

Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia

Formar equipos reflexivos y participativos en los servicios educativos para la infancia

Forming reflexive and participatory teams in educational services for children

Donatella Savio, ITALIA

RIASSUNTO

Con riferimento a documenti di indirizzo europeo e alla letteratura di ricerca, viene sottolineata la rilevanza di una professionalità educativa centrata sulla capacità di riflettere sulla pratica, in senso deweyano, e di partecipare al confronto democratico con i diversi protagonisti dell'impresa educativa (i colleghi, i genitori, i bambini). Focalizzando l'attenzione sui servizi educativi per l'infanzia, vengono approfonditi i processi che caratterizzano un'équipe riflessiva e partecipativa discutendoli in relazione al concetto di "gruppo di lavoro razionale" di Bion (1961).

A partire dalla prospettiva bioniana, vengono indicati i possibili ostacoli al dispiegamento di tali processi: il disagio connesso all'apprendere dall'esperienza, al sostare nell'indeterminatezza di un "percorso che si da mentre si fa", sia in rapporto alla pratica educativa che al saper stare in un gruppo di lavoro; l'ambivalenza individuale tra il bisogno di appartenenza a un gruppo e il rischio di perdersi in esso. Come strumento per formare équipe educative riflessive e partecipative, sostenendole nel contrastare le dinamiche che ne ostacolano il funzionamento, viene proposto un modello formativo di "promozione dall'interno" (Savio, 2013; Bondioli, Savio, 2014; Bondioli, 2015). In particolare, vengono illustrate due strategie che caratterizzano tale modello, argomentando la loro funzione a sostegno della capacità riflessiva e partecipativa di un'équipe educativa: la strutturazione del percorso;

lo stile relazionale e comunicativo del formatore.

Parole chiave: Capacità Riflessiva, Capacità Partecipativa, Contesti Educativi Pre-scolari, Formazione degli Operatori Educativi, Promozione dall'interno, Gruppo di Lavoro Razionale

RESUMEN

Teniendo como referencia documentos de alcance europeo y la literatura científica, se subraya la relevancia de una profesionalidad educativa centrada en la capacidad de reflexionar sobre la práctica, en sentido deweyano y de participar en la comparación democrática con los distintos protagonistas de la empresa educativa (los colegas, los padres, los niños). Centrando la atención en los servicios educativos para la infancia, se profundizan los procesos que caracterizan a un equipo reflexivo y participativo discutiéndolos en relación al concepto de "grupo de trabajo racional" de Bion (1961).

A partir de la perspectiva bioniana, se indican los posibles obstáculos para la realización de tales procesos: la incomodidad ligada al aprender de la experiencia, al permanecer en la indeterminación de un "recorrido que se da mientras se hace", tanto en relación a la práctica educativa como al saber estar en un grupo de trabajo; la ambivalencia individual entre la necesidad de pertenencia a un grupo y el riesgo de perderse en él. Como instrumento para formar equipos educativos reflexivos y participativos, apoyándoles a contrarrestar las dinámicas que obstaculizan su funcionamiento, se propone un modelo formativo de "promoción desde el interior" (Savio, 2013; Bondioli, Savio, 2014; Bon-

dioli, 2015). En particular, se ilustran dos estrategias que caracterizan tal modelo, argumentando su función como sostén de la capacidad reflexiva y participativa de un equipo educativo: la estructuración del recorrido; el estilo relacional y comunicativo del formador.

Palabras clave: Capacidad Reflexiva, Capacidad Participativa, Contextos Educativos Preescolares, Formación de los Educadores, Promoción desde el Interior, Grupo de Trabajo Racional

ABSTRACT

Starting from European documents and research literature, it is tackled the importance of an educational professionalism centered on the ability to reflect about practice in the Dewey sense and to participate in the democratic confrontation with different actors in the education world (colleagues, parents, children). Focusing on educational services for children, the processes that characterize a reflective and participatory team are examined thoroughly by discussing them in relation to the concept of "rational working group" of Bion (1961).

Following the Bion's perspective, the possible obstacles to these processes are outlined: the discomfort associated to learning from experience, to stand in the uncertainty of a "path that unfolds as you go" both in relation to the educational practice and as member of the work group; individual ambivalence between the need to belong to a group and the risk of getting lost in it. As a tool to train reflective and participatory education teams, supporting them in countering the dynamics that hinder the operation, it is proposed a training model of "promotion from within" (Savio, 2013; Bondioli, Savio, 2014; Bondioli, 2015). In particular, two strategies that characterize this model are discussed, considering their function in support of reflective and participatory capacity of an educational team: the structuring of the path; the relational and communicative style of the trainer.

Key words: Reflective Capacity, Participatory Capacity, Pre-school Educational Setting, Educators' training, Promotion from Within, Rational Working Group

PREMESSA

Sempre più la professionalità dell'insegnante viene connessa alla capacità di riflettere e di fare ricerca in maniera collegiale, tanto nei documenti di orientamento politico che nella letteratura, aprendo la questione della definizione di tali capacità e delle strategie formative atte a promuoverle.

Nella comunicazione della Commissione Europea al Parlamento e al Consiglio d'Europa *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (2007) ¹ si dice che gli insegnanti, come per qualsiasi professione

moderna, "hanno anche la responsabilità di ampliare i confini delle loro conoscenze professionali attraverso una cultura della riflessione, attraverso attività di ricerca" (*ibidem* p.5). In questa prospettiva, tra le competenze a cui formare gli insegnanti, la Commissione indica le "pratiche di riflessione e ricerca". ²

Più recentemente, il documento europeo *Sostenere lo sviluppo delle competenze dell'insegnante* (2014), ³ sulla base dell'analisi della letteratura e delle prospettive politiche portate dai paesi membri, delinea un profilo della professionalità insegnante caratterizzato anche da competenze quali "usare, sviluppare e creare sapere di ricerca per informare la pratica" e "capacità riflessive, metacognitive, interpersonali per imparare individualmente e in comunità professionali" (*ibidem*, p. 46).

Riguardo ai servizi per l'infanzia 0-6, il documento europeo *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2013)⁴ mette in particolare evidenza nella professionalità degli operatori educativi la dimensione della riflessione sulla pratica in connessione con quella del fare ricerca e della partecipazione. Il curriculum dello 0/6 viene descritto nelle sue peculiarità, tra cui vi è quella di richiedere operatori capaci di collaborare con i bambini, con i propri colleghi, con i genitori e di riflettere sulla propria pratica (Lazzari, pp. 60-70). Collaborazione e riflessione sulla pratica vengono dunque proposti come strettamente connessi, in quanto è tenendo conto dei diversi punti di vista, e in particolare di quello dei bambini, che l'azione educativa deve definirsi e essere messa costantemente in discussione, ricercando le soluzioni che meglio rispondono alle esigenze emergenti dal confronto partecipato. Più in particolare si dice che: "qualsiasi curricolo che intenda fare la differenza nelle esperienze di socializzazione e di apprendimento dei bambini richiede di essere elaborato attraverso un percorso partecipato che preveda la sperimentazione pedagogica e la ricerca-azione. Il continuo rinnovamento delle pratiche educative - volto a rispondere ai bisogni e alle potenzialità di apprendimento di ciascun bambino - non è cruciale solamente per un'implementazione efficace del curricolo ma anche per la qualità delle esperienze vissute dai bambini all'interno dei servizi per l'infanzia. Ciò rende necessaria la presenza di professionisti adeguatamente formati e riflessivi, che operino in modo collegiale e si avvalgano di strumenti metodologici - come l'osservazione e la documentazione - per promuovere il costante miglioramento delle loro pratiche educative" (*ibidem*, pp. 77-78).

