema hanno coniato specifiche terminologie per tratteggiare le caratteristiche di questa nuova prospettiva valutativa ed hanno declinato le proprietà emergenti per ciascuna delle definizioni individuate, come si cerca di mostrare sinteticamente di seguito:

- la valutazione alternativa (*alternative assessment*; Worthen *et al.*, 1999) identifica quelle pratiche valutative che utilizzano metodi e strumenti differenti da quelli tradizionali e che cercano di indagare anche la presenza, o l'assenza, nel percorso formativo, di elementi differenti dalla conoscenza di contenuti, quali, ad esempio, il livello di consapevolezza dello studente in merito ai propri processi di apprendimento;
- la valutazione delle prestazioni (*performance assessment*; Black *et al.*, 1998) pone l'accento sulla dimensione pragmatica delle pratiche valutative (Darling-Hammod, 1995) ed ha l'obiettivo di verificare il *saper fare*, ovvero di monitorare le attività svolte dallo studente in contesti reali o simulati (es. laboratori); naturalmente queste attività prevedono una

costante presenza del docente guida che ha lo scopo di affiancare lo studente per indirizzarlo e sostenerlo nelle prove e per sollecitarne la riflessione in merito alle attività svolte in modo che possa essere esplicitato anche il suo *saper essere* e *sapere di essere*;

- la valutazione autentica (*authentic assessment*) implica l'utilizzo di compiti non-formali, collegati a contesti di vita realistici affinché il soggetto possa essere maggiormente motivato all'apprendimento e ritenere significativo il momento della verifica.

Alcuni autori (Cizek, 1997; Phye, 1997; Chase, 1999) considerano che la valutazione performativa sia di fatto sovrapponibile alla valutazione autentica poiché entrambe implicano il coinvolgimento del soggetto nella attivazione di processi concettualmente superiori come il *problem solving*, la creatività, l'argomentazione logica, le scelte decisionali, l'assunzione di ruoli, l'identificazione del committente e del destinatario.

Sembra interessante, a questo proposito, approfondire la questione relativa al corretto significato da attribuire alle prove di verifica che vengono definite *compito autentico* o *di realtà*. Elisabetta Nigris (2018) riprendendo le argomentazioni di Wiggins (1998), a cui si deve l'introduzione del concetto di *valutazione autentica* nel dibattito pedagogico, sottolinea, che il compito autentico non ha necessariamente l'obbligo di riprodurre la realtà perché questo limiterebbe moltissimo i processi di astrazione e le potenzialità di ampliamento delle conoscenze dei ragazzi. L'autrice specifica che i criteri per definire la valutazione autentica, in contrasto con quella tradizionale «come si legge in tutte le opere di Wiggins, sta nella varietà e nella tipologia di processi mentali che sono coinvolti nei compiti, nella gamma di conoscenze, abilità e competenze a cui possono ricorrere per rispondere alla consegna, così come a quanto gli allievi considerino il compito sfidante o, semplicemente motivante. Rispetto a questo, tutti gli studi degli ultimi decenni (da Bruner in poi), ci hanno mostrato come la questione in gioco è se gli allievi assegnano un significato alle attività, richieste, compiti che la scuola propone loro» (Nigris, 2018, p. 37; cfr. Bruner, 1992; De Vecchi, 1999; Willingham, 2004, 2018). Sembra perciò che il concetto di valutazione autentica possa corrispondere ad una idea regolativa cui dovrebbe tendere la progettazione didattica in modo complessivo e che il suo scopo prioritario consista nel coinvolgimento profondo dell'allievo nei processi di apprendimento e nella interpretazione dei risultati. L'utilizzo di queste nuove tipologie di prove non significa però rinunciare alle istanze della docimologia classica che impone «l'attenzione e il controllo della validità delle prove di verifica e dell'affidabilità nell'esaminare [...] con le differenziazioni dovute alle nuove forme di valutazione. Ma se nei primi studi [docimologici, ndr] l'attenzione era maggiormente centrata sulla valutazione dei singoli studenti da parte di singoli docenti, oggi l'attenzione docimolo-

gica si dovrebbe rivolgere alle diverse forme di valutazione che coinvolgono più soggetti, dallo studente in prima persona (autovalutazione), a gruppi di studenti (valutazione tra pari), a docenti (eterovalutazione), a gruppi diversificati di docenti (valutazione collegiale)» (Benvenuto, 2003, p. 37). Assumendo questa prospettiva, si può affermare che forme diversificate di prove valutative che siano costruite e utilizzate tenendo sempre presenti i criteri dell'affidabilità e della validità, possono essere riconosciute come funzionali nel sostenere i ragazzi nei processi di acquisizione di conoscenze e di sviluppo di competenze, ovvero in quelli di istruzione e di educazione che sono comunque necessari alla formazione della persona.

Il portfolio, e l'ePortfolio, possono contribuire alla promozione di una valutazione variegata e articolata perché sono predisposti per raccogliere materiali e documenti di diversa natura e forma i quali, se accuratamente selezionati, commentati e allocati in un sequenze ordinate secondo principi chiari e definiti, possono davvero fornire un'ampia panoramica dei processi e dei prodotti dell'apprendimento di uno studente. E l'elemento più interessante consiste proprio nel fatto che l'allievo partecipa in prima persona alla costruzione del proprio portfolio divenendo il primo interlocutore di sé stesso attraverso l'attivazione del necessario processo di ricognizione, di riflessione, di scelta e dunque di valutazione e di auto-valutazione.

Quindi il portfolio può consentire una forma di valutazione che si discosti da quella tradizionale, eterogestita e basata sulla verifica delle conoscenze rispetto ad uno standard, e può promuovere prestazioni che richiedano agli studenti di generare risorse piuttosto che di scegliere una risposta giusta o di cercare soluzioni all'interno di strutture rigidamente tracciate (Herman *et al.*, 1992). Perciò esso corrisponde pienamente alle istanze della valutazione autentica poiché, attraverso la sua costruzione, lo studente: è coinvolto in compiti nei quali è posto nella condizione di attivare performance significative per il proprio apprendimento e rilevanti anche per la sua vita esterna alla scuola; è incentivato nella produzione di oggetti culturali di qualità; è reso partecipe, o addirittura coinvolto, nella definizione dei criteri per l'attribuzione del livello raggiunto, anche per l'eccellenza e non solo per la sufficienza; è stimolato a riflettere sull'interazione positiva e sul clima di fiducia che può instaurarsi tra valutatore e valutato (Lucisano, 2017); è accompagnato ad assumere prospettive di auto-direzione, di metacognizione, di auto-valutazione, di auto-rientamento (Burke, 1999; Pellerey, 2004, 2006, 2018).

Naturalmente con ciò non si vuole asserire che le forme di valutazione tradizionali debbano essere stigmatizzate e totalmente escluse dalle procedure scolastiche, anzi è auspicabile che si possa realizzare un approccio equilibrato alla valutazione, ponendo particolare attenzione a tre aspetti (Fogarty, 1998; Burke, 1999):

- valutazione tradizionale, funzionale alla rilevazione di conoscenze e abilità, all'attribuzione di punteggi e alla costruzione del curriculum di studi attraverso le verifiche in classe e i compiti a casa (test standardizzati, prove semistrutturate, etc.);
- valutazione delle prestazioni, riferita all'applicazione e al trasferimento di conoscenze e abilità in contesti differenti, i cui risultati siano comparabili a standard osservabili, declinati attraverso descrittori e rubriche;
- valutazione della crescita e dello sviluppo del soggetto nel tempo attraverso la presentazione, la narrazione e l'auto-valutazione di lavori effettuati in classe e di esperienze significative realizzate nella vita fuori dalla classe selezionati in rapporto ad obiettivi prioritariamente definiti.

Si può senz'altro affermare che i risultati e i processi, derivati e attivati da ciascuna delle forme di valutazione descritte, possono trovare spazio e ragion d'essere nel portfolio e nell'ePortfolio che, di fatto, sono luoghi, materiali o virtuali, nei quali è possibile costruire una rete di relazioni, agganci ed intersezioni tra gli elementi documentari che li costituiscono.

Va sottolineato che le attività di riflessione, attraverso le quali vengono selezionati i documenti, e le espressioni narrative, che hanno lo scopo di giustificare la scelta, rappresentano il collante per la costruzione di questo reticolato e consentono la generazione di un vero e proprio testo narrativo in formato multimediale ed ipermediale. Il portfolio e l'ePortfolio sono costruiti utilizzando linguaggi multimodali (La Rocca, 2022) poiché raccolgono documenti di varia natura quali foto, video-registrazioni, elaborati scritti, certificazioni di varia tipologia; la differenza sostanziale tra i due strumenti è nel fatto che tale documentazione nell'ePortfolio è dematerializzata in formato elettronico.

2.3.2. La narrazione del sé

Bruner (1991) afferma che la comprensione narrativa è tra le prime forme di organizzazione mentale che appaiono nel bambino, e Schank (1990) sottolinea che le persone pensano in termini di storie: gli esseri umani, fin dalla prima infanzia, comprendono il mondo intrecciando storie e lo fanno sia in una sorta di dialogo interiore, sia raccontandole agli altri o chiedendo spiegazioni agli altri.

Questa attività di elaborazione individuale e reciproca permette di capire problemi personali e di costruire relazioni. Anche se non esiste ancora un chiaro accordo sul perché i cervelli umani si siano evoluti in particolare sintonia con la narrazione, la capacità umana di elaborare storie sembra aver avuto un ruolo importante nella evoluzione della nostra specie (Jones *et al.*, 2017).

Non sorprende quindi che leggere, scrivere, raccontare e ascoltare storie siano diventate preziose pratiche educative: le storie ci consentono sia di sapere, sia di esprimere ciò che sappiamo. Bruner sottolinea che quando componiamo una narrazione, nel tentativo di capire noi stessi o gli altri, non stiamo semplicemente riflettendo la realtà, ma la costruiamo perché la narrazione implica un atto interpretativo nella selezione e nella messa in ordine di informazioni e quindi presuppone un elemento di libertà creativa (Bruner, 1991).

Con l'avvento del digitale, della rete Internet e dei dispositivi mobili, la narrazione ha acquisito la capacità espressiva di un nuovo linguaggio ed ha visto aprirsi la possibilità di nuove forme di diffusione e di nuovi spazi per la condivisione delle storie (Abrahamson, 1998; McDrury *et al.*, 2003; Benmayor, 2008; Oppermann, 2008; Robin, 2008; Fletcher *et al.*, 2009; Alexander, 2011; Yang *et al.*, 2012). I media digitali possono aggiungere ricchezza alla storia e ne potenziano l'impatto emotivo e la dimensione riflessiva. La narrazione digitale necessita però del raggiungimento di abilità tecnologiche indispensabili per esprimersi nel linguaggio multimediale che può potenziare lo sviluppo di competenze quali la capacità di scrivere, di organizzare documenti, di presentare il proprio lavoro, di relazionarsi con gli altri, di risolvere problemi e di affinare il pensiero critico (Lambert, 2002). L'alfabetizzazione digitale a fini narrativi è stata ritenuta da alcuni autori come una occasione per promuovere una pedagogia delle *New Humanities*, ovvero un metodo per favorire la combinazione fra discipline tradizionali e linguaggi multimediali creativi che possano sollecitare i soggetti, in particolare le generazioni più giovani, a scrivere e raccontare le proprie verità sociali e culturali (Benmayor, 2008, 2012). I sostenitori della narrazione digitale hanno rilevato che quando gli studenti vengano coinvolti nella sfida della creazione di una storia utilizzando modalità a loro familiari, quali sono oggi di fatto le tecnologie multimediali, essi imparano a convertire i dati in informazioni e a trasformare le informazioni in conoscenza, raggiungendo un più elevato livello e una maggiore soddisfazione nell'apprendimento (Cradler *et al.*, 2002; Robin, 2006). Questi benefici possono essere rinvenuti anche tra gli studenti che si impegnano nella narrazione di storie utilizzando il linguaggio digitale nel contesto di un ePortfolio, come dimostrato, fin dal 2005, dalle indagini di Helen Barrett che hanno inoltre evidenziato quanto sia indispensabile prevedere una guida esplicita su come sviluppare ed utilizzare un ePortfolio per raccontare una storia efficace, al fine di evitare che gli studenti ne considerino la costruzione come una mera azione occasionale.

Partendo dalle considerazioni di Bruner precedentemente citate, si può affermare che quando gli studenti usano un ePortfolio per raccontare la propria storia focalizzata sugli eventi che hanno caratterizzato il loro percorso di formazione e su quello che hanno appreso (dove, come, quando, perché)

essi non stanno semplicemente riflettendo sul loro apprendimento ma stanno creando attivamente un mondo in cui svolgono il ruolo del protagonista.

Nguyen (2013), nell'analisi degli ePortfolio costruiti da un gruppo di studenti, ha ritenuto di poter confermare ciò di cui era convinto Paul Ricoeur (1991), ovvero che gli esseri umani raccontino storie per attribuire significato alla propria vita. In particolare, a seguito delle sue ricerche nell'ambito di istituti di istruzione superiore, Nguyen (2013), ha identificato tre temi che possono corroborare tale tesi: l'ePortfolio permette una narrazione dell'identità personale definita anche attraverso il confronto con gli altri; la costruzione dell'ePortfolio conduce gli studenti ad individuare nuovi punti di vista dai quali partire per comprendere sé stessi; l'ePortfolio consente agli studenti di raccontare la storia del loro passato per immaginare meglio il loro futuro. La dimensione narrativa come elemento costitutivo dell'ePortfolio può essere rintracciata in molti altri studi, quali, ad esempio, quello di Ramirez (2011) che ha progettato l'ePortfolio come un luogo nel quale il soggetto possa rappresentarsi come persona, quello di Klein (2013) che ha proposto l'ePortfolio per sviluppare una nuova concezione di presentazione del soggetto in quanto professionista, quello di Kahn (2014) che ha sostenuto il ruolo dell'ePortfolio nello sviluppo delle competenze trasversali.

In sintesi si può senz'altro affermare che l'utilizzo dell'ePortfolio per la narrazione della propria storia è strettamente connesso all'obiettivo formativo dei docenti di avvalersi dell'ePortfolio per potenziare l'apprendimento stimolando l'interesse degli studenti attraverso la creazione di una avvincente rappresentazione di sé che possa essere spesa anche al di fuori del contesto scolastico.

Gli studenti a cui, in varie circostanze e contesti, è stata richiesta la costruzione dell'ePortfolio sono stati invitati a fare bilanci e a ricondurre nel presente ciò che è avvenuto nel passato cercando un filo, o più fili, conduttore/i che diano senso al vissuto e che, partendo da questo, possano contribuire alla costruzione di ponti protesi verso un futuro che, alla loro età, rappresenta la vera sfida da sostenere. E questa sfida si affronta con maggiore serenità se si è allenati alla riflessione e alla assunzione che la costruzione di consapevolezza è un valore aggiunto al processo formativo perché consente di scegliere e raccogliere le *prove* di ciò che si è fatto, di ragionarci sopra e, attraverso queste azioni, di conoscere sé stesso, valutandosi e comprendendo così quali esperienze o prestazioni siano state valide e quali da migliorare.