Riguardo a come formare una professionalità educativa capace di riflettere e fare ricerca in relazione alla propria pratica in modo partecipato, il *Quality framework* fa riferimento a percorsi formativi nei quali gli operatori siano coinvolti scegliendo i contenuti, affrontando problemi emergenti dalla loro azione quotidiana, attivando processi di riflessione per rielaborare il loro operato collettivamente (*ibidem*, p.53).

Se nei documenti europei viene segnalata l'urgenza di formare una professionalità docente ed educativa centrata sulle capacità di riflessione, ricerca e mediazione partecipativa, nella letteratura ad essere approfondito è soprattutto il tema della riflessività, di come si caratterizza nei ruoli educativi e di quali strategie formative sono utili a strutturarla come competenza professionale.⁵

Alla radice di questo dibattito c'è Dewey (1933-1961) e la sua concezione di pensiero riflessivo, ripresa e interpretata da Schön (1983-1993) in relazione al modo particolare con cui il professionista intreccia teoria e pratica. Nella prospettiva deweyana, vale la pena di ricordarlo, il pensiero riflessivo coincide col fare ricerca e procede secondo un metodo scandito dai cinque passi attraverso cui l'indagine si realizza: il soggetto, incontrando un problema nel suo rapporto con il mondo, avverte un disequilibrio che blocca la sua azione; di conseguenza, sviluppa spontaneamente suggerimenti, sentori di possibili soluzioni; osservando la situazione, intellettualizza i termini del problema e le soluzioni possibili; attraverso ulteriori osservazioni, arriva a definire un'idea guida di soluzione; intrecciando osservazione e ideazione, elabora un ragionamento inferenziale, sulla base delle proprie conoscenze e teorie di riferimento; infine, mette alla prova l'ipotesi e **verifica** se gli effetti ottenuti sono quelli attesi valutando la bontà della soluzione adottata. Questo intrecciarsi di osservazione e intellettualizzazione, di dati e teorie che vengono connessi attraverso ragionamenti arricchiti dall'ideazione e scanditi da processi inferenziali, è ciò che Schön chiama dialogo con la situazione e che descrive come il processo riflessivo attraverso cui il professionista affronta le sfide sempre nuove che la pratica gli propone, producendo ogni volta un sapere nuovo, *ad hoc* per la specifica circostanza.

È con questi riferimenti che in letteratura si parla dell'insegnante come di un professionista riflessivo, arrivando ad individuare la riflessività come dimensione qualificante della professione educante: superando una logica che lo vedrebbe come mero esecutore di teorie pedagogiche, l'insegnante rifles-

sivo coglie la particolarità del contesto in cui opera, mette a punto soluzioni su misura, le verifica e modifica l'azione in base ai risultati raggiunti (Montalbetti, 2005, p. 53). Insomma affronta il compito educativo riflettendo deweyanamente, cioè con l'atteggiamento del ricercatore. Di più. L'ampio dibattito sui processi che attraversano questa pratica riflessiva, pur facendo i conti con una incertezza definitoria, arriva a distinguere tra "riflessione" e "riflessività" (*ibidem*, p. 72). La riflessione è l'attività riflessiva volta alla risoluzione di problemi attinenti alla pratica educativa e didattica, al "saper fare" che può essere comunicato e condiviso. La riflessività sarebbe invece connessa con il "saper essere e saper divenire", cioè con le ricadute dell'attività riflessiva sull'identità professionale e sul suo sviluppo, sulla capacità di riprogettarsi continuamente come professionisti dell'educazione.

Resta aperta la questione di come si possa formare le professionalità educative alla capacità riflessiva, per la complessità dei processi che la attraversano ma soprattutto perché ciò che viene messo in rilievo in letteratura è la necessità di formare non una competenza metodologica ma un *habitus*, una disposizione, un funzionamento riflessivo stabile e strutturale che caratterizzi chi opera in ambito educativo con costanza, indipendentemente dalle circostanze più o meno problematiche che incontra (*ibidem*, p. 74-87). Non solo. Nella individuazione di metodi e strategie formative per la professionalità riflessiva dell'insegnante (*ivi*), come del resto nell'approfondire i processi che la attraversano, non sempre a mio avviso viene posta in evidenza la dimensione collegiale, cioè il fatto che quando si è insegnanti e educatori si riflette sempre in relazione a un gruppo di lavoro, a un'*équipe* di cui si fa parte. Ciò è particolarmente vero nel caso dei servizi educativi 0-6, per i quali la collegialità deve confrontarsi anche con una pratica realizzata concretamente insieme, stando gomito a gomito tra colleghi. Perciò la dimensione collegiale è un fattore cruciale per la qualità educativa dei servizi 0-6: un'*équipe* capace di cooperare sulla base di un'identità educativa comune, di convincimenti e pratiche ampiamente condivise, consente la costruzione di un contesto educativo coerente a tutto vantaggio del benessere e della buona crescita dei bambini. Dunque, parlando di formazione, soprattutto in riferimento ai servizi educativi 0-6, non si può prescindere dalla dimensione collegiale e si devono prospettare opportunità formative che coinvolgano l'*équipe*, quindi pensate in riferimento a un gruppo più che ai singoli operatori. Ne deriva che una formazione alla capacità riflessiva va decli-

nata in relazione alla possibilità che tale capacità diventi strutturale per l'identità educativa dell'*équipe*, oltre che dei suoi membri, cioè che il consolidamento dell'*habitus* riflessivo riguardi trasversalmente, in modo ampiamente partecipato, i singoli operatori tanto da diventare un tratto in cui tutti si riconoscono come gruppo di lavoro.

A partire da queste considerazioni, con il mio contributo mi propongo di approfondire il tema della formazione alla capacità riflessiva in rapporto alla realtà dell'*équipe* educativa, affrontandolo da un vertice teorico circoscritto ma fondamentale per la teoria dei gruppi in ambito psicoanalitico: il concetto di "gruppo di lavoro razionale" proposto da Bion (1961-1971). Dopo aver messo in luce attraverso questa prospettiva teorica processi e resistenze rispetto alla costruzione di un *habitus* riflessivo in un gruppo di lavoro educativo, affronterò la questione delle strategie formative capaci di governare tali processi e resistenze. A questo scopo, riprenderò un approccio formativo che fa leva sull'intreccio tra riflessività e dimensione collegiale messo a punto dal gruppo di ricerca degli Insegnamenti pedagogici dell'Università di Pavia (Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, 2015), e rileggerò alcune strategie che lo caratterizzano alla luce delle dinamiche delineate con la teoria bioniana.

L'ÉQUIPE EDUCATIVA RIFLESSIVA COME "GRUPPO DI LAVORO RAZIONALE"

Per quanto detto fin qui, vale la pena ribadirlo, parlando di *équipe* educativa riflessiva e partecipativa si intende un gruppo di educatori/insegnanti che opera in uno stesso contesto educativo, con particolare riferimento allo o/6 (un nido, una scuola dell'infanzia, o nidi/scuole dell'infanzia di uno stesso territorio), e che affronta il compito educativo con l'atteggiamento di un ricercatore nonchè in modo collegiale e partecipato, cioè basato sul confronto democratico. In altre parole ciò significa che gli operatori come gruppo: rilevano le sollecitazioni provenienti dal contesto;⁶ definiscono interventi educativi come ipotesi di risposta a quelle sollecitazioni facendo riferimento a convincimenti e saperi pregressi, concordati e condivisi; mettono alla prova gli interventi; li verificano confrontando gli esiti attesi con gli esiti ottenuti; rilanciano il ciclo riflessivo sulla base di questa verifica; rinnovano ad ogni ciclo l'identità educativa personale e comune. La riflessività viene quindi intesa sostanzialmente in senso deweyano, come un dialogo tra teoria e pratica

scandito dai passi dell'indagine che trasforma sia la realtà oggetto di riflessione sia il soggetto che riflette, accrescendo le sue conoscenze e capacità, insomma come un intreccio tra "riflessione" e riflessività", tra "saper fare" e "saper essere" secondo la distinzione proposta più sopra (cfr. Montalbetti, p.72).