Dunque il processo di sviluppo dell'ePortfolio sembra avere molti punti di forza dal punto di vista formativo poiché:

- a. riconosce il valore dei trascorsi esperienziali dei ragazzi attribuendo alle loro seppur brevi esistenze un significato che li porta a sentirsi protago-

- nisti della propria vita anche grazie al riconoscimento che ne viene fatto da figure adulte (perlopiù dai docenti);
- b. permette ai ragazzi di poter narrare di sé stessi e di come abbiano vissuto gli eventi accaduti mostrando come abbiano raggiunto la consapevolezza dell'incidere di tali eventi nel percorso di formazione (per evento si intendono tanto le occasioni scolastiche, quali prove di verifica, viaggi di istruzione, attività svolte con docenti e compagni, tanto quello che accade nel mondo fuori dalla classe, ovvero esperienze di vita in generale che, dal punto di vista dell'autore dell'ePortfolio, abbiano inciso sulla formazione personale);
 - c. consente di poter individuare, nel mare della complessità ricorsiva degli eventi e delle interpretazioni degli eventi, quella freccia del tempo che possa consentire di dare ordine e successione ai fatti conferendogli una direzione verso un progetto che con impegno, determinazione, positività, assertività e un po' di fortuna, potranno cercare di realizzare.

Si ritiene interessante sottolineare che, sebbene l'ePortfolio sia uno strumento/ambiente digitale di tipo autobiografico, il processo fenomenologico di descrizione e di acquisizione di consapevolezza della propria identità, che esso consente di generare, non può che avvenire nel confronto del soggetto con l'altro da sé, intendendo per «altro» non solo ulteriori soggetti, ma anche il contesto socio-culturale nel quale esso vive ed agisce (Mead, 1913). Infatti la dimensione formativa della narrazione si esprime peculiarmente nel suo essere un modo di comprendere la realtà, di indagare il proprio sé, di comunicare con gli altri ed è opportuno considerare che questi elementi non sono in contrapposizione tra loro, e neanche possono essere posti in un ordine sequenziale, poiché si intrecciano e si sovrappongono in una sorta di circuito virtuoso ricorrente.

Questo processo di contrappunto e di progressiva contaminazione propositiva può avvenire attraverso differenti modalità:

- a. promuovendo un dibattito circolare e un confronto tra i proprietari di ePortfolio sviluppati all'interno della piattaforma web utilizzata nella quale possono essere previsti appositi spazi di socializzazione quali quelli preposti all'inserimento di commenti nelle pagine altrui o alla formazione di gruppi tematici;
- b. invitando il soggetto a identificare il destinatario del suo racconto autobiografico e dunque a riflettere sugli eventi da prendere in considerazione e a selezionare adeguatamente i documenti che li testimoniano;
- c. sollecitando il soggetto a tenere conto dei feedback che potrà ricevere dalla rete dal momento in cui il suo ePortfolio sarà pubblicato.

Perciò la costruzione dell'ePortfolio può considerarsi *in fieri*, nel senso che il lavoro del soggetto proprietario non si esaurisce nella sola riflessione individuale, ma, di fatto, si prolunga nella dimensione sociale propria di

colui che è inserito in una comunità di «altri» soggetti con i quali dialogare: i compagni del corso, che potranno esprimere la propria opinione sulle esperienze documentate e con i quali progettare attività di approfondimento su temi condivisi; gli eventuali destinatari, la cui focalizzazione potrà determinare la linea di condotta del soggetto e la ragion d'essere della costruzione del portfolio; il popolo del web che potrà accedere al portfolio pubblicato ed eventualmente mostrare interesse al profilo del suo proprietario (per scopi culturali, lavorativi, di affinità, etc.). Tutto ciò permetterà al soggetto di verificare l'effetto che la sua storia può aver riverberato in altri soggetti e contesti e lo solleciterà a riconsiderare quanto ha raccontato di sé e come lo ha raccontato.

Sembra necessario considerare che la dimensione sociale dell'ePortfolio debba essere prevista, progettata e costruita e che lo stesso portfolio può essere uno dei modi possibili per avviare attività di discussione e di confronto con e tra gli studenti, partendo dall'assunto, ormai generalmente condiviso dagli educatori, che essi, in quanto protagonisti del proprio processo di apprendimento, dovrebbero avere la possibilità di far sentire la propria voce, di esprimere opinioni e di poterne discutere con coloro che hanno l'impegno di educarli (Cook-Sather, 2006).

2.4. EPORTFOLIO E NUOVE TECNOLOGIE NELLA PRIMA INFANZIA

Nelle recenti esperienze internazionali emerge che il portfolio elettronico per la prima infanzia sia utilizzato soprattutto per migliorare la comunicazione tra le strutture che accolgono i bambini e le loro famiglie (Higgins & Cherrington, 2017; Gallagher, 2018).

Gallagher (2018) rileva che in Nuova Zelanda l'ePortfolio è diventato un modo sempre più diffuso per gli educatori di documentare e comunicare l'apprendimento dei bambini ai genitori e per i genitori è risultato una risorsa preziosa per restare in contatto con il proprio figlio anche mentre sono al lavoro o si trovano in altre parti del mondo (Goodman & Cherrington, 2015; Lewis, 2015; Beaumont-Bates, 2017).

Va comunque considerato che l'introduzione dell'ePortfolio fa seguito a una più ampia proliferazione dell'utilizzo della tecnologia digitale nella educazione della prima infanzia. Naturalmente questo tema ha generato un interessante dibattito che ha assunto una maggiore consistenza con il diffondersi dei dispositivi *touch* con i quali si può interagire pur senza saper leggere e scrivere. Il tema, come è noto, ha generato pareri discordanti tra sostenitori e detrattori ((Papert, 1984, 1994; Plowman & Stephen, 2005; Bove, 2006; Mantovani & Ferri, 2006, 2008; Rivoltella, 2006, 2017; Carr,

2011; Casati, 2013; Spitzer, 2013, 2015; Ferri, 2014; Penman, 2014; Kerckaert *et al.*, 2015; Lewis, 2015; Resnick, 2018; Riva, 2019), ma va considerato che oggi i bambini, fin dalla nascita, vivono in un mondo nel quale è ormai comune l'uso dei dispositivi mobili *touch* ed hanno libero accesso a *tablet*, *smartphone*, etc. (Valentine & Holloway, 2002; Balbinot *et al.*, 2016) che nella loro esperienza quotidiana risultano essere oggetti comuni, utilizzati in modo «naturale», alla stregua di qualunque altra cosa, come piatti, cucchiari, costruzioni, peluche, etc.

Pertanto sembrerebbe opportuno che anche i nidi e le scuole dell'infanzia, così come le istituzioni educative di ogni livello, accettino la sfida di cimentarsi con l'adozione delle nuove tecnologie in campo educativo sia dal punto di vista teorico sia da quello pratico:

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità favorendo un contatto attivo con i 'media' e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.¹⁰

Naturalmente, nella prima infanzia, l'utilizzo dei dispositivi digitali è legato al gioco, all'esplorazione, all'interazione, alla conoscenza del mondo, alla narrazione, ed è rivolto allo sviluppo della creatività e del *problem solving*, alla capacità di lavorare insieme e di essere flessibili, al potenziamento delle funzioni esecutive (Trinchero, 2014).

Le nuove tecnologie permettono l'allestimento di contesti di apprendimento ibridi (presenza/distanza; materiale/digitale) nei quali i bambini possono fare esperienze educative sotto la cura, l'attenzione e la guida degli adulti (Mantovani & Ferri, 2006, 2008; Oliveira *et al.*, 2021).

La realizzazione di proposte educative ibride può condurre alla possibilità di utilizzare congiuntamente l'ambiente online fortemente interattivo offerto dall'ePortfolio, che rende più agevole la costruzione di relazioni tra gli insegnanti e il nucleo familiare (Beaumont-Bates, 2017), e la conservazione degli elementi materiali che lo hanno generato, e che sostanzialmente costituiscono la copia cartacea del portfolio digitale, per consentire ai bambini l'attivazione di processi di rielaborazione e di riflessione anche attraverso le funzioni tattili, manipolative, etc. (Penman, 2014).

Riassumendo, nei contesti educativi, l'ePortfolio può essere considerato l'evoluzione in senso digitale del portfolio cartaceo, ne conserva il portato pedagogico e, in virtù dell'utilizzo di nuovi linguaggi espressivi, ne

¹⁰ MIUR, *Orientamenti pedagogici sui LEAD (Legami Educativi A Distanza). Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, 2020, <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>.

espande le potenzialità dal punto di vista della narrazione e della raccolta, gestione e interconnessione dei documenti inseriti.

Naturalmente il suo utilizzo come strumento/ambiente per la documentazione dello sviluppo del bambino nella prima infanzia prevede alcuni accorgimenti che però non alterano le sue potenzialità poiché restano immutate le sue caratteristiche di base che consentono di:

- promuovere la narrazione della storia di ogni singolo bambino che ne diventa protagonista, soggetto proprietario e, quando sarà possibile, coautore, grazie al supporto dell'educatrice e dei genitori;
- allestire un ambiente per la raccolta dei materiali che sia strutturato in modo da far corrispondere le prove documentarie con le specifiche occasioni di apprendimento costruite nella progettazione educativa;
- raccogliere documenti che testimonino i processi di crescita del bambino e che siano il frutto di una osservazione sistematica;
- inserire prove documentarie che siano il frutto di una valutazione autentica, cioè che rendano visibili non solo i traguardi, ma i processi di apprendimento, il coinvolgimento del bambino nelle attività di gioco e di esperienze che lo impegnano fino al raggiungimento degli obiettivi previsti;
- evidenziare la dimensione relazionale dello sviluppo del bambino cogliendone le attività nel contesto educativo, in rapporto e nel dialogo con gli altri bambini e con le educatrici;
- consentire un facile accesso ai genitori che possono integrare materiali ed esprimere commenti;
- permettere al bambino di rivedere alcuni episodi del suo cammino che si presentano contestualizzati e narrati in modo armonico e significativo.

Insomma l'ePortfolio nel sistema educativo per la prima infanzia riveste principalmente il ruolo di un ambiente co-costruito dagli adulti che collaborano alla crescita del bambino e dal bambino stesso che potrà essere coinvolto nelle attività preposte al suo allestimento, ovviamente nel rispetto dei tempi e dei modi consentiti dalla sua età.

L'ePortfolio ha lo scopo di rendere visibili, in modo sistematico, le tracce lasciate dal bambino nel suo cammino e di stimolare processi di riflessione in tutti coloro che hanno collaborato alla sua stesura: dalla sua lettura, le educatrici potranno ricevere un feedback sul proprio lavoro, i genitori rivangare teneri ricordi, il bambino rivedere sé stesso in azione e constatare il cammino effettuato.

Il portfolio digitale non costituisce l'unica forma di accesso alla memoria e alla riflessione perché tutti i materiali che vi sono stati inseriti in formato elettronico evidentemente esistono anche in formato cartaceo e possono essere conservati come testimonianza alla quale il bambino potrà agganciarsi per rivivere le esperienze trascorse anche attraverso la dimensione fisica della corporeità.

3.

L'ePortfolio: uno strumento/ambiente digitale per la documentazione al nido e nella scuola dell'infanzia

Nel primo capitolo di questo volume si è ampiamente discusso dal valore della documentazione nella scuola dell'infanzia utilizzata come strategia nel percorso educativo per mantenere la memoria delle attività svolte e per avviare pratiche di riflessione che permettano di creare un sapere condiviso da coloro che sono coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento, ovvero educatrici, genitori e il bambino stesso.

Si è poi approfondito il tema del portfolio cartaceo e di quello digitale, mettendo in evidenza come questi dispositivi possano essere ritenuti altamente corrispondenti ad una tipologia di documentazione che non abbia solo una funzione archivistica ma che sia utilizzabile per produrre effetti sul piano educativo attraverso forme di manipolazione, rielaborazione e riflessione. In questa accezione, la documentazione potrà assumere una portata *generativa* (Calvani, 1996, in Torello, 2011) che risulterà essere amplificata negli ambienti digitali i quali consentono una «documentazione aperta: la multimedialità è l'impalcatura che sostiene la conservazione dei prodotti delle classi, permettendo di richiamarli a distanza di tempo, integrandoli e modificandoli ove necessario» (*ibid.*, p. 37).

La documentazione tradizionale cartacea o i file testuali rappresentano, con lunghe pagine di narrazione sequenziale, un ostacolo per una comunicazione efficace degli elementi innovativi di un'esperienza didattica: difficilmente, infatti, riescono a far emergere i nodi qualificanti del percorso e a permettere il loro trasferimento nella realtà quotidiana in cui operano gli insegnanti. Ne consegue che la documentazione dell'innovazione didattica passa necessariamente attraverso l'uso di strumenti multimediali, che permettono una descrizione pluridimensionale dei processi. (*ibid.*, p. 40)

Il portfolio digitale, come si è già detto, permette di generare un ambiente dinamico, nel quale è possibile organizzare in modo sistematico i materiali multimediali inseriti, aggiungere o modificare elementi *in progress*, prevedere forme di narrazione e riflessione.

3.1. PERCHÉ COSTRUIRE UN EPORTFOLIO AL NIDO E NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA?

Un ePortfolio si costruisce per consentire al soggetto che ne è proprietario di sviluppare la consapevolezza di ciò che ha fatto e quindi del proprio processo di crescita. Ma cosa significa per un bambino in età infantile avere consapevolezza del proprio apprendimento? E in quale modo è possibile attivare questo processo?

Nello svolgimento delle sue attività, libere o strutturate che siano, ogni bambino può essere accompagnato attraverso la rivisitazione e la narrazione di ciò che ha fatto: l'osservazione e la verbalizzazione possono essere strumenti potenti per sviluppare la consapevolezza del suo percorso e per favorire il processo di simbolizzazione (Bruner, 1991; Vygotskij, 1992; Spencer & Petersen, 2020). E soprattutto, è importante sottolineare che lo sviluppo della consapevolezza non è un fatto che riguardi solo il bambino, ma lo coinvolge insieme alle educatrici e ai genitori. L'apprendimento, inteso come crescita complessiva del fare, del saper fare e del sapere essere, si sviluppa nei contesti predisposti e nelle relazioni che si intrecciano e ciò avviene anche al nido come in ogni altro livello scolastico.

L'ePortfolio può rappresentare una base di riferimento per la costruzione di un progetto pedagogico appartenente alla comunità educante: le educatrici dedicano tempo e cura alla osservazione e alla documentazione della crescita e ne condividono gli esiti con i genitori e con il bambino stesso, nell'ottica di realizzare una continuità ricorsiva tra l'ambiente scolastico e la famiglia.