La partecipazione viene invece concepita sia come coinvolgimento attivo di tutti i membri dell'*équipe* nei processi riflessivi sia come caratterizzazione delle loro relazioni in termini di confronto democratico.

La definizione che Bion (1961-1971) dà di "gruppo di lavoro razionale" presenta a mio avviso una stretta correlazione con l'*équipe* educativa riflessiva e partecipativa così come viene qui intesa. Senza entrare nel merito della complessa teoria bioniana sui gruppi, vediamo i tratti principali di tale correlazione. Il "gruppo di lavoro razionale" è secondo Bion un insieme di individui che opera congiuntamente per un compito comune. La razionalità del gruppo si sostanzia nei seguenti aspetti: i suoi membri sono capaci di cooperare e di darsi un'organizzazione che permette di produrre attività finalizzate all'esecuzione del compito condiviso, adottando metodi "razionali e pertanto, sia pure in forma embrionale, scientifici" (*ibidem*, p.153). Questa modalità di funzionamento del "gruppo di lavoro razionale" poggia su alcune idee di fondo che i suoi membri condividono: "l'idea dello 'sviluppo', al posto di quella dell' 'essere dotati per istinto'", che ha come corollario l'affermazione della "validità dell'apprendimento dall'esperienza", ma anche l'idea "del valore di un approccio razionale o scientifico al problema" (*ibidem*, p. 107).

Certamente un'*équipe* educativa è un gruppo di lavoro in senso bioniano: esiste perché condivide un compito, nel caso particolare quello di predisporre un contesto che produce benessere, crescita, apprendimento nei bambini; in funzione di questo compito i suoi membri devono avere la capacità di cooperare per darsi un'organizzazione, stabilendo chi fa che cosa, e per mettere in campo le attività che permettono di realizzarlo.

Inoltre, la dimensione riflessiva dell'*équipe* ha a che fare con le idee che sostengono il "gruppo di lavoro razionale" bioniano e cioè, in sostanza, con le due convinzioni già sottolineate: non si è competenti per istinto o per natura ma si apprende confrontandosi via via con l'esperienza, con la pratica educativa; questo confronto va affrontato come un problema adottando metodi razionali, perciò embrionalmente "scientifici".

Più precisamente, la convinzione secondo cui si

apprende dall'esperienza significa, nella prospettiva bioniana, che si è in grado di tollerare il dolore mentale generato dallo stato di dubbio, dal non conoscere la situazione nuova che ci viene incontro e quindi dal non sapere ancora come decifrarla ed affrontarla; solo questo "saper tollerare" permette di aprirsi alla possibilità di un'esperienza conoscitiva che si struttura come un problema da risolvere. Mi pare che tale prospettiva rimandi, nei suoi tratti di fondo, all'atteggiamento del pensatore riflessivo deweyano, e quindi a quello dell'*équipe* educativa riflessiva, che si dispone verso i disequilibri incontrati nel rapporto con la realtà senza misconoscerli, senza cioè ritrarsi su soluzioni preconfezionate, abitudinarie, irriflesse, ma viceversa assumendoli consapevolmente e aprendosi all'ignoto, che è apertura verso l'esperienza della costruzione di nuove conoscenze e la possibilità di apprendimento.

Riguardo alla seconda convinzione che sostiene il "gruppo di lavoro razionale", secondo cui il confronto con l'esperienza va affrontato come un problema e con metodi razionali perciò in qualche misura scientifici, mi pare che richiami la capacità riflessiva deweyana quantomeno rispetto ai processi che la attraversano: di intellettualizzazione dei dati osservati, di ideazione e di ragionamento inferenziale con cui si definisce in modo articolato l'ipotesi di soluzione più idonea al problema affrontato. In particolare Bion (1963-1972) sembra richiamare processi analoghi quando delinea l'attività cognitiva come capacità di formulare ipotesi di connessioni tra dati, che arriva ad astrarre ipotesi sempre più complesse giungendo fino alla formulazione di "sistemi di ipotesi noti come sistemi scientifici deduttivi" (*ibidem*, p. 159). Ciò che in sostanza mi pare trasversale alle due prospettive è la rigosità logico-causale attraverso cui, di fronte al problema posto dall'esperienza, si arriva a determinare le possibili soluzioni.

Quanto detto fin qui identificherebbe l'attività riflessiva dell'*équipe* educativa con quel polo individuato più sopra come capacità di "riflettere", connesso al "saper fare" educativo socialmente trasmissibile e scandito dai passi dell'indagine. Riprendendo ed esemplificando, si tratterebbe per il "gruppo di lavoro educativo razionale", o *équipe* educativa riflessiva, di cooperare e confrontarsi per: cogliere le sfide incontrate nella pratica educativa, ad esempio l'interesse di bambini per il galleggiamento; definirle come problema attraverso l'osservazione delle circostanze, ad esempio osservando l'attività dei bambini per arrivare a individuare il loro interesse come rivolto alle differenze di galleggiamento tra materiali diversi; elaborare

re interventi educativi come ipotesi di soluzione sulla base dei propri convincimenti e saperi educativi, ad esempio arrivando a una formulazione del tipo: se ... proponiamo sistematicamente ai bambini esperienze di galleggiamento con materiali diversi in circostanze definite *ad hoc* e li lasciamo liberi di esplorare sostenendo le loro domande e piste di riflessione ... allora la loro curiosità sarà soddisfatta e la loro capacità di cercare risposte consolidata; realizzare gli interventi e verificare il rapporto tra esiti attesi e esiti ottenuti, ad esempio, durante e dopo la messa in atto dell'ipotesi educativa, osservando i bambini con modalità *ad hoc* per monitorare l'evolversi delle loro curiosità, dei loro percorsi di ricerca, delle loro risposte sul galleggiamento per verificare se davvero la loro curiosità risulta soddisfatta e la loro capacità di cercare risposte è consolidata.

C'è di più. La mente che apprende dall'esperienza descritta da Bion è duttile, un contenitore che utilizza i pensieri già contenuti e organizzati per dialogare con l'esperienza ma anche per lasciare che ne siano trasformati: "questa è la condizione psichica fondamentale dell'individuo che può conservare le proprie conoscenze ed esperienze, ma essere anche al tempo stesso pronto a ricostruire le proprie trascorse esperienze in modo che gli consenta di recepire un'idea nuova" (*ibidem*, p.158). Pur senza confondere i piani teorici - quello bioniano più interessato a descrivere le esperienze emotive profonde su cui si innesta il funzionamento cognitivo che produce conoscenza, quello deweyano concentrato esclusivamente su questo secondo versante - la mente capace di apprendere dall'esperienza sembra molto vicina a quella caratterizzata da buoni abiti riflessivi, così come Dewey la descrive nel suo comportamento di fronte alla nuova conoscenza prodotta al termine di un processo riflessivo: "la capacità di organizzare il proprio sapere consiste in larghissima parte nell'abito di riesaminare fatti ed idee precedenti e nel riferirli gli uni alle altre su una nuova base, quella cioè della conclusione raggiunta" (Dewey, 1933-1961, p.193). Dunque in entrambi i casi l'apertura allo sconosciuto portato dall'esperienza, in modo che divenga conosciuto, è apertura all'essere trasformati: è quel "saper essere" che abbiamo già indicato come "riflessività" in rapporto alla capacità di chi svolge un ruolo educativo di riprogettare continuamente la propria identità professionale alla luce delle nuove conoscenze e consapevolezza educative. Un riflettere come "saper essere" che nell'*équipe* educativa si declina attraverso le dinamiche sociali del confronto democratico e del saper cooperare.

Ma proprio la dimensione di gruppo rende particolarmente complesso il procedere in modo riflessivo, secondo le diverse sfumature che abbiamo messo a fuoco, e Bion (1961-1971) chiarisce la natura di tale complessità. La razionalità del gruppo, pur psicologicamente forte, è costantemente in lotta con tendenze emotive che spingono verso obiettivi in contrasto con quelli esplicitamente condivisi dal gruppo stesso. Si tratta di tendenze emotive che si concentrano su due fuochi.

Un primo fuoco riguarda la contraddizione vissuta dal singolo nel far parte di un gruppo: ha bisogno della socialità in quanto la pienezza della sua esistenza dipende dalla sua partecipazione a una vita mentale di gruppo, cui contribuisce in maniera anonima; d'altra parte questa partecipazione, in quanto anonima, lo nega come individuo e inevitabilmente genera frustrazione in relazione ai desideri e obiettivi che persegue appunto come singolo (*ibidem*, pp. 61-62). In un'*équipe* educativa riflessiva questa ambivalenza emotiva individuale può tradursi nel modo seguente. Da una parte il singolo operatore vive il desiderio di contribuire alla co-costruzione riflessiva di convincimenti, saperi, pratiche educative condivise, cioè alla identità educativa ⁷ del gruppo in quanto unità pedagogica che comprende e supera i profili educativi individuali; In questo modo soddisfa il suo bisogno di appartenenza e rafforza la sua sicurezza professionale. D'altra parte fa i conti con la frustrazione del vedere persa la propria identità educativa personale nell'anonimato e messa a rischio di conseguenza la propria libertà educativa.

Un secondo fuoco verso cui convergono tendenze emotive che contrastano la tenuta razionale del gruppo di lavoro bioniano riguarda le difficoltà provate dal singolo nell'apprendere a stare nel gruppo, una dimensione particolare dell'apprendere dall'esperienza, che si traduce nel desiderio di uno stato in cui, per istinto o magicamente, si è subito cresciuti, capaci e attrezzati per la vita di gruppo (*ibidem*, 97-99). In riferimento a un'*équipe* educativa ciò si ritrova nella difficoltà a fare i conti con le dinamiche partecipative, con l'impegno proprio del lavorare insieme secondo le modalità del confronto democratico. Si tratta in sostanza per i singoli operatori educativi di sostenere le fatiche connesse all'imparare ad esprimere il proprio punto di vista in maniera propositiva, ad ascoltare quello degli altri con apertura, a confrontarsi con disponibilità, a negoziare e co-costruire punti di vista condivisi per alimentare l'identità educativa dell'*équipe* in quanto unità pedagogica.

Entrambi questi fuochi di pressione emotiva interferiscono con la dimensione partecipativa e quindi con la possibilità di cooperare sia sul piano culturale che di organizzazione del lavoro. Di più. La dimensione di gruppo amplificherebbe nell'*équipe* educativa riflessiva il disagio connesso proprio ai processi riflessivi. Poiché la modalità attraverso cui viene affrontato il compito educativo consiste nel riflettere sulla pratica, cioè nell'affrontare un dialogo con la situazione che apre a tutte le incertezze tipiche del percorso e del sapere "che si fa mentre si fa", ogni operatore alimenta nel gruppo le difficoltà tipiche dell'apprendere dall'esperienza, lo spaesamento e la frustrazione che il processo riflessivo porta con sé e che occorre tollerare per poter avviare il processo conoscitivo. Difficoltà che premono contro l'atteggiamento riflessivo a favore delle soluzioni educative frettolose, irriflesse, abitudinarie e perciò incapaci di vivificare i riferimenti educativi, culturali e operativi, di chi le adotta impedendogli di entrare autenticamente in dialogo con le sollecitazioni portate dal particolare contesto operativo, dai bambini concreti.

Dunque tanto la dimensione partecipativa che quella riflessiva di un'*équipe* educativa sarebbero competenze difficili da acquisire e consolidare anche perché contrastate da tendenze emotive sotterranee.

Alla luce di queste considerazioni, si apre la questione delle strategie attraverso cui si può formare un gruppo di lavoro educativo alle modalità di funzionamento di un'*équipe* educativa riflessiva e partecipativa, con riferimento alla prospettiva deweyana e bioniana. Sono molte le dimensioni da tenere presenti, complesse e intrecciate tra loro; mi pare però che, in estrema sintesi, questa prospettiva formativa possa orientare la sua attenzione su alcune competenze di fondo: saper affrontare il compito educativo a partire da un confronto riflessivo con la propria realtà, e cioè secondo le modalità tipiche dell'indagine deweyana, rifuggendo dalla messa in campo di soluzioni educative irriflesse o pre-confezionate; saper realizzare questo dialogo con la pratica come un compito di gruppo e quindi con modalità cooperative modulate attraverso il confronto democratico; saper sviluppare il confronto democratico tanto sul piano della messa a punto e verifica degli interventi educativi, del "come facciamo quello che facciamo", quanto su quello culturale dei convincimenti, saperi e valori educativi che orientano tali interventi, del "perché facciamo quello che facciamo". Tutto ciò avendo presente la necessità di governare le tendenze emotive che, in una prospettiva bioniana, contrasterebbero il consolidarsi di tali competenze.

Con il successivo paragrafo affronterò da vicino la questione formativa rispetto a questi vertici.

STRATEGIE PER FORMARE ÉQUIPE EDUCATIVE RIFLESSIVE

Come è già stato accennato, il gruppo di ricerca afferente agli Insegnamenti pedagogici di Pavia da circa un ventennio lavora alla messa a punto di un modello di valutazione formativa che si rivolge a gruppi di operatori educativi appartenenti a uno stesso contesto (stesso servizio/scuola o servizi/scuole dell'infanzia di uno stesso territorio) e che pone al centro sia la dimensione riflessiva che quella partecipativa (per orientarsi tra le molte pubblicazioni del gruppo cfr. in particolare Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, 2015). Il modello, messo alla prova in diversi percorsi di ricerca formazione realizzati soprattutto nei servizi educativi e scolastici per l'infanzia, ha come fulcro la valutazione del contesto di appartenenza da parte dei singoli operatori attraverso strumenti *ad hoc*, seguita dalla discussione in gruppo dei dati valutativi individuali che funge da detonatore per il processo riflessivo; quest'ultimo è finalizzato sia a definire un profilo di qualità del contesto condiviso per concordare interventi migliorativi sia a delineare sul piano culturale l'identità educativa del gruppo, cioè l'intreccio di convincimenti e saperi condivisi che sostanziano le pratiche comuni.

Tra gli sviluppi più recenti del modello vi è l'approccio denominato "promozione dall'interno", (Savio, 2012; Savio, 2013; Bondioli, Savio, 2014; Bondioli, 2015), con il quale la metodologia viene affinata in particolare in relazione alle tappe del percorso valutativo-formativo e al ruolo del formatore che accompagna il gruppo nel percorso. Proprio la struttura del percorso e il ruolo del formatore nella "promozione dall'interno" rappresentano i due strumenti metodologici che, a mio avviso, possono formare un gruppo di lavoro educativo alle competenze che caratterizzano un'equipe educativa riflessiva e partecipativa, così come sono state delineate nel precedente paragrafo in relazione alla prospettiva deweyana e bioniana. Vediamo in che modo.

LA STRUTTURA DEL PERCORSO

Un percorso di valutazione come "promozione dall'interno" prevede per il gruppo la realizzazione di alcune tappe, ognuna caratterizzata da un compito preciso che può essere effettuato in uno o più incon-

tri, sempre con l'accompagnamento di un formatore (Savio, 2013; Bondioli, Savio, 2015).⁸

1. Presentazione del percorso e adesione esplicita ad esso: il formatore presenta e discute con il gruppo il percorso di valutazione come "promozione dall'interno"; i partecipanti *individualmente* dichiarano la loro adesione al percorso esplicitando le ragioni ed eventuali dubbi.