È evidente che l'educatrice è l'attore principale di questa complessa operazione e che ne assume la responsabilità nella sua postura di ricercatore e di professionista riflessivo poiché è in possesso degli strumenti teorici e metodologici per realizzarla ed utilizzarla nel senso appena descritto¹.

¹ La dimensione dell'educatrice di nido e della insegnante della scuola dell'infanzia in quanto ricercatore e professionista riflessivo è stata anticipata nell'introduzione e trattata nel primo capitolo di questo volume.

3.2. COME COSTRUIRE UN EPORTFOLIO AL NIDO E NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA?

Segue il resoconto dell'esperienza effettuata nel laboratorio *ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi al nido e nel sistema integrato 0-6*.

3.2.1. Descrizione del contesto in cui è stata sviluppata l'idea progettuale

L'ipotesi di progettare un ePortfolio per documentare lo sviluppo del bambino nel nido e nella scuola dell'infanzia si è concretizzata nella proposta di effettuare un laboratorio nel Corso di Laurea triennale *Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia L19* (EduNido), attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il laboratorio *ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi al nido e nel sistema integrato 0-6*² è stato avviato nel primo semestre dell'a.a. 2021/22, nell'ambito dell'offerta didattica *a scelta*, per gli studenti del terzo anno e dunque è al suo primo svolgimento. Il laboratorio è stato erogato in modalità *blended/learning*, ovvero le attività sono state svolte in-presenza/online (modalità sincrona con registrazione) per la parte che ha riguardato l'impostazione teorico-metodologica e online (modalità sincrona/asincrona), su piattaforma *Mahara*, per la parte pratica relativa alla costruzione dell'ePortfolio.

Il progetto ha l'ambizione concettuale di prevedere un uso dell'ePortfolio che non sia esclusivamente assunto come luogo nel quale favorire la comunicazione tra le strutture scolastiche e le famiglie e per consentire una condivisione delle esperienze del bambino tra educatrici e genitori (Gallagher, 2018), ma come uno strumento/ambiente strutturato che assuma una valenza spiccatamente educativa e formativa, secondo quanto esplicitato nei precedenti paragrafi. Infatti, nel dialogo educativo con le future educatrici, per evitare qualsiasi ambiguità interpretativa, è stata ribadita fermamente la tesi che l'ePortfolio non è solo un contenitore in cui inserire immagini, video, e quant'altro possa semplicemente *rappresentare* in tempo reale ciò che il bambino sta facendo per darne comunicazione immediata alle famiglie: per una azione di questo tipo possono essere sufficienti le varie applicazioni ormai diffuse su tutti i telefoni cellulari (Mantovani, 2021).

Perciò le educatrici dovranno conoscere le teorie che costituiscono la base concettuale a cui riferirsi per una corretta costruzione dell'ePortfolio e dovranno essere formate alle metodologie didattico/educative da mettere in campo per una sua adeguata progettazione.

² Concetta La Rocca è la docente titolare del laboratorio, Gabriella Tassone, cultore della materia, ha svolto attività di tutoring e di consulenza professionale; Edoardo Casale, dottorando in *Teoria e Ricerca Educativa e Sociale* ha svolto attività di tutoring per le attività nella piattaforma *Mahara*.

Partendo da questo assunto, il laboratorio è stato così strutturato:

- a. incontri a carattere teorico, con riferimento all'illustrazione di buone pratiche, sull'importanza di assumere, in quanto professioniste riflessive, una postura da ricercatore; questo ha comportato l'approfondimento delle metodologie da utilizzare per ottenere corrette informazioni sullo sviluppo del bambino; in particolare si è esplicitato che la documentazione dovrà essere effettuata utilizzando prove accuratamente selezionate a seguito di una osservazione sistematica effettuata sulla base della progettazione educativa intenzionalmente costruita dall'educatrice;
- b. incontri a carattere teorico, con l'ausilio dell'illustrazione di lavori già eseguiti, sui principi che fondano l'utilizzo dell'ePortfolio in ambito educativo e sulle motivazioni che conducono alla possibilità di applicarlo nel contesto della prima infanzia;
- c. incontri teorico/pratici sulle modalità di costruzione dell'ePortfolio per la prima infanzia;
- d. incontri teorico/pratici sull'utilizzo della piattaforma *Mahara*;
- e. attività operative per l'implementazione dell'ePortfolio su piattaforma *Mahara* secondo le indicazioni e le procedure fornite dalla docente;
- f. attività di monitoraggio, valutazione e autovalutazione della corretta realizzazione dell'ePortfolio attraverso la griglia/check-list appositamente predisposta.

In buona sostanza la parte più specificamente teorica del laboratorio ha ripercorso i temi che sono stati trattati nei precedenti capitoli di questo lavoro.

Va precisato che la modalità di erogazione del corso ha consentito di raggiungere un ottimo risultato poiché le lezioni sono state tenute in presenza fisica e contemporaneamente in presenza online su piattaforma *Teams*, per consentire la partecipazione anche da remoto, e sono state tutte registrate cosicché anche le studentesse che hanno frequentato saltuariamente, o non hanno frequentato affatto, non hanno perso alcuna lezione e anzi, hanno potuto riascoltarle in *differita* secondo le proprie necessità di approfondimento. Questa modalità didattica ha rappresentato l'evoluzione della didattica tenuta esclusivamente online che è stata necessaria nel periodo della pandemia Covid-19 e, secondo il parere di chi scrive, ha facilitato la comunicazione educativa e ha permesso la nascita di una nuova categoria di studente: lo studente che frequenta anche da non frequentante. In altre parole, non tutte le studentesse che hanno costruito l'ePortfolio hanno assistito alle lezioni in presenza, ma tutte hanno potuto realizzare le attività pratiche del laboratorio grazie alla possibilità di ascoltare le registrazioni e alla opportunità di prendere visione dei lavori eseguiti dalle colleghe sulla piattaforma *Mahara*.

Al momento risultano costruiti 19 ePortfolio che, in sede d'esame, sono stati rigorosamente valutati attraverso i descrittori della check-list e sono tutti risultati corrispondenti ai compiti assegnati.

La maggior parte delle studentesse, future educatrici, si è sentita molto coinvolta nella realizzazione dell'ePortfolio, tanto da volerne fare oggetto della propria tesi di laurea e ha manifestato l'interesse a partecipare al gruppo delle *disseminatrici*, ovvero delle ricercatrici che a partire dal prossimo autunno saranno le protagoniste del progetto pilota che si propone di sperimentare l'applicazione di questa tipologia di ePortfolio sul campo, in alcuni nidi e scuole dell'infanzia di Roma e del Lazio che, a seguito di un primo contatto, hanno dimostrato interesse e disponibilità³.

Come già sottolineato, si ritiene che l'ePortfolio possa essere uno strumento/ambiente utile per garantire continuità nella documentazione del processo di sviluppo del bambino in ottica evolutiva e di continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia, e dunque contribuire alla costruzione del sistema integrato 0-6; al momento, però, gli ePortfolio sono stati realizzati solo per il nido perché le studentesse coinvolte in questo laboratorio sono iscritte al corso per il conseguimento della laurea per esercitare la professione di educatrice.

3.2.2. Indicazioni operative per la costruzione dell'ePortfolio al nido

Nel laboratorio, la progettazione dell'ePortfolio è stata realizzata come simulazione: ciascuna studentessa ha immaginato di costruire un portfolio per uno specifico bambino utilizzando materiali multimediali in proprio possesso o scaricati da Internet.

La piattaforma *Mahara* consente la strutturazione dell'ePortfolio in pagine: ciascuna pagina rappresenta un determinato argomento e al suo interno sono predisposti spazi per l'inserimento di materiali multimediali in strutture prestabilite che possono comunque essere modificate secondo le intenzioni creative del soggetto che le compone.

Di seguito è visibile la *Home page* della piattaforma nella sua ultima versione⁴. Cliccando sulla prima icona, *Crea*, si accede alle funzioni che permettono di costruire le specifiche pagine, di raccogliere la documentazione, di allocare i materiali negli spazi predisposti all'interno di ciascuna pagina. L'icona *Condividi* permette di gestire le pagine rendendole visibili, o non visibili, a seconda che si vogliano o meno mostrare ai differenti destinatari: questa opzione risulta particolarmente utile nell'ePortfolio costruiri-

³ Alcune delle strutture interessate sono le stesse che hanno accolto le studentesse in qualità di tirocinanti e di tesiste, altre sono state contattate dalla docente e dalla dott.ssa Tasone in base alla disponibilità dimostrata verso il progetto.

⁴ La piattaforma *Mahara* è stata utilizzata dall'autrice, e dai suoi collaboratori, per la costruzione di diverse tipologie di ePortfolio a partire dal 2014 ed è stata modificata nel tempo per rispondere alle esigenze educative che sono via via maturate (La Rocca, 2020), fino alla versione attuale che è stata installata nel 2021 sui server dell'Università Roma Tre.

to per il nido e per la prima infanzia perché consente di salvaguardare la privacy indirizzando le informazioni secondo un criterio di opportunità. L'icona *Partecipa* consente la costruzione di gruppi e reti per la messa in comune delle pagine costruite su argomenti di interesse da condividere con eventuali gruppi, ad esempio quello dei bambini che hanno partecipato alle esperienze del bambino proprietario, quello dei genitori, quello del team di lavoro della struttura (Fig. 4).



Figura 4. – Home page della piattaforma Mahara, a.a. 2021/22
(<https://crisfad.uniroma3.it/eportfolio/>).

Le studentesse hanno il compito di costruire le pagine di ciascun ePortfolio secondo le indicazioni seguenti:

- a. **PAGINA DEL PROFILO DEL BAMBINO.** Ogni profilo è assemblato utilizzando una foto del bambino, reale o immaginato, che lo ritrae nell'età in cui è entrato al nido per la prima volta; è possibile anche inserire una galleria di foto che ne mostri la crescita simulando così la permanenza al nido nelle età che ne definiscono l'appartenenza al gruppo dei *Piccoli*, dei *Medi* e dei *Grandi*.
- b. **PAGINA PER LA DESCRIZIONE DEL NIDO FREQUENTATO DAL BAMBINO.** Ciascuna studentessa individua un nido nel quale ipotizza la presenza del bambino. Il nido può essere effettivamente conosciuto o essere individuato in Internet. In particolare la selezione è effettuata in rapporto al progetto educativo generale proposto dalla struttura che deve

essere puntualmente riportato nel portfolio insieme alle immagini che ne descrivono gli spazi, i contesti di apprendimento, le opportunità di attività da realizzare *in door* e *out door*.

- c. PAGINE DEDICATE AI PROGETTI EDUCATIVI. Le studentesse hanno il compito di elaborare tre diversi progetti educativi rivolti alle tre sezioni che generalmente compongono il nido, *Piccoli, Medi e Grandi*, immaginando la crescita del bambino e seguendone lo sviluppo. Ogni progetto va inserito in una specifica pagina dell'ePortfolio, avendo cura di indicare puntualmente tutti gli elementi che lo compongono e che ne consentono la realizzazione (obiettivi, fasi, materiali, contesto, etc.). In ciascuna pagina va inserita la documentazione delle attività svolte dal bambino nell'ambito della specifica proposta educativa, perciò le future educatrici devono: selezionare le prove documentarie in base agli obiettivi della progettazione e dell'osservazione, accompagnare ogni documento con una descrizione del comportamento del bambino in modo da dare origine ad un artefatto; indicare il numero di educatrici coinvolte.

Per rappresentare con maggiore chiarezza le indicazioni fornite, di seguito, nella *Tabella 2*, si propone l'elenco sintetico delle attività da svolgere che è stato fornito alle studentesse per facilitare la corretta realizzazione del compito. Naturalmente va considerato che in questo contesto accademico la costruzione del portfolio è altamente strutturata e che probabilmente nella realtà del nido alcuni passaggi potranno essere semplificati. Rimane però invariato il messaggio di fondo: i documenti che vengono inseriti devono essere giustificati all'interno di una attività esplicitata in modo che siano ben visibili i comportamenti dei bambini in relazione alle finalità, alle azioni che si compiono, al contesto, ai materiali, etc.

Come risulta dalle indicazioni descritte nella *Tabella 2*, l'attività da osservare deve essere opportunamente progettata e allestita e dovrà prevedere anche alcuni importanti accorgimenti: i bambini devono essere coinvolti in piccoli gruppi in modo che le educatrici possano rilevare con facilità il comportamento di ciascuno; le educatrici devono agire almeno in coppia in modo che l'una possa presentare le attività e interagire con i bambini e l'altra possa occuparsi della documentazione utilizzando gli strumenti predisposti e raccogliendo il materiale (immagini, video, etc.) che riprenda ogni bambino anche in relazione al gruppo; le educatrici potranno scambiarsi i ruoli a seconda delle richieste dei bambini o di specifiche contingenze; le educatrici dovranno essere flessibili e disponibili alla modificazione dell'intervento messo in atto in risposta alle reazioni dei bambini cogliendone le sollecitazioni e le proposte.

Quest'ultima considerazione è di grande rilievo poiché l'alta strutturazione del portfolio non deve indurre a ritenere che possa corrispondere ad una rigidità nelle attività che si propongono ai bambini.

Tabella 2. – Tabella sintetica delle attività per la costruzione dell'ePortfolio al nido.

COSTRUZIONE DELL'EPORTFOLIO STRUTTURATO PER IL NIDO E PER IL SISTEMA INTEGRATO 0-6		
<i>Profilo del bambino</i>	<i>Nido</i>	<i>Scuola dell'infanzia (in futuro)</i>
• Sono ... - Ho ... mesi. Oggi è il mio primo giorno al nido • Foto del bambino Il profilo si aggiorna progressivamente in rapporto alla crescita del bambino Le nuove descrizioni e le nuove immagini si aggiungono alle precedenti dando origine ad una galleria Mano a mano che cresce, quando sarà possibile, il bambino viene coinvolto I genitori sono coinvolti	a. Descrizione del progetto educativo generale del nido che accoglie il bambino	a. Descrizione del progetto educativo generale della scuola che accoglie il bambino
	b. 1° anno (i Piccoli) • Si inserisce il progetto didattico che si intende realizzare • Si documenta attraverso artefatti che corrispondono alle fasi del progetto <i>Si replica per ogni attività da documentare</i>	b. 1° anno • Si inserisce il progetto didattico che si intende realizzare • Si documenta attraverso artefatti che corrispondono alle fasi del progetto <i>Si replica per ogni attività da documentare</i>
	c. 2° anno (i Medi) • Si inserisce il progetto didattico che si intende realizzare • Si documenta attraverso artefatti che corrispondono alle fasi del progetto <i>Si replica per ogni attività da documentare</i>	c. 2° anno • Si inserisce il progetto didattico che si intende realizzare • Si documenta attraverso artefatti che corrispondono alle fasi del progetto <i>Si replica per ogni attività da documentare</i>
	d. 3° anno (i Grandi) • Si inserisce il progetto didattico che si intende realizzare • Si documenta attraverso artefatti che corrispondono alle fasi del progetto <i>Si replica per ogni attività da documentare</i>	d. 3° anno (eventuale) • Si inserisce il progetto didattico che si intende realizzare • Si documenta attraverso artefatti che corrispondono alle fasi del progetto <i>Si replica per ogni attività da documentare</i>

La progettazione educativa al nido di fatto ha la funzione di rendere visibile, condivisibile e operativa una idea che l'educatrice ha elaborato sulla base delle sue conoscenze pedagogiche e che intende realizzare insieme ai bambini e alle colleghe ed eventualmente ai genitori. Come già si è detto nel

primo capitolo, il nido è un luogo che accoglie i bambini e le loro famiglie costruendo contesti inclusivi, dinamici e di scambio reciproco attraverso il gioco, la scoperta, la musica, la pittura, il racconto. Le educatrici hanno proprio il ruolo di costruire/progettare occasioni di incontro e di scambio senza mai dimenticare che l'apprendimento è multidirezionale e reciproco: i bambini apprendono attraverso le esperienze e le relazioni con le educatrici e gli altri bambini e le educatrici fanno lo stesso.