2. Decisione sulla dimensione/i su cui lavorare: il gruppo si confronta per arrivare a decidere in modo condiviso la dimensione del contesto da valutare (ad es. le relazioni con i genitori, avvertite come frettolose), esplicitando a livello **individuale** le ragioni della scelta e eventuali dubbi.

3. Scelta dello strumento: il gruppo si confronta per arrivare a decidere in modo condiviso lo strumento con cui realizzare la valutazione, individuandolo tra quelli presentati dal formatore, esplicitando a livello individuale le ragioni della scelta e eventuali dubbi.

(Tra la 3° e la 4° tappa lo strumento prescelto viene letto e analizzato **individualmente** dagli operatori)

4. Analisi critica dello strumento: il gruppo analizza e discute lo strumento a partire dai dubbi e dalle riflessioni emersi con l'analisi **individuale**; vengono concordate le modalità organizzative di applicazione dello strumento al contesto di appartenenza.

(Tra la 4° e la 5° tappa: gli operatori applicano **individualmente** lo strumento; il formatore elabora le valutazioni individuali in tabelle riassuntive che mettono in evidenza il profilo di qualità del contesto, i suoi punti di forza e di debolezza, ma anche le discordanze di valutazione tra i singoli operatori).

5. Restituzione e discussione dei dati valutativi: il gruppo discute e riflette sul profilo di qualità del contesto tracciato dai dati valutativi, sulle ragioni delle criticità, dei punti di forza, delle differenze individuali di valutazione, per arrivare a definire un'identità educativa negoziata e condivisa sia in rapporto alle pratiche che ai riferimenti culturali che la caratterizzano.

6. Decisione sull'aspetto specifico da migliorare e sulla direzione dell'intervento migliorativo: il gruppo si confronta per arrivare a decidere in modo condiviso, sulla base degli esiti della tappa precedente, l'aspetto su cui concentrare il progetto di miglioramento (ad es. l'accoglienza dei genitori al momento dell'entrata e dell'uscita dal servizio/scuola) e a definire un'ipotesi d'intervento precisamente orientata (ad es. creare uno spazio dedicato ai genitori per favorire il loro soffermarsi), esplicitando a livello **individuale** le ragioni della scelta e eventuali dubbi.

7. Definizione del progetto di miglioramento: il

gruppo si confronta per arrivare a definire in modo condiviso e preciso, sulla base dei contributi individuali, l'intervento migliorativo approfondendone le ragioni (il "come" e il "perché" si vuole fare meglio) e gli effetti attesi (ad es. se interveniamo attrezzando un angolo che i genitori possono utilizzare per soffermarsi all'entrata e all'uscita ...allora ci aspettiamo che si incrementino gli scambi tra genitori e tra questi e gli operatori...). Vengono anche definite le procedure valutative (ad es. osservazioni, filmati, nuove valutazioni con strumenti *ad hoc* ecc.) da mettere in atto per verificare gli effetti dell'intervento.

(Tra la 7° e l'8° tappa, il gruppo realizza il progetto di miglioramento e raccoglie i dati per verificarne l'efficacia).

8. Verifica degli esiti e valutazione dell'intervento migliorativo: il gruppo discute e riflette sui dati raccolti per verificare l'efficacia dell'intervento in relazione agli esiti attesi e, sulla base delle considerazioni **individuali**, arriva a valutare l'opportunità di un nuovo ciclo di progettazione.

9. Bilancio dell'esperienza: sulla base di una ricostruzione del senso del percorso e dei suoi passaggi più rilevanti da parte del formatore, e dopo che i singoli hanno espresso la loro valutazione in proposito, il gruppo si confronta per arrivare a definire una valutazione partecipata del percorso particolare ma soprattutto del modello formativo adottato.

Questa precisa strutturazione del percorso, con una specificazione cadenzata dei compiti via via da realizzare, è uno strumento utile a guidare un dialogo riflessivo con la pratica secondo i passi tipici del processo d'indagine deweyano. Come mostra la **Tabella 1** infatti, andando alla sostanza delle questioni e perciò semplificando un po' ciò che è complesso, la struttura del percorso nei suoi passaggi più operativi - dal 2° all'8° - può trovare una corrispondenza con i momenti che caratterizzano il modello dell'indagine di Dewey (1933-1961); va precisato d'altra parte che il gruppo di ricercatori che ha messo a punto tale struttura, di cui faccio parte, ha inteso ricalcare nei suoi tratti di fondo proprio quel modello.

Vedi **Tabella 1** in basso.

Il momento preliminare all'avvio del percorso può essere fatto coincidere con la fase della suggestione, dove il sentore di un disequilibrio - sottoforma di un problema o un'esigenza emergente dal contesto educativo - blocca l'azione educativa e le possibili soluzioni sono solo intuitive, una condizione che può spingere un'*équipe* educativa a richiedere e a intraprendere un percorso valutativo come "promozione dall'interno". La fase dell'intellettualizzazione del problema e delle possibili soluzioni può trovare corrispondenza nei momenti in cui il gruppo incomincia a confrontarsi

Le fasi del pensiero riflessivo, Dewey (1933-1961)	I passi della valutazione come <i>promozione dall'interno</i>
Suggestione Intellettualizzazione	2. Decisione sulla dimensione/i su cui lavorare 3. Scelta dello strumento 4. Analisi critica dello strumento
Idea come guida	(Valutazione individuale con strumenti <i>ad hoc</i>) 5. Restituzione e discussione dei dati valutativi 6. Decisione sull'aspetto specifico da migliorare e sulla direzione dell'intervento migliorativo
Ragionamento	7. Definizione del progetto di miglioramento
Controllo con l'azione	(Messa in atto del progetto di miglioramento) 8. Verifica degli esiti e valutazione dell'intervento migliorativo 9. Bilancio dell'esperienza

Tabella 1. Confronto tra le fasi del pensiero riflessivo e i passi della valutazione come "promozione dall'interno"

Fonte: *Elaborazione propria*

su ciò che blocca l'azione, basandosi su impressioni tratte da osservazioni sommarie e pregresse per esplicitare e quindi intellettualizzare sia il problema sia le idee di possibili soluzioni, arrivando quindi a definire più precisamente e consensualmente qual è la dimensione da indagare e a dotarsi degli strumenti per andare ad osservarla più da vicino.

La fase dell'idea come guida, in cui grazie a un'osservazione e a un'analisi delle circostanze problematiche condotte in profondità viene individuata l'idea di soluzione presumibilmente migliore, richiama i momenti in cui il gruppo: si confronta sui dati valutativi raccolti individualmente con strumenti *ad hoc* e arriva a definire e concordare precisamente il profilo di qualità del contesto di riferimento rispetto alla dimensione indagata (punti di forza, punti di debolezza); sulla base del passo precedente, decide motivatamente l'aspetto specifico su cui intende elaborare il progetto di miglioramento; definisce la direzione di quest'ultimo.

La fase del ragionamento rimanda al passo in cui il gruppo definisce in modo articolato, preciso, motivato i vari aspetti del progetto di miglioramento, formulandolo come un'ipotesi d'intervento ("se faccio così, allora...") e precisando anche i metodi con cui raccoglierà i dati per verificare la corrispondenza tra esiti attesi e esiti ottenuti.

Infine, la fase del controllo con l'azione può trovare corrispondenza con i passi in cui il gruppo, dopo aver realizzato l'intervento migliorativo e sulla base dei dati raccolti, verifica la corrispondenza tra effetti attesi e ottenuti e valuta l'intervento, ma anche, successivamente, l'intero percorso valutativo-formativo.

Chiarita la corrispondenza sostanziale tra il percorso di valutazione come "promozione dall'interno" e le fasi dell'indagine che secondo Dewey scandiscono il procedere riflessivo del pensiero, occorre precisare in che senso una tale strutturazione del percorso possa promuovere la formazione di un'*équipe* educativa riflessiva e partecipativa arginando le forze contrastanti suggerite dalla prospettiva bioniana. A mio avviso, sono almeno due le direzioni in cui il percorso delineato agisce a favore degli obiettivi formativi indicati. Una prima direzione riguarda le difficoltà che abbiamo visto essere ingenerate dall'apprendere dall'esperienza avviando un dialogo riflessivo con la situazione educativa, dal senso di spaesamento, di frustrazione e insicurezza che questo modo di procedere suscita in quanto percorso "che si fa mentre si fa" e che chiede di sostare nell'incertezza, nel non sapere né quale forma assumerà il problema né quali soluzioni si dovranno

ricercare e definire. A fronte di questa indeterminazione, la strutturazione del percorso di valutazione come "promozione dall'interno" fornisce un punto di riferimento stabile: non si conoscono né i problemi che si incontreranno né le soluzioni cui si approderà ma si conosce il metodo con cui va affrontato il dialogo con la situazione, si sanno con precisione i passi da compiere, i quali, come una bussola, scandiscono tale dialogo offrendo indicazioni per orientarsi. Non semplicemente una struttura qualsiasi per "tappare" il disagio dell'indeterminatezza, amplificato dalla dimensione di gruppo, ma una struttura che riprende i passi della riflessività, i soli attraverso cui è possibile affrontare tale disagio fruttuosamente, costruendo soluzioni e saperi educativi significativi. Una struttura dunque che da una parte argina le difficoltà dell'indeterminatezza propria del procedere riflessivo offrendo punti di riferimento, dall'altra mette a disposizione uno strumento concreto, direi didattico, per mostrare come, attraverso quali passaggi e modi, si sviluppa tale procedere.

Una seconda direzione concerne le difficoltà connesse alla dimensione partecipativa, tanto rispetto all'apprendere dall'esperienza a stare in gruppo secondo le modalità del confronto democratico, quanto rispetto alla frustrazione ingenerata dal vedere la propria prospettiva educativa individuale messa in secondo piano da quella del gruppo inteso come unità pedagogica.

Riguardo a queste difficoltà la struttura del percorso di valutazione come "promozione dall'interno" propone al gruppo uno strumento che sostiene la dimensione partecipativa in quanto definisce un piano di lavoro comune, scandendo i passaggi da affrontare insieme e i modi in cui farlo, così favorendo la convergenza dei singoli attorno a uno stesso modo di procedere. Non solo: poiché, come si è detto, non è una struttura qualsiasi ma modellata sui passi della riflessività, sostiene e orienta "didatticamente" il gruppo rispetto al compito esplicitamente condiviso di affrontare in modo riflessivo il proprio agire educativo, contrastando divagazioni e fughe da esso.

Inoltre, sempre rispetto alle difficoltà connesse alla dimensione partecipativa, in tutti i passaggi del percorso viene messa in evidenza la voce del singolo (cfr. all'inizio di questo paragrafo nella presentazione dei 9 passi la sottolineatura dei passaggi individuali). Di più: si può dire che, in qualche misura, il fulcro di tutto il percorso è il punto di vista individuale in quanto la valutazione del contesto viene realizzata dai singoli operatori. Ciò consente da una parte di contenere la

frustrazione connessa alla messa in secondo piano della prospettiva educativa individuale, dall'altra di fornire un'indicazione di lavoro che orienta verso la modalità del confronto democratico: ognuno e tutti hanno diritto di parola e di ascolto, un diritto che nel gruppo si associa al principio della reciprocità e all'obiettivo dell'arrivare a concordare posizioni almeno in parte condivise. Un diritto, un principio e un obiettivo che la struttura del percorso regola, scandendo con precisione i momenti dell'espressione individuale, cui corrisponde l'ascolto del gruppo, e del confronto finalizzato al co-costruire accordi e punti di vista comuni.

Insomma in questo caso si può parlare di una mappa di lavoro per formare alla capacità di partecipazione democratica che da una parte, in qualche misura, può arginare il disagio connesso all'apprendere dall'esperienza tale capacità fornendo una struttura di riferimento, dall'altra si configura come una sorta di strumento didattico per la partecipazione dando indicazioni operative che permettono di sperimentare "come si fa".

IL FORMATORE

Come anticipato, anche il ruolo svolto dal formatore nell'ambito della valutazione come "promozione dall'interno" (Savio, 2012; Savio, 2013; Bondioli, 2015) rappresenta una risorsa fondamentale per la formazione nel gruppo di lavoro delle competenze che caratterizzano l'équipe educativa riflessiva e partecipativa.

In termini generali, il formatore che "promuove dall'interno" svolge il suo ruolo nel gruppo con il duplice obiettivo di promuovere processi di riflessione e di sollecitare il confronto partecipato, in modo da consentire la negoziazione di punti di vista condivisi. Il suo stile relazionale è caratterizzato da alcuni aspetti di fondo: partecipa al compito e al percorso in modo attivo e coinvolto; si propone con un ruolo paritario anche se differenziato, cioè come colui che conosce il metodo mentre gli operatori educativi hanno competenze riguardo l'identità educativa indagata; è neutrale, aperto e curioso verso qualsiasi punto di vista. Inoltre attiva funzioni di *tutoring* (Wood, Bruner, Ross, 1976) e cioè, sostanzialmente: mantiene vivo nel gruppo il coinvolgimento e la convergenza verso il compito comune; cerca di attivarlo in relazione ai suoi livelli di funzionamento prossimali, cioè alle sue competenze di riflessione-partecipazione e ai suoi saperi sull'identità educativa in via di sviluppo; si propone come "buon" esempio di riflessione e partecipazione.

Già questa caratterizzazione dello stile del forma-

tore permette un primo chiarimento sulla sua azione a favore della formazione di un'équipe educativa riflessiva e partecipativa. Come nel caso della struttura del percorso, lo stile del formatore che "promuove dall'interno" propone un metodo preciso, un punto di riferimento fermo che può arginare il disagio connesso all'intraprendere un percorso di apprendimento dall'esperienza, sia in rapporto alla pratica educativa sia rispetto allo stare in gruppo secondo le dinamiche del confronto democratico. Inoltre mantiene la "barra dritta" su quel metodo, riflessivo e partecipato, favorendo la convergenza su di esso dei partecipanti. Poiché poi il metodo non è uno qualsiasi, proposto perappare il disagio di cui si è detto, ma appunto invece focalizzato sui processi riflessivi e partecipati, si configura come uno strumento che permette al gruppo di fare esperienza di tali processi e insieme mostra come si fa, fornisce indicazioni precise su come bisogna procedere per riflettere in gruppo in modo partecipato. In più, rispetto alla struttura del percorso, nel caso del formatore il possibile disagio viene contenuto dal senso di sicurezza che può derivare dal fatto che c'è qualcuno che si assume interamente la responsabilità del dispiegamento dei processi riflessivi e partecipativi, che ha la competenza per farlo e lo fa in un clima di non giudizio, di sollecitazione e accettazione di tutti i punti di vista individuali, contenendo la possibilità che si perdano nell'anonimato e il disagio che ne conseguirebbe a tutto svantaggio della processo partecipativo.

Questa lettura del ruolo del formatore viene rafforzata considerando le strategie comunicative che lo caratterizzano (Bondioli, 2015⁹). Si tratta di 11 strategie¹⁰, ognuna delle quali agisce in modo complesso e intrecciato su tali processi. Tuttavia, semplificando di nuovo ciò che è complesso, è possibile distinguere alcune più orientate a sostenere la dimensione riflessiva e altre invece più rivolte alla dimensione partecipativa. Questa distinzione viene schematicamente proposta nella **Tabella 2** a pagina seguente.