Infatti si è prestata molta attenzione alla costruzione dei progetti educativi fornendo indicazioni puntuali ed aprendo ampi spazi di discussione e di confronto tra la docente, la tutor e il gruppo delle studentesse frequentanti in *diretta*⁵. Si è sottolineato che la progettazione educativa va ritenuta uno *strumento principe* dell'agire educativo poiché orienta la riflessione pedagogica, definisce la scelta dei percorsi, permette il confronto collegiale nel team professionale. Si è anche precisato che, secondo una concezione evolutiva, il processo di costruzione dei percorsi didattici, delle metodologie operative, delle strutture organizzative è sostanzialmente costituito da due azioni strettamente correlate, ovvero quella *propositiva* effettuata dalle educatrici che individuano gli obiettivi, predispongono i materiali, allestiscono gli ambienti, stabiliscono i tempi, e quella *casuale* introdotta dai bambini e dalla quotidianità, caratterizzata da elementi ed eventi fortuiti che non possono essere preventivati in anticipo, ma che sono rilevanti in quanto costituiscono occasione di apprendimento e di relazione (Catarsi & Fortunati, 2004).

Nella progettazione le studentesse dovranno descrivere l'intervento educativo secondo l'individuazione della questione che vogliano affrontare (cosa voglio che i bambini facciano e perché) ed indicare: le modalità operative che intendono utilizzare (quali tempi, quali spazi, quali giochi, quali materiali, etc.), le strategie di osservazione (griglia, rubrica, registrazione, etc.), i criteri di valutazione per verificare il raggiungimento del successo dell'attività per ogni singolo bambino e per il gruppo. Dovranno anche avere cura di inserire il progetto nella dimensione temporale definendone le fasi di esecuzione ed organizzare l'attuazione del progetto in rapporto al contesto educativo, al confronto con i colleghi, alle figure di coordinamento e di supporto e considerare un eventuale ruolo dei genitori. Inoltre dovranno individuare il modo in cui assemblare le pagine dell'ePortfolio per inserire la documentazione del percorso di apprendimento e la riflessione sullo stesso.

Vale comunque la raccomandazione di costruire l'ePortfolio utilizzando i criteri sopra descritti, ovvero di inserire le prove documentarie che

⁵ I dibattiti sono stati registrati ed hanno rappresentato materiale di studio e di approfondimento anche per chi non abbia avuto la possibilità di essere presente in tempo reale.

attestino comportamenti dei bambini in risposta a specifiche offerte di coinvolgimento in attività previste e progettate con cura, quale che sia il suo comportamento. Ovvero, resta ferma la regola che nell'ePortfolio non devono essere inseriti materiali a caso, che riprendano il bambino in atteggiamenti o comportamenti che non siano riferiti ad uno specifico contesto educativo, perché per fare questo, come già detto, è sufficiente utilizzare applicazioni quali *Instagram*, *WhatsApp*, etc.

3.2.3. *Esempio di ePortfolio realizzato nel laboratorio:
l'ePortfolio di Smeralda*

In questo paragrafo viene mostrato uno degli ePortfolio costruiti dalle studentesse, ovvero l'ePortfolio di Smeralda riprodotto attraverso una sequenza di *screenshot*⁶. Naturalmente le immagini che vengono presentate, necessariamente statiche, non rendono giustizia al lavoro svolto ma hanno la sola funzione di fornire una visualizzazione della realizzazione dell'ePortfolio per la documentazione dei processi di apprendimento al nido.

Si precisa che l'ePortfolio di Smeralda è il frutto del lavoro di Stefania Sayri Polce, studentessa e futura educatrice che ha frequentato il laboratorio *ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi nel sistema integrato 0-6*. Smeralda è la sua sorellina e per la costruzione, simulata, del portfolio, Stefania ha utilizzato sia documenti conservati in famiglia, sia immagini scaricate da Internet.

⁶ Si ringraziano le studentesse che hanno partecipato al laboratorio perché tutte hanno reso disponibili i propri lavori al fine di documentare l'esecuzione dell'ePortfolio in questo volume. In particolare si ringrazia Stefania Sayri Polce che è l'autrice del portfolio di Smeralda.

1. *Pagina del profilo di Smeralda*



Cerca utenti

 **Smeralda .**

Membro di Laboratorio per la documentazione dei percorsi educativi nel sistema integrato 0-6 21/22

Questa sono io !



Ciao amici ! 😊

Questa sono io, mi chiamo Smeralda ed ho 8 mesi.

Ho una grande famiglia, mio papà si chiama Stefano e mia mamma Rachele, ho una sorella e due fratelli ed io sono l'ultima arrivata.

Mi piace giocare con i miei fratelli, fare lunghe passeggiate e soprattutto mangiare!

Sono una bambina solare, divertente e sono una gran coccolona 😊



I miei amici


Antonio


Carletto C


Chiara


Ginevra


Letizia


Nicole


Riccardo

7 amici

Le mie pagine

Educazione (4 pagine)

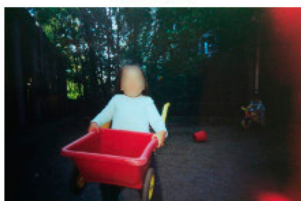
1 risultato

Qui ho 8 mesi !! 😊



Guarda come sono forte !! 🍌 😊

Ed ho 20 Mesi

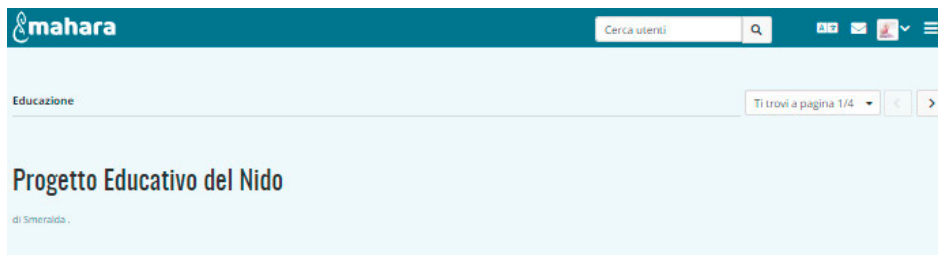


Con soli 29 mesi sono una bimba già molto impegnata!! 😊



2.

*Pagina dedicata alla descrizione del Progetto Educativo
del Nido che accoglie Smeralda*



ASILO NIDO " PICCOLI PULCINI"

Il nido è uno spazio strutturato, pensato e organizzato nel quale il bambino ha la possibilità di crescere, condividere e fare attività, sperimentando contesti relazionali diversificati. Gli educatori che si prendono cura del benessere del bambino e della sua crescita individuale lo fanno attraverso un lavoro di presa in carico, in un contesto programmato di responsabilità ed attività, atte a stimolare conoscenze, competenze autonome, proprie di ogni fase dello sviluppo del bambino stesso.

Il progetto educativo è quindi quell'insieme di interventi pensati per il bambino dai 3 ai 36 mesi, che manifesta bisogni relazionali, di contenimento affettivo forti e persistenti, bisogni cognitivi e psicomotori, ai quali l'educatore cerca di rispondere attraverso momenti di cura, per far sentire il bambino speciale e unico. L'educatore attuerà gesti caratterizzati da costanza e continuità, per consentire l'instaurarsi di relazioni e legami stabili di fiducia, protezione e sicurezza, che permetteranno al singolo di avventurarsi con serenità nell'importante processo di individuazione.

Questa scelta diverrà il filo conduttore del processo educativo per cui ogni educatrice sarà il riferimento del gruppo di bambini che prenderà in carico e dei loro genitori, fino al raggiungimento del momento del passaggio alla scuola dell'infanzia.

PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA

La programmazione educativa garantisce la qualità del Nido; deve essere costruita intorno al bambino, inteso come individuo sociale, competente e protagonista della propria esperienza. La progettazione assume un ruolo primario perché ci permette di non improvvisare nel lavoro educativo; essa è anche flessibile, può essere variata in corso d'opera rispetto alle esigenze dei bambini, ai loro tempi di apprendimento e alle loro caratteristiche evolutive.²⁶ Le principali fasi della programmazione sono le seguenti:

• **Osservazione del bambino**

L'osservazione permette di raccogliere informazioni utili sul bambino e di determinare quali sono i suoi bisogni, le sue aspettative, le sue ansie e il suo modo di relazionarsi con le persone.

• **Definizione degli obiettivi**

Gli obiettivi esplicano i percorsi individuati, questi sono centrati sul bambino e finalizzati alla conquista dell'autonomia personale, alla conoscenza del proprio corpo, a favorire la coordinazione socio motoria, a conoscere l'ambiente intorno a sé, ad affinare la capacità grafica, costruttive e manipolative ed a contribuire alla socializzazione.

• **Elaborazione delle attività e dei progetti da proporre.**

Aiutano il bambino a vivere la routine al nido e ad acquisire le proprie conoscenze dell'ambiente intorno a sé.

• **Verifica dei risultati**

Come fine primario ha quello di accertare il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati, verificando la validità e la pertinenza dei tempi, degli spazi e delle procedure utilizzate, oppure ricercando le cause del loro mancato conseguimento.



3.2. Come costruire un ePortfolio al nido e nella scuola dell'infanzia?

3.

Pagina dedicata alla descrizione del contesto in cui sono accolti i bambini che frequentano il Nido



Il nido è organizzato per sezioni, composte da bambini di età omogenea. Nelle sezioni, o negli spazi comuni, le educatrici svolgono le attività educative programmate diverse per ogni gruppo per stimolare l'interesse dei bambini e/o per migliorarne le capacità individuali e di relazione. Sono presenti tre Sezioni:



Piccoli (da 3 mesi a 12 mesi)



Medi (da 12 mesi a 24 mesi)



Grandi (da 24 mesi a 36 mesi)

Gli spazi del nido sono pensati per essere in linea con i bisogni dei più piccoli, tutto è a misura di bambino, sono strutturati in modo flessibile e modificabile in base alle esigenze dei bambini. Sono organizzati come angoli raccolti, punti di riferimento per le attività di esplorazione e manipolazione dei diversi materiali.

L'ANGOLO DEI GIOCHI: tappeto intorno al quale i bambini possono trovare contenitori o ceste, dove sono raccolti i giochi di vario genere come pupazzi, costruzioni, oggetti da smontare e ricostruire.

L'ANGOLO MORBIDO: si tratta di uno spazio attrezzato con tappeti di gomma piuma, cuscini, morbidi divanetti, che si propone come nido nel quale esplorare, ma anche nel quale rannicchiarsi per ascoltare una musica o essere cullati.

L'ANGOLO DELLA CUCINA: piccola zona allestita attorno ad una piccola cucina in legno, dove i bambini possono fingere di cucinare e mangiare, divertendosi con pentole, piatti, bicchierini, posate e alimenti (frutta e verdura) in plastica.

L'ANGOLO DEL LIBRO: favole e immagini catturano sempre l'attenzione dei più piccoli. In questo spazio i libri sono ben visibili sullo scaffale espositore a portata di mano

LA SALA PRANZO: spazio dedicato ai pasti, nel quale i bambini consumano la merenda e il pranzo.

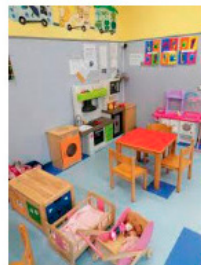
LA STANZA SONNO: dotata di lettini il più possibile personalizzati dove i bimbi fanno la nanna.

LA SEZIONE: dedicata alle attività proposte

IL SALONE: permette di correre liberamente, ballare, tutto dedicato al gioco libero.

I BAGNETTI: spazio sempre amato dai bambini, nel quale avviene il cambio dei pannolini e ci si lava le manine, sperimentando con gioia l'acqua.

IL CORTILE: offre lo spettacolo della natura che si trasforma nei colori, negli odori, nei frutti e nei rumori, e accoglierà i bambini nelle uscite all'aria aperta.

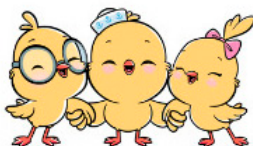


4.

Pagina dedicata alla elencazione/esibizione dei tre progetti, ideati dalla studentessa Stefania Polce, in base ai quali è stata simulata la raccolta della documentazione relativa ai comportamenti di Smeralda

🔥 ASILO NIDO "Piccoli Pulcini" 🔥

Progetto Educativo



🔥 SEZIONE PICCOLI

CHE RUMORE FA LA PIOGGIA??



Link

🔥 SEZIONE MEDI

🍇 LA NOSTRA VENDEMMIA 🍇



Link

🔥 SEZIONE GRANDI

🎄 E' ARRIVATO IL NATALE!! 🎄



Link

5.

*Pagina in cui è inserito il progetto «Che rumore fa la pioggia?»:
focus sulla descrizione del progetto*



Cerca utenti

Altri icone

Educazione

Ti trovi a pagina 2/4

 SEZIONE PICCOLI

di Smeralda

⚠ Questo progetto stato elaborato per essere svolto in una giornata piovosa, poiché richiede un'osservazione empirica della pioggia ⚠

Progetto Educativo Didattico

CHE RUMORE FA LA PIOGGIA??



Obiettivi generali: promuovere e favorire l'ascolto, conoscenza di rumori diversi, stimolare l'attenzione rivolta all'ascolto di una lettura, conoscenza di un nuovo strumento. Incitare alla scoperta autonoma e alla curiosità.

Gruppi-sezione: 4 - 5 bambini della sezione piccoli 8-12 mesi

Tempi di realizzazione: 15 minuti ad attività, l'attività completa sarà svolta in 3 giorni, massimo una settimana

Metodologie: apprendimento sensoriale ed esperienziale, attività di piccolo gruppo e grande gruppo.

Modalità di valutazione: griglia di valutazione, videoregistrazione, fotografie.

Ruolo dell'educatrice: presenza di 2 educatrici con ruolo intercambiabile

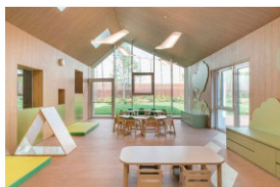
- **Educatrice A:** in situazione con i bambini accompagna i bambini in tutte le fasi, offrendo sostegno e incoraggiamento, senza forzare i bambini nella scoperta ma lasciando che osservino ed esplorino. Attenzione alle esigenze dei bambini.
- **Educatrice B:** Osservazione partecipante attraverso raccolta di documentazione multimediale

6.

*Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»:
focus sulla descrizione del contesto*

CONTESTO

Spazi utilizzati: spazio per attività su un tappeto e angolo della lettura o spazio morbido



Risorse materiali: lo strumento musicale "il bastone della pioggia", un cestino dei tesori con bottiglie sonore e il libro "mimino e la pioggia"



7.

*Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»:
focus sulla descrizione della prima fase delle attività*

Fase 1

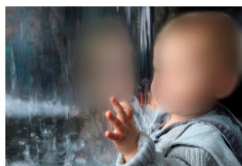
osservazione empirica della pioggia alla finestra sollecitata dall'educatrice. L'educatrice dispone un tappeto vicino la finestra, per consentire ai bambini di guardare fuori da essa. L'educatrice solleciterà l'interesse dei bambini per la pioggia e per il rumore che fa.

Obiettivi specifici:

Scoperta della pioggia e delle gocce, osservazione di una nuova condizione del clima



Fase Osservativa 1



Commento:

Simera guarda fuori dalla finestra la pioggia, prima era molto seria e spaventata.

Ora è interessata a toccare l'acqua! 💧

8.

Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione della seconda fase delle attività

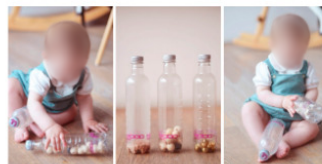
Fase 2

Scoperta - Viene mostrato ai bambini, questo strumento: "IL BASTONE DELLA PIOGGIA". Facciamo sentire al gruppo il rumore della pioggia prodotto dallo strumento, catturando la loro attenzione, ripetiamo il movimento un paio di volte, successivamente posizioniamo lo strumento per terra per permettere loro di toccarlo, muoverlo e osservarlo. Oltre al bastone verrà data una cesta contenente delle bottiglie sonore * (realizzate dalle educatrici). Ogni bottiglia contiene un materiale diverso, ad esempio fagioli secchi, riso, pasta, sassi, conchiglie etc... le quali produrranno rumori differenti. Lasciamo i bambini liberi di giocare, di ascoltare, di interagire e osserviamo i loro comportamenti, le loro reazioni.

Obiettivi specifici:

Riconoscere il rumore della pioggia, associazione causa-effetto del movimento con il suono prodotto, conoscenza di rumori differenti

Fase Osservativa 2



commento

Smeralda si avvicina ad una bottiglia sonora, ma poi decide di giocare con due bottiglie.

Si diverte molto a muoverle!

9.

Continua la pagina relativa al progetto «Che rumore fa la pioggia?»: focus sulla descrizione della terza fase delle attività

Fase 3

Lettura - portiamo i bambini nell'angolo lettura della classe o su un tappeto. Li facciamo sedere per terra e gli mostriamo una nuova lettura "MIMINO E LA PIOGGIA" (di Meritxell Martí, Xavier Salomó, collana Zenotré). Un libro breve, che parla di un gattino curioso e della scoperta della pioggia.

obiettivi specifici :

promuovere attenzione focalizzata e sostenuta, favorire l'ascolto attivo



Fase Osservativa 3



commento

Smeralda osserva il libro letto durante l'attività, Indicando le immagini.

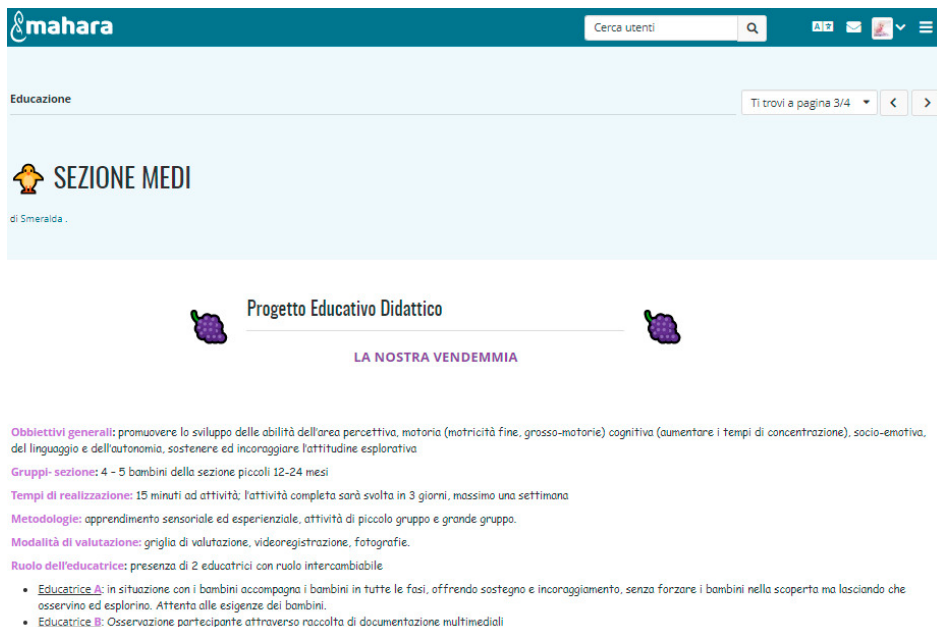
Questo libro gli piace tantissimo!!

A.
*Griglia di osservazione per il progetto «Che rumore fa la pioggia?»:
 sezione dei Piccoli*

ABILITÀ	COMPORTAMENTI OSSERVATI	FASE 1	FASE 2	FASE 3
		Presenza / Assenza 0	Presenza / Assenza 0	Presenza / Assenza 0
<i>Socio-emotiva Autonomia</i>	Sorride	0	/	/
	Osserva a distanza	/	0	0
	Rifiuta il contatto	0	0	0
	Piange	/	0	0
	È interessato all'osservazione / allo strumento – bottiglie sonore / libro	/	/	/
	È spaventato dal rumore	/	0	0
	Cerca l'attenzione dell'educatrice	/	/	/
	Segue le azioni dell'educatrice	0	0	/
	Copia le azioni degli altri bambini	0	0	/
	Prende l'iniziativa di avvicinarsi alla finestra / allo strumento – bottiglie sonore / libro	/	/	/
	Prende, senza aiuto, i materiali disponibili	0	/	0
	Si allontana dall'attività	0	0	0
<i>Motoria</i>	Si avvicina a guardare	/	/	/
	Tocca gli oggetti	0	/	/
	Sbatte con le mani	/	/	0
	Porta alla bocca	0	/	0
	Raggiunge gli oggetti con le mani	0	/	/
	Scuote gli oggetti	0	/	0
	Gioca solo con un oggetto	0	0	0
	Scuote più bottiglie sonore	0	/	0
	Osserva ciò che c'è	/	0	/
	Lancia / fa rotolare	0	/	0
	Vuole prendere/toccare/girare il libro	0	/	/
	Esprime vocalizzando stupore per i rumori	/	/	0
<i>Cognizione e linguaggio</i>	Esprime le emozioni con il tono della voce	/	/	0
	Usa la voce per esprimere la gioia	0	/	/
	Usa la voce per esprimere disagio	/	0	0
	Emette suoni (lallazione) mentre gioca/legge	0	/	/
	Mostra intenzionalità comunicativa	0	0	0
	Gesti deitici (mostrare, indicare e dare)	0	0	0

10.

*Pagina in cui è inserito il progetto «La nostra vendemmia»:
focus sulla descrizione del progetto*



The screenshot shows a Mahara ePortfolio page. The header is dark blue with the Mahara logo on the left, a search bar labeled 'Cerca utenti' in the center, and icons for user profile, messages, and a menu on the right. Below the header, the page is titled 'Educazione' with a sub-header 'SEZIONE MEDI' and a small orange bird icon. The main content area has a light blue background. At the top of this area, it says 'di Smeralda.'. Below this, there is a section titled 'Progetto Educativo Didattico' flanked by two purple grape clusters. Underneath this title is the subtitle 'LA NOSTRA VENDEMMIA'. The main body of the page contains several paragraphs of text describing the project, followed by a bulleted list of roles and responsibilities.

Obbiettivi generali: promuovere lo sviluppo delle abilità dell'area percettiva, motoria (motorietà fine, grosso-motorie) cognitiva (aumentare i tempi di concentrazione), socio-emotiva, del linguaggio e dell'autonomia, sostenere ed incoraggiare l'attitudine esplorativa.

Gruppi-sezione: 4 - 5 bambini della sezione piccoli 12-24 mesi

Tempi di realizzazione: 15 minuti ad attività, l'attività completa sarà svolta in 3 giorni, massimo una settimana

Metodologie: apprendimento sensoriale ed esperienziale, attività di piccolo gruppo e grande gruppo.

Modalità di valutazione: griglia di valutazione, videoregistrazione, fotografie.

Ruolo dell'educatrice: presenza di 2 educatrici con ruolo intercambiabile

- **Educatrice A:** in situazione con i bambini accompagna i bambini in tutte le fasi, offrendo sostegno e incoraggiamento, senza forzare i bambini nella scoperta ma lasciando che osservino ed esplorino. Attenta alle esigenze dei bambini.
- **Educatrice B:** Osservazione partecipante attraverso raccolta di documentazione multimediali

11.

*Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»:
focus sulla descrizione del contesto*

CONTESTO

Spazi utilizzati e contesto: area della pittura o spazio per attività



materiali: Grappolo d'uva, disegni di grappoli d'uva, pittura, tappi di sughero, grande contenitore



12.

*Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»:
focus sulla descrizione della prima fase delle attività*

Fase 1

esplorazione - posizioniamo i bambini intorno al tavolo, presentiamo un grappolo d'uva al gruppo, glielo mostriamo, sollecitando l'attenzione verso la forma rotonda, la buccia liscia, facendo rotolare gli acini, annusandolo per sentirne il profumo. Dopo averla osservata, l'educatrice lo taglia (attraverso il taglio sicuro dell'acino d'uva) e la offre ai bambini per permettere loro di assaggiarla e conoscerne il sapore.



obiettivi specifici:

Conoscenza di un frutto in diversi aspetti

Fase Osservativa 1



Commento:

Smeralda prende il grappolo d'uva dal tavolo, lo guarda attentamente, poi indica la bocca.

Credo proprio abbia fame!!



13.

*Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»:
focus sulla descrizione della seconda fase delle attività*

Fase 2

Pittura -Il giorno dopo le educatrici, (che avranno preparato in precedenza i disegni del grappolo d'uva) distribuiscono ai bambini i fogli, verrà data la pittura e uno strumento: i tappi di sughero. Le educatrici incoraggiano ed aiutano i bambini dell'attività di pittura, che poi verrà messa da parte per permettere l'asciugatura ed infine esposta



obiettivi specifici:

coordinazione oculo-manuale, stimolare il movimento di pressione, favorire l'impugnatura dello strumento

Fase Osservativa 2



Commento:

Che bell' attività!

Smeralda con il suo grembiulino blu è molto concentrata a pitturare!



14.

*Continua la pagina relativa al progetto «La nostra vendemmia»:
focus sulla descrizione della terza fase delle attività*

FASE 3

Pigiatura e Manipolazione- in questa fase i bambini con l'antico metodo tradizionale, schiacciano con i piedi gli acini d'uva per ricavarne il mosto. L' educatrice A posiziona un telo in plastica, sopra il quale prepara un grande contenitore (es. una bacinella di grandi dimensioni) all' interno del quale metterà gli acini d'uva. L' educatrice B prepara i bambini, togliendo pantaloni, scarpe e calzini. Al termine dell' attività le educatrici raccoglieranno in una bottiglia di vetro il ricavato e verrà esposto nella classe ed ai genitori.



obiettivi specifici:

promuovere uno sviluppo motorio, la percezione tattile, coordinare i movimenti ed Esplorare con mani e piedi

Fase Osservativa 3



Commento:

Smeralda tenta di prendere gli acini che si trovano nel contenitore riesce ad entrare dentro ed inizia a schiacciare l'uva.

Si sta proprio divertendo!



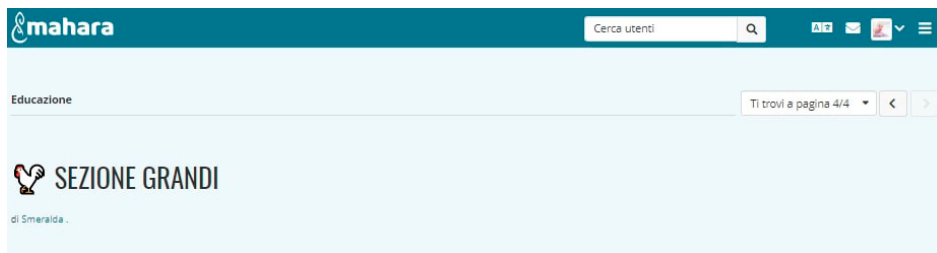
B.

*Griglia di osservazione per il progetto «La nostra vendemmia»:
sezione dei Medi*

ABILITÀ	COMPORTAMENTI OSSERVATI	FASE 1	FASE 2	FASE 3
		Presenza / Assenza 0	Presenza / Assenza 0	Presenza / Assenza 0
<i>Socio-emotiva Autonomia</i>	Sorride	/	0	/
	Osserva a distanza	0	/	/
	Rifiuta il contatto	0	0	0
	Piange	0	0	0
	Cerca l'attenzione dell'educatrice	/	/	0
	Segue le azioni dell'educatrice	/	/	0
	Segue le azioni degli altri bambini	/	/	/
	Prende l'iniziativa di avvicinarsi all'uva / alla pittura / al contenitore	/	/	/
	Prende, senza aiuto, i materiali disponibili	/	0	/
<i>Motoria</i>	Si avvicina alla pittura	0	/	0
	Tocca l'uva	/	0	/
	Raccoglie il mosto con le mani	0	0	/
	Porta alla bocca	/	0	/
	Raggiunge gli oggetti con le mani	/	/	0
	Inizia a utilizzare gli strumenti	0	/	0
	Muove i piedi	0	0	/
	Schiaccia gli acini	0	0	/
	Raggiunge gli oggetti con le mani	0	/	0
<i>Cognizione e linguaggio</i>	Lancia / fa rotolare	/	0	/
	Esplora con le mani o con la bocca	/	/	/
	Cerca di raggiungere oggetti che non sono a sua portata di mano	/	/	0
	Esprime le emozioni con il tono della voce	/	/	/
	Usa la voce per esprimere la gioia	/	/	/
	Usa la voce per esprimere disagio	0	0	/
	Emette suoni (lallazione) mentre gioca	/	/	/
	Mostra intenzionalità comunicativa	/	/	/
	Gesti deitici (mostrare, indicare e dare)	/	/	/
<i>Comunicazione</i>	utilizza oloparole o frasi semplici per comunicare	/	/	/

15.