Il formatore, attraverso le strategie comunicative, emerge ancor più chiaramente come un suscitatore di processi riflessivi partecipati ma soprattutto come un modello di tali processi: l'insieme di tali strategie può cioè essere letto a un secondo livello come una sorta di road map, un insieme di indicazioni sulle condotte da attivare per dispiegare quei processi.

Più precisamente, le cinque strategie associate al processo riflessivo forniscono le seguenti indicazioni: qualsiasi contenuto (idea, dubbio, osservazione ecc.) va considerato due volte, ripensato in modo decen-

trato (“rispecchiare”) e ne vanno identificati i tratti salienti (“riassumere e sottolineare”), per poi andare più in profondità ed elaborarli sviluppando connessioni con idee ed esempi (“proporre elaborazioni con esempi e idee”); va tenuto presente che qualsiasi pratica è connessa a significati educativi che la determinano e viceversa, e tale connessione deve essere ricercata, analizzata, esplicitata (“richiesta di esempi ed idee”); rispetto ai contenuti che interessano, il loro approfondimento e la loro elaborazione può essere sostenuta dal riferimento a saperi formalizzati (“interventi informativi/teorici”).

Riguardo alle strategie più rivolte al processo partecipativo, le indicazioni fornite sono: bisogna alternare, secondo un principio di reciprocità, l’ascolto del punto di vista dell’altro (“ascoltare”), il più possibile attento e disponibile, all’espressione del proprio punto di vista (“sollecitare l’esplicitazione”), proposto come uno tra gli altri e cioè fuori da logiche di affermazione conflittuale del proprio potere/sapere (“esprimere il proprio punto di vista di formatore come uno tra gli altri”); questo scambio tra punti di vista deve declinarsi come un incontro finalizzato a definire accordi e prospettive almeno in parte condivise (“proporre connessioni”), che in ultima analisi significa arrivare a co-costruire un’identità educativa comune attraverso però una preliminare messa in evidenza delle identità educative individuali, arginando il disagio della loro anonimizzazione che può intralciare, come abbiamo visto, il processo partecipativo.

Vi è infine la strategia del “provocare e richiedere coerenza mettendo in evidenza le opinioni contrastanti e/o le deduzioni scorrette” che fornisce indicazioni a cavallo tra il processo riflessivo e quello partecipativo: i salti inferenziali scorretti vanno messi in evidenza, per indagarne le ragioni e eventualmente correggerli considerandoli opportunità di approfondimento; anche la differenza di opinioni nel gruppo va rilevata e accolta come un’occasione per spingere più in profondità il confronto, quel confronto con il diverso da sé che è la via per meglio definire il proprio punto di vista arrivando ad esplicitarne gli aspetti impliciti, e che dunque si configura circolarmente come uno stimolatore del processo riflessivo.

In definitiva le strategie comunicative del formatore forniscono una mappa dettagliata dei passaggi da compiere sul piano dei processi mentali e di quelli relazionali per caratterizzare il lavoro di un’equipe educativa in modo riflessivo e partecipato, con un’azione di contenimento rispetto ai possibili ostacoli incontrati da un tale modo di lavorare: un metodo preciso proposto da una persona competente che “mantiene la barra dritta” su di esso e se ne assume la responsabilità, contro il disagio dell’indeterminatezza connesso al procedere riflessivo, all’apprendere dall’esperienza nella propria pratica educativa e nello stare in gruppo; un metodo che mette in primo piano la prospettiva individuale, contrastando il disagio del perdersi nell’anonimato della prospettiva di gruppo ed evitando così possibili derive contro il gruppo e le

<p>Processo Riflessivo</p> <p>Rispecchiare i contenuti espressi dai partecipanti</p> <p>Riassumere e sottolineare i tratti salienti dei contenuti espressi dai partecipanti</p> <p>Proporre elaborazioni con idee ed esempi a partire dai contenuti espressi dai partecipanti</p> <p>Richiesta di esempi di pratiche educative a partire da idee pedagogiche espresse dai partecipanti e viceversa</p> <p>Interventi informativi/teorici sui temi oggetto di riflessione nell’ambito del percorso formativo</p>
<p>Processo Partecipativo</p> <p>Ascoltare con attenzione aperta e non giudicante</p> <p>Sollecitare l’esplicitazione dei punti di vista</p> <p>Regolare lo scambio comunicativo (dare la parola, parlare uno alla volta ecc.)</p> <p>Proporre connessioni tra differenti punti di vista</p> <p>Esprimere il proprio punto di vista di formatore come uno tra gli altri</p>
<p>Processi riflessivo/partecipativi</p> <p>Provocare e richiedere coerenza mettendo in evidenza le opinioni contrastanti e/o le deduzioni scorrette</p>

Tabella 2. Strategie comunicative del formatore e processi riflessivo/partecipativi nell’equipe educativa

Fonte: *Elaborazione propria*

sue dinamiche partecipative; un metodo che struttura con precisione sia il procedere riflessivo sia quello partecipativo, permettendo al gruppo di farne esperienza ma soprattutto di avere indicazioni per metterli in atto, una sorta di didattica per imparare a riflettere e partecipare.

FORMARE A UN *HABITUS* RIFLESSIVO E PARTECIPATIVO

A questo punto si apre la questione dell'efficacia formativa di un percorso di valutazione come "promozione dall'interno", in rapporto anche alla differenza tra capacità "riflessiva" e "riflessività", tra "saper fare" e "saper essere" proposta precedentemente. Più precisamente, la questione è se un tale percorso abbia delle ricadute sia sul "saper fare" del gruppo coinvolto, in termini di saper realizzare un dialogo riflessivo con la situazione (competenza sui processi e metodi) e di acquisire conoscenze attraverso tale dialogo (sapere sui contenuti pedagogici, pratici e teorici), sia sul "saper essere" inteso come maggiore consapevolezza della propria identità educativa a livello individuale e di gruppo ("perché si fa quello che si fa"). Ma la questione soprattutto è in quale misura con percorsi di valutazione come "promozione dall'interno" questi "saper fare" e "saper essere", che potremmo definire di primo livello, possano consolidarsi in un "saper essere" di secondo livello, cioè come "riflessività" e *habitus* professionale consolidato sia individuale che di gruppo.

Un chiarimento in queste direzioni viene dagli esiti di due percorsi paralleli di valutazione "come promozione dall'interno" realizzati con due asili nido, in particolare dall'analisi dell'incontro finale (cfr. Tabella 1, passo 9 "Bilancio dell'esperienza") e del questionario individuale di fine percorso, entrambi dedicati a raccogliere le valutazioni dei partecipanti circa il percorso stesso e il metodo (Savio, 2013; Bondioli, Savio, 2014; Bondioli, Savio, 2015). Senza entrare nei dettagli di questa analisi, c'è un aspetto che emerge come significativo in merito alla questione che qui interessa. Al netto delle differenze tra i due nidi, tutti i partecipanti riconoscono la ricaduta formativa professionale dell'esperienza in termini sia di capacità riflessiva che di rafforzamento della dimensione di gruppo grazie ai processi partecipativi. In particolare, emerge in positivo il riferimento al metodo di lavoro, cioè all'intreccio tra la struttura del percorso e l'approccio riflessivo partecipato, rispetto al quale i partecipanti vedono la possibilità di trasferimento in esperienze future e quindi di appropriazione come "saper fare" profes-

sionale. Così si esprimono in proposito alcune educatrici all'incontro finale (Savio, 2013):

"È un po' come se avessi una griglia che mi porto dietro ... il percorso è stato utile e anche spendibile al di là del contesto specifico in cui è nato"; "pensavo che forse (...) comunque questa cosa durerà nel tempo nel senso che ormai abbiamo in qualche modo aperto un modo di pensare e di agire che proseguirà nel tempo"; "il meccanismo l'abbiamo appreso. Poi vedremo, ci metteremo alla prova a fare un lavoro analogo sulle altre sfere di attività, sugli altri spazi"

D'altra parte, sempre nell'incontro finale, emerge da più parti l'insicurezza circa la possibilità di applicare il metodo senza l'appoggio del formatore, con particolare riferimento ai processi: di negoziazione, di riflessione sulla pratica per svelarne i significati educativi impliciti, di verifica del proprio agire. Dunque, insicurezza proprio in riferimento ai processi portanti del metodo (Bondioli, Savio, 2014). Ecco come questa insicurezza emerge nelle parole dei partecipanti (*ibidem*).