*Pagina in cui è inserito il progetto «È arrivato il Natale»:
focus sulla descrizione del progetto*



Progetto Educativo Didattico



Progetto Educativo Didattico

Obiettivi generali: promuovere e favorire l'ascolto, ampliamento del vocabolario, stimolare la motricità fine

Gruppi-sezione: 4 – 5 bambini della sezione Grandi 24-36 mesi

Tempi di realizzazione: 15 minuti ad attività; l'attività completa sarà svolta in 3 giorni, massimo una settimana

Metodologie: apprendimento sensoriale ed esperienziale, attività di piccolo gruppo e grande gruppo.

Modalità di valutazione: griglia di valutazione, videoregistrazione, fotografie.

Ruolo dell'educatrice: presenza di 2 educatrici con ruolo intercambiabile

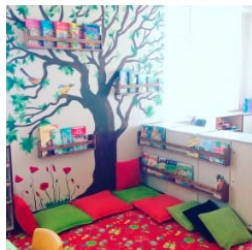
- **Educatrice A:** in situazione con i bambini accompagna i bambini in tutte le fasi, offrendo sostegno e incoraggiamento, senza forzare i bambini nella scoperta ma lasciando che osservino ed esplorino. Attenta alle esigenze dei bambini.
- **Educatrice B:** Osservazione partecipante attraverso raccolta di documentazione multimediale

16.

*Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»:
focus sulla descrizione del contesto*

CONTESTO

Spazi utilizzati: area della lettura o spazio; spazio per la decorazione dell'albero; area delle attività



Risorse materiali: libro "Sotto l'Albero" (Gabriele Clima), decorazioni natalizie per l'albero, cartone per la pallina, carta colorata, colla.



17.

*Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»:
focus sulla descrizione della prima fase delle attività*

Fase 1

Letture: un'educatrice chiederà ai bambini di sedersi per terra sulla area della lettura, e mostrerà il libro "Sotto l'Albero" (Gabriele Clima). La Coccinella) un libro interattivo che grazie al movimento del ditino permette di animare le pagine, dove mostra tutti gli elementi tipici del periodo natalizio, dalla decorazione dell'albero, alla letterina di babbo natale, al pupazzo di neve.



Obiettivi specifici:

Incremento del vocabolario introducendo vocaboli legati al natale, riconoscere gli elementi caratteristici natalizi, stimolare l'attenzione focale.

Fase Osservativa 1



Commento:

Smeralda, insieme ai suoi compagni legge il libro
Che bello questo libro!!



18.

*Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»:
focus sulla descrizione della seconda fase delle attività*

Fase 2

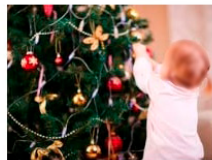
Decorazione - le educatrici porteranno in classe un piccolo albero, da mostrare ai bambini, insieme a tutti gli elementi decorativi. In piccoli gruppi andranno, insieme all'educatrice a decorare l'albero, con palline di diverso colore, grandezza e forma, in modo autonomo le sceglieranno e le posizioneranno



Obbiettivi specifici:

favorire il lavoro in piccolo gruppo, incoraggiare la scelta autonoma e l'agire indipendente

Fase Osservativa 2



Commento:

Smeralda sta mettendo da sola la pallina che ha scelto

Che brava!



19.

*Continua la pagina relativa al progetto «È arrivato il Natale»:
focus sulla descrizione della terza fase delle attività*

Fase 3

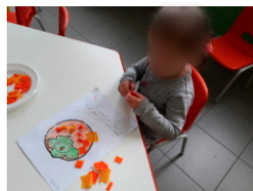
Collage - le educatrici disporranno i bambini seduti intorno ai tavoli e disporranno sul tavolo dei pennelli, in una ciotolina della colla, in un'altra ciotolina dei pezzetti di carta colorata tagliati, e daranno loro un cartoncino con disegnato sopra una pallina. I bambini incolleranno sulla pallina i pezzetti di carta colorata. Infine queste palline verranno appese all'albero di classe e successivamente verranno consegnate alle famiglie da portare a casa.



Obbiettivi specifici:

stimolare la motricità fine, coordinamento oculo-manuale

Fase Osservativa 3



Commento:

Smeralda attacca i pezzettini di carta colorati sul disegno

Si sta divertendo tanto!

C.
*Griglia di osservazione per il progetto «È arrivato il Natale»:
 sezione dei Grandi*

ABILITÀ	COMPORTAMENTI OSSERVATI	FASE 1	FASE 2	FASE 3
		Presenza / Assenza 0	Presenza / Assenza 0	Presenza / Assenza 0
<i>Socio-emotiva Autonomia</i>	Sorride	/	/	/
	Osserva a distanza	0	0	0
	Rifiuta il contatto	0	0	0
	Piange	0	0	0
	È interessato a lettura/decorazione/lavoretto	/	/	/
	È spaventato	0	0	0
	Cerca l'attenzione dell'educatrice	/	/	0
	Segue le azioni dell'educatrice	/	/	/
	Copia le azioni degli altri bambini	/	/	0
	Prende l'iniziativa di avvicinarsi al libro / alle decorazioni / al materiale	/	/	/
	Prende, senza aiuto, i materiali disponibili	0	/	/
	È entusiasta delle attività	/	/	/
	Si allontana dall'attività	0	0	0
<i>Motoria</i>	Si avvicina alle decorazioni	/	/	0
	Tocca le decorazioni	0	/	0
	Osserva le decorazioni	/	/	0
	Gioca con le decorazioni	0	/	0
	Utilizza gli oggetti/strumenti con familiarità	0	/	/
	Si sporca le mani	0	0	/
	Gioca con i materiali	0	0	/
	Riesce ad appendere le palline	0	/	0
	Riesce ad utilizzare i materiali	0	0	/
	Vuole prendere/toccare/girare il libro	/	0	0
<i>Cognizione e linguaggio</i>	Interagisce nella lettura	/	0	0
	Esprime stupore	/	/	0
	Esprime le emozioni	/	/	/
	Riconosce gli oggetti e gli elementi natalizi	0	/	/
	Ricorda gli elementi del libro	0	/	/
	Racconta e si esprime	/	/	/
	Dice i nomi degli elementi natalizi	/	/	/
	Fa domande sulle attività / è curioso	/	/	/

3.3. OSSERVAZIONI SULL'ESITO DELLE ATTIVITÀ DEL LABORATORIO E SUGLI EPORTFOLIO REALIZZATI

Le attività svolte nel laboratorio hanno permesso di elaborare un prototipo dello strumento che sarà applicato nell'ambito del progetto di ricerca di cui si darà conto nel capitolo seguente.

Nei lavori realizzati sono stati rilevati elementi di criticità e punti di forza che molto spesso sono risultati essere strettamente correlati. Le problematiche emerse e le procedure messe in atto per chiarirle e superarle sono state oggetto di continui confronti e dibattiti in corso d'opera tra le studentesse, la docente e i tutor.

A tal proposito, il primo punto di forza che si intende mettere in evidenza è proprio quello che ha riguardato il clima di grande collaborazione e cooperazione in cui si è svolta la formazione. Le studentesse si sono mostrate molto motivate e curiose di poter partecipare ad una esperienza che le ha coinvolte sia nella progettazione didattico/educativa sia nell'utilizzo di linguaggi multimediali. Si ritiene che la messa in comune di successi e difficoltà abbia mostrato in concreto ciò che significa lavorare in un team professionale all'interno del quale si condividono gli obiettivi da raggiungere, le giustificazioni teoriche e metodologiche che informano le procedure per la realizzazione del compito, i diversi punti di vista, la riflessione sui risultati parziali e globali e le strade per rivedere azioni che si sono rivelate non adeguate o per potenziare quelle che hanno funzionato.

I temi sui quali si è discusso, in particolare, sono state le modalità di progettazione delle attività da svolgere con i bambini in rapporto alle diverse età a cui sono rivolte, la costruzione delle griglie per l'osservazione diretta, le problematiche legate alla costruzione di ePortfolio simulati e la gestione della piattaforma *Mahara*.

In merito alle attività di progettazione si sono sviluppate riflessioni molto interessanti sugli argomenti da scegliere, sui materiali da utilizzare, sulla scelta dei descrittori da inserire nelle griglie e sui tempi in cui proporre le attività tenendo conto delle specifiche esigenze dei bambini.

La simulazione dell'ePortfolio ha costituito insieme un problema e una risorsa: è stato a volte problematico reperire materiali che potessero essere utilizzati come evidenze per la documentazione di processi di sviluppo di un bambino proprietario immaginato, ma nello stesso tempo la ricerca è stata accolta come una sfida per rendere visibile quello che si era pensato potesse essere il comportamento del bambino nell'ambito delle attività educative proposte.

Negli ePortfolio, una carenza evidente è stata individuata nelle descrizioni che accompagnano le immagini che raffigurano i bambini nello svolgimento delle attività poiché sono risultate scarse e a volte sbrigative; questo

limite è senz'altro da attribuirsi al fatto che la simulazione sia stata effettuata da studentesse che hanno ancora poca dimestichezza con la relazione educativa al nido. Sarà senz'altro un punto cruciale da mettere in evidenza durante l'applicazione dell'ePortfolio in contesti reali, poiché, come si è più volte sottolineato, la funzione dell'ePortfolio è proprio quella di narrare la storia del bambino associando le prove documentarie alla riflessione e alla descrizione di ciò che esse rappresentano nello e per lo sviluppo del bambino stesso.

Un altro elemento che si vuole mettere in evidenza riguarda il fatto che in questi ePortfolio simulati sono state inserite solo possibili esperienze di gioco strutturato e semi-strutturato in quanto rappresentano le attività che i bambini svolgono nell'ambito dei progetti ideati e organizzati dall'educatrice; va da sé che questa modalità è stata scelta per esplicitare alle studentesse la dimensione del circolo virtuoso tra progettazione intenzionale, osservazione sistematica e documentazione. Anche in questo caso, sarà molto interessante, nella futura ricerca sul campo, individuare le modalità per l'inserimento della documentazione prodotta dalla osservazione sistematica del gioco libero.

Si è chiesto alle studentesse di indicare sempre, per ogni attività inserita nell'ePortfolio, che le educatrici presenti debbano essere almeno due in modo da rendere visibile, ai futuri lettori, che nell'intervento educativo si è tenuto conto del fatto che le educatrici si siano divisi i compiti di garantire ai bambini la partecipazione al gioco strutturato e semi-strutturato e di registrare i comportamenti del bambino, sia nelle sue espressioni individuali, sia in relazione al gruppo. Si è anche sottolineato che i compiti rivestiti dalle, almeno due, educatrici sono intercambiabili, in modo che esse possano rispondere ad eventuali richieste dei bambini nel richiamare l'attenzione di una persona specifica. Nella prossima ricerca empirica questo aspetto sarà sottolineato in modo incisivo, sia per le ragioni appena espresse, sia per orientare la progettazione educativa e la relazione con il contesto e con i bambini nella prospettiva del *gioco di squadra*.

L'accesso e la gestione della piattaforma *Mahara* non ha costituito un grande problema: le studentesse si sono mostrate molto recettive alle indicazioni sulla sua funzionalità e hanno imparato velocemente a controllare le varie sezioni e a modificarle secondo il proprio progetto grafico e concettuale.

In ultimo si può ancora rilevare che la compilazione della pagina in cui sono stati inseriti i progetti educativi generali di nidi esistenti sul territorio, nei quali simulare la presenza del bambino proprietario e l'attivazione dei propri progetti, ha permesso alle ragazze di comprendere più a fondo quali siano gli elementi che caratterizzano i servizi e quanto sia importante metterli in evidenza in modo sistematico e coerente per offrire all'utenza, in modo specifico alle figure parentali, una visione chiara dell'offerta formativa che possa consentire una scelta mirata e consapevole.

4.

Prospettive future

Come già si è detto nell'introduzione, lo scopo di questo volume è sostanzialmente quello di dare conto dei principi teorico/pratici e dell'esito della costruzione di un ePortfolio che possa essere utilizzato per la documentazione dello sviluppo del bambino nel nido e nella scuola dell'infanzia.

Dunque, la presentazione di questo portfolio digitale costituisce la base da cui partire per l'attivazione della ricerca esplorativa, di durata biennale, che si applicherà sul campo dal prossimo autunno e che coinvolgerà i nidi e le scuole dell'infanzia di Roma e del Lazio che stanno aderendo al progetto¹.

Le linee di ricerca prevedono i seguenti passaggi da attivare in ciascuna delle strutture aderenti.

- IN INGRESSO:
 - questionario con domande chiuse e aperte rivolto alle educatrici per raccogliere le loro opinioni in merito alle procedure e agli strumenti comunemente utilizzati per la documentazione;
 - focus group sui temi salienti derivati dalla analisi dei questionari.
- Formazione all'uso dell'ePortfolio:
 - formazione delle educatrici alle teorie/metodologie illustrate nel presente volume – scopo primario della formazione: sviluppare una postura da ricercatore; comprendere la dimensione educativa della documen-

¹ Il gruppo di ricerca è coordinato da Concetta La Rocca, docente titolare del laboratorio, ed è così composto: Gabriella Tassone, cultore della materia (nel 1975, in qualità di educatrice, ha aperto uno dei primi nidi del Comune di Roma, ha fatto parte del Coordinamento Pedagogico Centrale del Comune di Roma ed è stata Responsabile della Programmazione pedagogica e dell'organizzazione dei servizi educativi e scolastici comunali); Edoardo Casale, dottorando in *Teoria e Ricerca Educativa e Sociale* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre; Mara Valente dottoranda su progetto finanziato con fondi PON di cui è responsabile scientifico Concetta La Rocca; studentesse che hanno frequentato il laboratorio e che hanno scelto di effettuare la propria tesi di laurea sul tema dell'ePortfolio al nido.