"Magari, fare un lavoro con questo stesso metodo, non so come ci riuscirà perché senza formatore è un po'..."; "l'obiettivo iniziale che avevo in mente di questo processo qua, fosse proprio quello di darci degli strumenti, d'imparare un metodo per allenarci a cavarcela senza il formatore (...) però, arrivati a questo punto (...) il processo l'ho in mente e l'ho capito, però poi"; "siamo ancora in prima elementare".

In sostanza sembra di poter concludere che la strada delineata con l'approccio della valutazione come "promozione dall'interno" sostiene la formazione di équipe educative riflessive e partecipative, ma anche che il consolidamento delle capacità che le caratterizzano, di un *habitus* riflessivo partecipativo, della "riflessività" oltre che della "riflessione", richiede tempi lunghi e esperienze reiterate. Di più. Sembra plausibile affermare che la permanenza di un tale *habitus*, data la complessità delle competenze che lo caratterizzano, richieda un accompagnamento costante per non incorrere in analfabetismi di ritorno, e cioè che solo la presenza di una figura dedicata a sostenerlo tanto nei suoi aspetti riflessivi che partecipativi, e ovviamente competente circa tali aspetti, possa garantirne la vitalità nel tempo. In questa direzione si esprime anche Bion quando sostiene che un gruppo di lavoro razionale per connotarsi come tale ha bisogno di un "capo", di una *leadership* che si caratterizza come innocua, priva di influenza sul gruppo ma attiva nel mantenere il contatto con la realtà esterna, cioè con il compito condiviso e la sua realizzazione (Bion,

1961-1971, p.188), proprio come deve essere per il formatore che “promuove dall’interno”.

In definitiva, se, in linea con quando invocato dai documenti europei citati all’inizio di questo contributo, si vogliono formare e sostenere operatori educativi dello o/6 capaci di riflettere sulla pratica facendo ricerca in modo partecipato, è necessario attrezzarsi sia con metodi precisi sia con una formazione in servizio non occasionale e non affidata a forme di autogestione da parte dei gruppi di lavoro educativi, ma ritenendo viceversa imprescindibile l’affiancamento di figure formate ad hoc. Che siano figure esterne o che si tratti di coordinatori pedagogici con una specializzazione in tal senso, soluzione quest’ultima più sostenibile, resta aperta la questione della formazione dei formatori di *équipe* educative riflessive e partecipative; un rilancio per future ricerche e approfondimenti.



NOTE

¹ Cfr. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT>

² Esse comprendono: la riflessione continua e sistematica sulle pratiche; la realizzazione di ricerche in classe; inserire nell’insegnamento gli esiti delle ricerche effettuate in classe e delle ricerche accademiche; valutare le strategie d’insegnamento e modificarle di conseguenza; valutare le proprie esigenze di formazione (*ibidem*, p. 24).

³ Il documento è stato prodotto dal gruppo di lavoro tematico istituito dalla Commissione Europea su *Teacher Professional Development*, (http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf).

⁴ Il documento è stato prodotto dal gruppo di lavoro tematico istituito dalla Commissione europea su *Early Childhood Education and Care (ECEC)* e propone, sulla base dell’analisi delle politiche dei paesi membri e della letteratura, 10 dichiarazioni di qualità in relazione al sistema dei servizi educativi o/6 (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf). Le parti del documento riportate da qui in avanti sono riprese dalla traduzione a cura di Lazzari (2016).

⁵ Il dibattito su questi temi è davvero molto ampio e tuttora aperto; per una prima rassegna cfr. Montalbetti (2005).

⁶ In questo caso parlando di sollecitazioni del contesto ci si riferisce in modo particolare alle esigenze, i bisogni, le prospettive culturali dei particolari bambini con cui si opera e delle loro famiglie. In termini più generali, i rimandi nel testo al concetto di “contesto educativo” vanno intesi secondo la definizione che ne dà Bondioli (2004): “l’insieme delle risorse materiali, umane e simboliche che un’istitu-

zione organizza e mette in gioco allo scopo di produrre una ricaduta formativa sui destinatari dell’azione educativa” (p. 33).

⁷ Con identità educativa si intende l’intreccio, non sempre del tutto esplicito, tra pratiche e riferimenti pedagogici (convincimenti, valori, teorie ecc.) che caratterizzano un singolo operatore o un gruppo educativo (per approfondimenti cfr. Savio, 2011, p. 50-53).

⁸ La struttura del percorso è stata puntualizzata e messa alla prova nell’ambito del progetto di ricerca “Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l’infanzia”, realizzato con i fondi ministeriali PRIN 2009 dall’unità dell’Università degli Studi di Pavia.

⁹ Tali strategie sono state puntualizzate nell’ambito del progetto di ricerca “Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l’infanzia”, realizzato con i fondi ministeriali PRIN 2009 dall’unità dell’Università degli Studi di Pavia.

¹⁰ Le strategie sono in tutto 13, 2 delle quali però riguardano meno da vicino i processi di cui si sta discutendo e concerno invece interventi del formatore di contorno alla realizzazione del percorso: “chiedere informazioni” su qualcosa che non è stato chiaramente inteso; “interventi procedurali”, cioè rispetto ad es. alla tempistica delle attività, dei contenuti da trattare ecc.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bion, W. R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Trad. it. Roma: Armando Armando, 1971.
- Bion, W. R. (1963). *Apprendere dall’esperienza*. Trad. it. Roma: Armando, 1972.
- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-58). Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2015). Promuovere dall’interno: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli & D. Savio (A cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (A cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano di ricerca educativa*, anno VII, n. 13, 46-68.
- Bondioli, A., Savio, D. (2015). Un’esperienza di valut-

- zione formativa partecipata e la sua valutazione. In A. Bondioli e D. Savio (A cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze* (pp. 231-251). Bergamo: Edizioni Junior.
- Commissione Europea (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT/>, consultato il 8.5.16.
- Commissione Europea (2013). *Supporting teacher competent development*, http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, consultato il 8.5.16.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf, consultato il 8.5.16.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Lazzari, A. (A cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Savio, D. (2012). Un percorso formativo di "promozione dall'interno". In A. Bondioli e D. Savio (A cura di), *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione* (pp. 35-49). Bergamo: Edizioni Junior.
- Savio, D. (2013). La valutazione come promozione dall'interno. *Reladei*, Vol. 2 (2), 69-86.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*: Trad. it. Bari: Edizioni Dedalo, 1993.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 17, 89 -100.

Articolo terminato il 5 luglio 2016

Recibido: 13/10/2016 | Aceptado: 04/12/2016

Savio D. (2016). Formare equipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 17-30. Disponible en redaberta.usc.es/reladei



Donatella Savio

Università degli Studi di Pavia, Italia

donatella.savio@unipv.it

Donatella Savio è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Pavia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: il gioco infantile, la sua osservazione, il suo ruolo nello sviluppo infantile, le strategie per promuoverlo; la valutazione di contesti educativi in un'ottica formativa, riflessiva e partecipata; la promozione della competenze genitoriali con riferimento ai gruppi di auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme. Su questi temi ha pubblicato volumi, saggi e articoli a livello nazionale ed internazionale, tra cui: *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena* (Edizioni Junior, 2011); (con A. Bondioli) *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione* (Edizioni Junior – Spaggiari, 2012); (con A. Bondioli) *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze*, Edizioni Junior, 2015).