- tazione; progettare interventi educativi che prevedano l'utilizzo del digitale; incentivare forme di riflessione e di condivisione con il team professionale, con i bambini e con i genitori;
- affiancamento nella costruzione dell'ePortfolio su piattaforma *Mahara*, sottolineando che, in futuro, potrà essere possibile utilizzare anche altre piattaforme purché si mantengano invariati i principi regolatori dell'azione;
 - monitoraggio *in progress* delle attività attraverso focus group per ricevere feedback sulla costruzione dell'ePortfolio in rapporto a fattibilità, sostenibilità, replicabilità, risposta dell'utenza (bambini, genitori, colleghe, responsabili della struttura), evidenziando criticità e punti di forza.
- IN USCITA:
 - questionario con domande chiuse e aperte rivolto alle educatrici per raccogliere le loro opinioni in merito alla costruzione dell'ePortfolio, in rapporto a fattibilità, sostenibilità, replicabilità, risposta dell'utenza (bambini, genitori, colleghe, responsabili della struttura), evidenziando criticità e punti di forza;
 - questionario con domande chiuse e aperte rivolto ai genitori per raccogliere le loro opinioni in merito alla costruzione dell'ePortfolio, in rapporto a fattibilità, sostenibilità, replicabilità, risposta dell'utenza (bambini, genitori, colleghe, responsabili della struttura), evidenziando criticità e punti di forza;
 - focus group con educatrici, responsabili del servizio e genitori sui temi salienti derivati dalla analisi dei questionari.
 - Restituzione all'utenza:
 - organizzazione di un evento pubblico in ciascuna struttura nella quale presentare gli ePortfolio realizzati alla presenza di tutti gli attori coinvolti.
 - Disseminazione:
 - organizzazione di un convegno/seminario in cui invitare tutte le strutture che hanno aderito al progetto per un confronto trasversale;
 - pubblicazione degli esiti in un prossimo volume e in articoli scientifici.

Le azioni saranno condotte secondo la metodologia della ricerca-azione-formazione (Asquini, 2018) e prevede un utilizzo dei metodi misti per la costruzione degli strumenti e per l'analisi dei dati (Schoonenboom & Johnson, 2017).

A conclusione di questo lavoro sembra comunque opportuno sottolineare alcuni temi emersi durante la trattazione e che caratterizzano le convinzioni teoriche, metodologiche e di modalità di applicazione sul campo dell'autrice.

Prima di tutto si vuole rimarcare che l'uso del digitale non sostituisce affatto la dimensione del corpo e della fisicità che sono fondamentali nella esperienza del bambino e che le attività di riflessione che si sviluppano attraverso la costruzione e la fruizione dell'ePortfolio non sono in alternativa o in conflitto con quanto si possa effettuare attraverso la manualità. Nell'ePortfolio sono inseriti documenti elettronici che derivano dall'osservazione e dalla selezione di evidenze significative rilevate in rapporto a specifiche proposte educative. Naturalmente nelle attività osservate vengono prodotti materiali di varia tipologia (disegni, costruzioni, artefatti, canzoni, etc.) che rimarranno materialmente in possesso della struttura e del bambino e che possono essere richiamati al tatto anche a supporto delle immagini, dei video, delle registrazioni digitali inserite nell'ePortfolio. Inoltre, va considerato che il portfolio digitale è fruibile attraverso un *device* che deve essere maneggiato per poterne avviare le funzioni e visualizzare le informazioni contenute. E i bambini contemporanei, fin dalla primissima infanzia, non hanno alcuna difficoltà nell'effettuare queste operazioni.

L'ePortfolio permette di inserire la dimensione del tempo nella immediatezza della comunicazione digitale in virtù della sua connotazione di strumento/ambiente per la raccolta, l'organizzazione, la strutturazione dei materiali documentari e dunque attiva processi di riflessione e di sedimentazione non sempre usuali quando si utilizzino le nuove tecnologie.

Va inoltre considerato che l'ePortfolio è uno strumento dalla natura *in progress*, che permette un aggiornamento continuo e dinamico degli artefatti, promuovendo così una cultura della documentazione in sintonia con il proseguire della crescita del bambino e della revisione del punto di vista delle educatrici e dei genitori sulle osservazioni effettuate, anche nell'ottica di consolidare la continuità nel sistema 0-6.

In ultimo, sembra interessante rilevare che già dalla esperienza del laboratorio è stato possibile verificare la nascita di una comunità di lavoro coesa e interessata poiché impegnata nella condivisione della costruzione dei progetti educativi, dell'elaborazione delle griglie di osservazione, della ricerca dei materiali e delle modalità di assemblaggio dei materiali e di allestimento delle pagine del portfolio digitale. Si auspica che questa modalità di lavoro possa essere effettivamente replicata sul campo, offrendo così una ulteriore possibilità di costruire occasioni di cooperazione e collaborazione nelle comunità che educano i bambini anche attraverso la realizzazione di un ePortfolio.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1982). *Un nido educativo*. Milano: Fabbri.
- AA.VV. (1997). *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*. Bergamo: Junior.
- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-451.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Amsterdamski, S. (1983). *Tra la storia e il metodo. Discussione sulla razionalità della scienza*. Roma - Napoli: Edizioni Theoria.
- Antonietti, A., Catonia, M., Colombo, B., Fiorina, M., & Iannello, P. (2005). *Progettare il portfolio delle competenze*. Roma: Carocci.
- Asquini, G. (a cura di). (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Roma: FrancoAngeli.
- Avraamidou, L., & Zembal-Saul, C. (2002). Making the case for the use of web-based portfolios in support of learning to teach. *Journal of Interactive Online Learning*, 1(2).
<http://www.ncolr.org/jiol/issues/viewarticle.cfm?volid=1&IssueID=3&ArticleID=56>
- Balbinot, V., Toffol, G., & Tamburlini, G. (2016). Tecnologie digitali e bambini. Un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e Bambino*, 35(10), 631-636.
- Barker, K. C. (2005). *ePortfolio for the Assessment of Learning*. FuturEd White Paper.
<http://www.futured.com/documents/FuturEdePortfolioforAssessmentWhitePaper.pdf>
- Barrett, H. (2000). *Designing & developing standards-based electronic portfolios*. National Educational Computing Conference, Atlanta, June 27, 2000.
<http://electronicportfolios.org/portfolios/necc2k.pdf>
- Barrett, H. (2001). *Electronic portfolios: A chapter in educational technology. An encyclopedia to be published by ABC-CLIO*.
<http://electronicportfolios.org/portfolios/encyclopediaentry.htm>

- Barrett, H. (2003). Presentation at *First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003.
<http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>
- Barrett, H. (2011). electronicportfolios.org.
<http://helenbarrett.com/>
- Barrett, H., & Carney, J. (2005). Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development. *LEA Journal-BarrettCarney*.
<https://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>
- Beaumont-Bates, J. (2017). E-Portfolios: Supporting collaborative partnerships in an early childhood centre in Aotearoa / New Zealand. *New Zealand Journal of Education Studies*, 52, 347-362.
- Becchi, E. (1996). Il sapere delle educatrici. Da competenze private a professionalità educative. In L. Trevisan (a cura di), *Un nido per crescere* (pp. 13-31). Bergamo: Junior.
- Bell, D.D. Jr. (2017). Watching the babies: The why, what, and how of observation as assessment in infant and toddler care. *Dimensions of Early Childhood*, 45(1), 4-10.
- Bellacicco, D., & Cellamare S. (1999). *Introduzione all'osservazione del bambino. Come rilevare le abilità prosociali nella scuola dell'infanzia*. Roma: Monolite Editrice.
- Benedetti, S. (2003). Il mestiere dell'educatore tra il sapere e il fare. In A. L. Galarini (a cura di), *Crescere al nido* (pp. 125-140). Roma: Carocci.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Benmayor, R. (2012). Digital testimonio as a signature pedagogy for Latin@ studies. *Equity & Excellence in Education*, 45(3), 507-524.
- Benvenuto, G. (2003) *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bondioli, A. (1997). Il processo di apprendimento al nido. Le offerte formative e il ruolo dell'adulto. In AA.VV., *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni* (pp. 67-82). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1997). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Borghi, B. Q. (a cura di). (2010). *Star bene al Nido d'Infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Bergamo: Junior.
- Bove, C. (2006). Approcci al computer nell'infanzia. Proposte metodologiche. In S. Mantovani & P. Ferri (a cura di), *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Milano: Etas.

- Bradley, R. (2021). Naturalistic child observation. *Gettysburg Social Sciences Review*, 5(1), Article 3.
<https://cupola.gettysburg.edu/gssr/vol5/iss1/3>
- Brodie, K. (2013). *Observation, assessment and planning in the early years: Bringing it all together*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-20.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Burke, K. (1999). *How to assess authentic learning*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- Calvani, A. (1996). *Multimedialità nella scuola. Come e perché introdurre le nuove tecnologie nell'educazione*. Roma: Garamond Editrice.
- Camaioni, L. (1980). *La prima infanzia*. Bologna: il Mulino.
- Camaioni, L. (1987). *Origine e sviluppo della competenza sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Camaioni, L. (1996). *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico nei primi tre anni di vita*. Bologna: il Mulino.
- Capel S., Leask M., & Turner, T. (1995). *Learning to teach in the secondary school*. London: Routledge.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere libri*. Roma - Bari: Laterza.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (a cura di). (2004). *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2011). *Educare al nido*. Roma: Carocci.
- Cattaneo, P. (2003). Il portfolio nella scuola italiana. Indicazioni per l'elaborazione e l'uso del portfolio nella prassi scolastica. *Puntoedu Riforma*.
<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA1/valutazione/portfolio%20%20scuola.pdf>
- Cattaneo, P. (2007a). Indicazioni nazionali a confronto. *La Tecnica della Scuola*, 1.
http://win.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/2007/cattaneo_confronto1.pdf
- Cattaneo, P. (2007b). Il portfolio delle competenze dello studente. Un primo bilancio. *PavoneRisorse*.
<http://www.pavonerisorse.it/riforma/portfolio/bilancio.pdf>
- Cerini, G. (s.d.). Si parlerà ancora di portfolio tra 10 anni? *Educazione&Scuola*.
<https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/portfolio.htm>
(sito aggiornato martedì 8 ottobre 2013, alle ore 0:21:24)
- Chase, I. C. (1999). *Contemporary assessment for educators*. New York: Addison Wesley Longman.

- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V., & La Rocca, C. (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. Promuovere una didattica fondata sull'evidenza empirica. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(4), 16-54.
- Circolare Ministeriale del 10 novembre 2005, n. 84, «Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione».
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/cm84_05.shtml
- Circolare Ministeriale del 3 dicembre 2004, n. 85, «Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado».
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/allegati/cm85_04.pdf
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement and assessment: Construct at a crossroad. In G. D. Phye, *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 2-32). San Diego: Academic Press.
- Cohen, D., Stern, V., Balaban, N., & Gropper, N. (2016). *Observing and recording the behavior of young children*. New York: Teachers College Press.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Milano: Fabbri.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=edu_pubs
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M., & Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning?
http://www.dlcubc.ca/wordpress_dlc_mu/technologyandcurriculum/files/2011/10/Article.StudentLearning.pdf
- Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. New York: Teacher College Press.
- De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. (1999). *La scuola nel nuovo sistema formativo*. Bergamo: Junior.
- Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione», a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53. (GU n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31).

- Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 62, «Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della Legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU n. 112 del 16 maggio 2017 - Suppl. Ord. n. 23).
- Demetrio, D. (1990). *Educatori in professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Vecchi, G. (1999). *Aiutare ad apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books. Trad. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
- Dichtelmiller, M., & Ensler, L. (2004). Infant/toddler assessment: One program's experience. *Young Children*.
<http://www.naeyc.org/files/yc/>
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.
- Domenici, G., & Moretti, G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia, equità e regolazione dei processi formativi*. Roma: Anicia.
- Dufrenne, M. (1989). *Estetica e filosofia*. Genova: Marietti.
- Dufrenne, M. (2004). *L'occhio e l'orecchio*. Milano: Il Castoro.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 4, 1039-1043.
- Ferri, P. (2014). *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso della tecnologia, senza diffidenze e paure*. Milano: Rizzoli.
- Fletcher, C., & Cambre, C. (2009). Digital storytelling and implicated scholarship in the classroom. *Journal of Canadian Studies*, 43(1), 109-130.
- Fogarty, R. (1998). *Balanced assessment*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fontaine, A. M. (2011). *L'osservazione al nido*. Trento: Erickson.
- Forman, G., & Hall, E. (2005). Wondering with children: The importance of observations in early education. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).
<http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html>
- Fortunati, A. (a cura di). (1984). *L'osservazione nell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.

- Fortunati, A. (2002). *Crescere insieme*. Bergamo: Junior.
- Fortunati, A., & Benigni, L. (1984). Storia e futuro del metodo osservativo nelle ricerche sull'infanzia. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 2, 211-222.
- Fortunati, A., & Tognetti, G. (a cura di). (1994). *Professionalità dell'educatore*. Bergamo: Junior.
- Frabboni, F. (a cura di). (1990). *Programmare al nido. I problemi, le procedure, gli strumenti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frederickson, N., & Cline, A. (2009). *Special educational needs inclusion and diversity*. New York: McGraw-Hill Education.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galardini, A. L. (a cura di). (2003). *Crescere al nido*. Roma: Carocci.
- Gallagher, A. (2018). E-portfolios and relational space in the early education environment. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 23-44.
- Gallerani, M. (2010). Pratiche di cura fra relazione e conoscenza. L'approccio montessoriano e l'osservazione del bambino al nido. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1).
- Gandini, L., Mantovani, S., & Pope Edwards, C. (2003). *Il nido per una cultura dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti*. Milano: Feltrinelli.
- Giovannini, M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze. Per un processo valutativo credibile e trasparente. *ECPS Journal*, 1(9), 101-126.
- Giovannini, M. L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transazioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*. Roma: Armando Editore.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Goldshemied, E., & Jackson, S. (1996). *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Junior.
- Gonzalo, R. G. H., & Rocío, A. F. U. (2020). Teachers as researchers: Reflecting on the challenges of research-practice partnerships between school and university in Chile. *London Review of Education*. doi: 10.14324/LRE.18.3.07.
- Goodman, M., & Cherrington, S. (2015). Parent, whanau and teacher engagement through online portfolios in early childhood education. *Early Childhood Folio*, 19(1), 11-16.
- Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2002). Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1). doi: 10.14221/ajte.2002v27n1.4.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Higgins, A., & Cherrington, S. (2017). What's the story? Exploring parent-teacher communication through ePortfolios. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 13-21.
- Huber, L. K. (2003). Knowing children and building relationship with families: A strategy for improving conferences. *Early Childhood Education Journal*, 1, 75-77.
- Isaacs, S. (1998). *Dalla nascita ai sei anni*. Verona: Demetra.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2007). *The power of observation: Birth to age 8*. Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Johnson, N. J., & Rose, L. M. (1997). *Portfolios: Clarifying, constructing and enhancing*. Lancaster, PA: Technomic.
- Jones, B., & Leverenz, C. (2014). *Weaving digital identities: The effective implementation of ePortfolios with digital storytelling approach*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Authentic, Experiential, and Evidence-Based Learning, Boston, MA, July 28-31, 2014.
- Jones, B., & Leverenz, C. (2017). Building personal brands with digital storytelling ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 67-91.
- Kahn, S. (2014). E-portfolios: A look at where we've been, where we are now, and where we're (possibly) going. *Peer Review*, 16(1).
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative Inquiry as a path to empowerment*. New York: Routledge.
- Klein, L. (2013). The social ePortfolio: Integrating social media and models of learning in academic ePortfolios. In K. Wills & R. Rice (Eds.), *ePortfolio performance support systems: Constructing, presenting, and assessing portfolios* (pp. 57-74). <http://wac.colostate.edu/books/eportfolios/>
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Landsberger, H. A. (1958). *Hawthorne revisited: Management and the worker, its critics, and developments in human relations in industry*. New York: Ithaca.
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- La Rocca, C. (2022a). La scrittura riflessiva in ambiente digitale. *L'ePortfolio. Graphos. Rivista Internazionale di Pedagogia e Didattica della Scrittura – An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing*, 1(1), 47-63. doi: 10.4454/graphos.9.
- La Rocca, C. (2022b, in corso di stampa). Documentare e narrare lo sviluppo del bambino in ambiente digitale. *L'ePortfolio*. In *Atti del Convegno Nazionale*

- SIPEP 2022 «La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutte e a tutti»*, 27-29 gennaio 2022, modalità online.
- La Rocca, C., Margottini, M., Capobianco, R., Di Rienzo, P., Sommerhalder, A., & Alves F. D. (2022, in corso di stampa). La didattica a distanza del nido e delle scuole dell'infanzia. Un confronto tra Italia e Brasile. In A. Poce & M. R. Re (a cura di), *Pensiero critico tra scuola, università e mondo del lavoro. Esperienze innovative di formazione*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane – ESI.
- La Rocca, C., Margottini, M., Capobianco, R., Tassone, G., & Casale, E. (2021). La didattica a distanza del nido e della scuola dell'infanzia. Indagine esplorativa. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, & E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Roma: Roma Tre Press.
- Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Armando Editore.
- Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044, «Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato».
- Legge del 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti» (GU Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015).
- Lewis, L. (2015). A critical reflection on ePortfolio as a critical learning tool. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 12(2), 115-130.
- «Linee Guida sulla Didattica Digitale Integrata (DDI)», emanate dal CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione) il 5 agosto 2020, pubblicate sul sito del MIUR al link https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- Lis, A. (1958). Osservazione con interviste e questionari. In M. W. Battacchi (a cura di), *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*. Padova: Piccin.
- Lombardo, C. (2015). *Advantages and disadvantages of naturalistic observation*. <https://thenextgalaxy.com/advantages-anddisadvantages-of-naturalisticobservation/>
- Lorenz, K. Z. (1950). The comparative method in studying innate behavior patterns. *Society's Symposium*, 4: *Society for experimental biology, physiological mechanisms in animal behavior*, 221-268.
- Lucisano, P. (2017). Il fine come criterio della validità di interventi educativi. In A. M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lumbelli, L. (1972). *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Macchietti, S. S. (2001). *Formazione e professioni educative*. Roma: Bulzoni.

- Malagoli Togliatti, M., & Zavattini, G. C. (2000). Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 259-262.
- Malaguzzi, L. (1971). *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Malaguzzi, L. (2004). *Camminando su fili di seta. I Nidi e le Scuole dell'Infanzia comunali di Reggio Emilia*. Numero monografico della rivista *Bambini in Europa*.
- Manfra, M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196.
- Mantovani, S. (1976). *Asili nido; psicologia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (1997). Ruolo e funzione dell'educatrice. Una pedagogia del benessere. In AA.VV., *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*. Bergamo: Junior.
- Mantovani, S. (a cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mantovani, S. (2021). Genitori oggi e ieri. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Gasperini, S. Mantovani, & T. Musatti (a cura di), *1980/2020. Per i prossimi 40 anni*. Città di Castello, PG: Zeroseiup.
- Mantovani, S., & Bondioli, A. (a cura di). (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S., & Ferri, P. (a cura di). (2006). *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Milano: Rizzoli Etas.
- Mantovani, S., Ferri, P. (2008). *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: Rizzoli Etas.
- Mantovani, S., & Musatti, T. (1983). *Adulti e bambini. Educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani, S., Silva, C., & Freschi, E. (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior.
- Margottini, M., & Pavoni, P. (2012). La promozione delle competenze strategiche per l'auto-orientamento nella scuola secondaria superiore. Proposta di strumenti on line per l'autovalutazione. *Metis*, 2(1). <http://www.metisjournal.it/>
- Mayo, E. (1949). *Hawthorne and the Western Electric Company, the social problems of an industrial civilisation*. London: Routledge.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education*. London: Kogan Page.
- Mead, G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374-380.
- Meeus, W., Questier, F., & Derks, T. (2006). Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students. *Educational Media International*, 43(2), 133-145.

- Meighan, R. (1986). *A sociology of educating*. London: Cassell Educational.
- Mercilliot Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 2, 95-99.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Miceli, S. (1990). *Orizzonti incrociati. Il problema epistemologico in antropologia*. Palermo: Sellerio.
- Molina, P. (2016). L'utilizzo dell'osservazione al nido come strumento di riflessione sulle proprie pratiche di lavoro. *Ricerche di Psicologia*, 40(3), 413-421.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Moss, P., & Pence, A. (Eds.). (1996). *Valuing quality in early childhood service*. London: Chapman.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nguyen, C. E. (2013). The ePortfolio as a living portal: A medium for student learning, identity, and assessment. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 135-148.
- Nigris, E. (2018) Compito autentico o compito di realtà... Questo è il problema. *OPPinformazioni*, 124, 34-40.
http://oppi.it/wp-content/uploads/2019/01/oppinfo124_034-040_nigris_e.pdf
- Oken-Wright, P. (2001). Documentation: Both mirror and light, innovations in early education. *The International Reggio Exchange*, 8(4), 5-15.
<https://www.reggioalliance.org/downloads/documentation:okenwright.pdf>
- Ongari, B., & Molina, P. (1995). *Il mestiere di educatrice. Una indagine sulla professionalità degli operatori del nido visto dall'interno*. Bergamo: Junior.
- Oppermann, M. (2008). Digital storytelling and American studies: Critical trajectories from the emotional to the epistemological. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 171-187.
- Orefici, P., & Corbi, E. (2017). *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo*. Pisa: ETS.
- «Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia», 2020, pubblicati sul sito del MIUR al link <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>
- Papert, S. (1984). *Mindstorms. Bambini, computers e creatività*. Milano: Emme.
- Papert, S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli.
- Parola, A. (a cura di). (2007). *L'educatore come ricercatore. Formare all'uso di strumenti osservativi e relazionali*. Milano: Unicopli.
- Pavone, M. (2007). *Il portfolio per l'alunno disabile. Uno strumento di valutazione autentica e orientativa*. Torino: Erickson.

- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP).
- Penman, R. (2014). Eportfolios: Connecting parents, whanau, and teachers in kindergarten communities. *Early Education*, 56, 10-13.
- Perini, R. (a cura di). (2005). *Fili e storie, proposte didattiche per la nuova scuola dell'infanzia*. Milano: Le Monnier.
- Phye, G. D. (1997). *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*. San Diego: Academic Press.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Pikler, E. (2015). *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*. Bologna: CSIFRA.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145-157.
- Price, P. C., Jhangiani, R. S., Chiang, I. A., Leighton, D. C., & Cuttler, C. (2017). *Research methods in psychology* (3rd American ed.). Pressbooks.
- Ramírez, K. (2011). ePerformance: Crafting, rehearsing and presenting the ePortfolio persona. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 1-9.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido*. Bergamo - Roma: Carocci Faber.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*, 8(4).
<https://www.shinebright.org.au/wp-content/uploads/2020/06/PedagogyofListening-Rinaldi-Fall2001.pdf>
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*, 11(1).
<https://www.reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf>
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: il Mulino.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.

- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rolfe, G. (2014). Rethinking reflective education: What would Dewey have done? *Nurse Education Today*, 34(8), 1179-1183.
- Rondanini, L. (a cura di). (2007). *Valutazione formativa e Portfolio. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'ePortfolio*. Roma: Carocci.
- Sackett, D. L. (1979). Bias in analytic research. *Journal of Chronic Diseases*, 32, 51-63.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schiera, A. (2014). Practitioner research as 'praxidents' waiting to happen. *Perspectives on Urban Education*, 11(2), 107-121.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Suppl. 2(69), 107-131.
- Shidur, R. Md. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language «Testing and Assessment» research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1).
- Shuttleworth, M. (2009). Types of validity: An overview. *Explorable. Think Outside the Box*.
<https://explorable.com/types-of-validity>
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 1081-1096.
- Spini, S. (1980). Il problema dell'asilo nido. *Scuola Materna*, 7(10, gennaio).
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Spitzer, M. (2015). *Solitudine digitale, disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?* (trad. it.) Milano: Corbaccio, 2016.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Striano, M. (2001). *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

- Terlizzi, T. (2004). *L'educatrice di asilo nido. Profilo professionale e percezione della professionalità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Ricerca & Tecnologia*, 3, 37-66.
- Trincherò, R. (2010). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *Form@re*, 14(3).
- Valentine, G., & Holloway, S. L. (2002). Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(2), 302-319.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vecchi, V. (2004). Le ragioni multiple della conoscenza. *Bambini in Europa*, 4(1), 18-21.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma - Bari: Laterza.
- Vygotskij, L. S., Leontjev, A. N., & Lurija, A. R. (1974). *Psicologia e pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.
- Wien, C. A. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research & Practice – ECRP*, 13(2).
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willingham, D. T. (2004). Reframing the mind. *Education Next*, 4(3), 19-24.
- Willingham, D. T. (2018). *Perché agli studenti non piace la scuola*. Torino: Utet.
- Worthen, B. R., White, K. R., Fan, X., & Sudweeks, R. (1999). *Measurement and assessment in schools*. New York: Addison Wesley Longman.
- Yang, Y., & Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*, 59(2), 339-352.

*Elenco delle fonti primarie utilizzate
per la costruzione dell'ePortfolio di Smeralda*

PAGINA DELLA DESCRIZIONE DEL PROGETTO EDUCATIVO DEL NIDO

http://www.scuolebertolini.it/web/wp-content/uploads/2017/05/nido_bagni_bertolini_montebelluna_002.jpg

<https://www.pinterest.it/pin/4433299623580847/>

<http://www.azzurraonlus.com/2342-2/>

SEZIONE PICCOLI

<https://www.pinterest.it/pin/commercial-and-resi--698620960954201832/>
<https://www.pinterest.it/pin/68742498648/>
<https://www.amazon.it/Fuzeau-70790-Bastone-pioggia-cactus/dp/B00BURE7BU>
<https://www.ocarinaplayer.com/blog/le-bottiglie-sensoriali-stimolare-lo-sviluppo-uditivo-dei-bambini/>
<facebook.com/510354935666569/posts/le-bottiglie-sensoriali-sono-un-giochino-facile-facile-da-preparare-ma-che-risco/938564106178981/>
<https://www.amazon.it/Minimo-pioggia-Meritxell-Mart%C3%AD/dp/8857015823>
<https://it.dreamstime.com/fotografia-stock-bambino-che-guarda-la-pioggia-sulla-finestra-image65599163>
<https://it.dreamstime.com/fotografie-stock-libere-da-diritti-riflessione-del-ritratto-del-bambino-image29076698>
<https://it.clearanceonline2022.ru/content?c=bottiglie%20sonore&id=10>
https://www.increcendo.it/una_giornata.aspx
https://www.mammaconcaschetto.it/wp-content/uploads/2018/09/IMG_9011-768x1024.jpg

SEZIONE MEDI

<https://www.pinterest.it/pin/433612270351230367/>
<https://www.peakpx.com/542319/green-grapes-fruit-and-clear-glass-roundbowl>
[pinterest.it/pin/634515035010580130/](https://www.pinterest.it/pin/634515035010580130/)
<https://www.pinterest.it/pin/25192079151973065/>
<https://it.fartice.com/uva-per-lallattamento-al-seno/>
<https://alimentazionebambini.e-coop.it/sapori-di-stagione/luva/#gref>
<https://shop9.onlinesale2022.ru/content?c=attivita%20con%20i%20tappi%20nido&id=11>
<https://www.asilonidopapaveriepapere.com/2019/10/14/asilo-nido-torino-attivita-di-vendemmia-in-asilo/asilo-nido-torino-vendemmia-3/>

SEZIONE GRANDI

<https://www.pinterest.it/pin/68742498648/>
<https://www.pinterest.it/pin/433612270351230367/>

https://www.ibs.it/sotto-albero-maxi-ediz-a-libro-gabriele-clima/e/9788855063043?lgw_code=1122-B9788855063043&gclid=Cj0KCQjw54iXBhCXARIsADWpsG-nZxXDvAf6tiiku1yb0r3or08DTVXVyghpF0AULZ2sRwIdGxCxZoMaAj_BEALw_wcB

<http://latanadellebirbe.over-blog.it/article-lavoretti-con-i-bimbi-collage-113045761.html>

<http://www.comune.noviligure.al.it/servizi/Menu/dinamica.aspx?idSezione=2059&idArea=1977&idCat=52861&ID=52861&TipoElemento=categoria>

https://www.scuolabagolino.edu.it/riconoscere-lautunno-collage/20171020_110733/

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education
Collana diretta da Gaetano Domenici, Pietro Lucisano e Valeria Biasi

- M.L. Giovannini - M. Ghetti • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*
- M.L. Giovannini - A. Rosa • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*
- M.L. Giovannini - L. Silva • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. III. In uscita dalla classe terza*
- M. Margottini • *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*
- G. Castellana • *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*
- Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche* • A cura di V. Biasi
- C. La Rocca • *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*

Altri titoli dal catalogo LED:

- I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* • A cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio
- A. Pedon - R. Maeran • *Psicologia e mondo del lavoro. Temi introduttivi alla psicologia del lavoro*
- R. Maeran • *Gestione delle risorse umane nelle organizzazioni*
- R. Maeran - A. Boccato • *Lavoro e psicologia. Le persone nelle organizzazioni*
- Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche e comunità* • A cura di C. Zucchermaglio
- R. Sartori - C.M. Rappagliosi • *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*
- R. Sartori - M. Gatti • *Game-based learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*
- G. Oliva • *Il teatro nella scuola. aspetti educativi e didattici*
- G. Oliva • *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*
- Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione* • A cura di E. Baumgartner
- M. Pascucci Formisano • *Bambini insegnanti curricoli. Appunti di pedagogia*
- A. Ferrante • *Pedagogia e orizzonte post-umanista*
- T. Magro - E. Muffolini • *Fondamenti di psicologia generale*
- V. Biasi • *Conflitto psichico e educazione. Fenomenologia e sperimentazione*
- M. Bellotto - R. Sartori • *Pensare e fare formazione psico-sociale*

ECPS - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* • e-journal •
<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>

Neuropsychological Trends • e-journal • <http://www.ledonline.it/neuropsychologicaltrends/>

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare notizie dettagliate sui volumi: di tutti si può consultare il sommario, spesso vengono date alcune pagine in lettura, di alcuni è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati online.