

Fare comunità di pensiero nella scuola dell'infanzia. La parola ai docenti

Crear comunidades de pensamiento en la escuela infantil. Dar la palabra a los docentes *Creating community of thought in the infant school. The word to teachers*

Maria-Chiara Michelini, ITALIA

ABSTRACT

L'articolo intende esplorare possibili tratti specifici di una *comunità di pensiero* nella scuola dell'infanzia, a partire dai risultati della ricerca *Il docente riflessivo*. Ne discute il significato come comunità che si costituisce intenzionalmente per esercitare la miglior forma di pensiero, sviluppando una riflessione di secondo livello, che investe le premesse, i presupposti e le motivazioni dell'agire. Una riflessione ed una comunità, quindi, che si differenziano da altre forme che, pure, sono necessarie per affrontare in maniera intelligente i problemi e le istanze della pratica, in un'ottica di miglioramento continuo e progressivo. Nel corso della trattazione il contributo esplicita, in tal direzione, alcuni dei dispositivi utilizzati e dei risultati conseguiti nell'ambito della ricerca. Il discorso è costantemente punteggiato dalle parole realmente utilizzate dai docenti partecipanti ad essa; tali espressioni sono state selezionate entro la ricca documentazione realizzata dall'indagine.

Parole chiave: Comunità di pensiero, Scuola dell'infanzia, Docente riflessivo, Cambiamento

RESUMEN

El artículo, a partir de los resultados de la investigación *El profesor reflexivo*, pretende explorar posibles rasgos específicos de una *comunidad de pensamiento* en la escuela infantil. Se aborda la importancia de una comunidad que se constituye intencionalmente para

ejercitar la mejor forma de pensamiento, desarrollando una reflexión de segundo nivel, que invierte las premisas, los supuestos y las motivaciones de la actuación. Una reflexión y una comunidad, por lo tanto, que son diferentes de otras formas que igualmente son necesarias para abordar de manera inteligente los problemas y las demandas de la práctica, en una óptica de mejora continua y progresiva. La contribución explícita, en este sentido, algunos de los dispositivos utilizados y de los resultados de esta investigación. El discurso está ejemplificado por las palabras utilizadas por los profesores que participan en él; estas expresiones se han seleccionado dentro de la rica documentación recogida de la investigación.

Palabras clave: Comunidad de pensamiento, Escuela Infantil, Profesor reflexivo, Cambio

ABSTRACT

This article wants to explore the possible specific characteristics of a *community of thought* in the infant school, starting from the search about *The reflective teacher*. It discusses the significance of a community that constitutes itself intentionally to exert the best form of thought, developing a reflection of a second level, which reverses the premises, the assumptions and the motives of action. A reflection and a community, therefore, that differ from other forms that, as well, are needed to address in an intelligent manner the problems and the demands of the practice, in a perspective of continuous and progressive improve-

ment. Throughout the analysis the contribution expresses in this direction, some of the methods used and the results achieved in this research. The speech contains examples of the words actually used by the participating teachers; such expressions have been selected among the rich documentation collected in the survey.

Key words: Community of thought, Infant School, Reflective teacher, Change

“Poi da pensiero nasce pensiero,
[...] è sempre un concatenarsi
di situazioni, di pensieri.” (D.)

IL DOCENTE RIFLESSIVO

Il costrutto di quella che consideriamo la condizione delle condizioni per il pensiero riflessivo, vale a dire, la *Comunità di Pensiero* (Michellini 2013 e 2016), riveste particolare interesse per la scuola dell'infanzia, di cui intercetta efficacemente peculiarità ed esigenze specifiche. Il presente contributo indagherà tale ipotesi sia sotto il profilo teorico, entro l'idea di comunità di pensiero che si costituisce intenzionalmente per sviluppare una riflessione di livello alto, tale da investire e trasformare le premesse, i presupposti e le motivazioni che stanno alla base del pensiero e dell'azione del professionista, sia per quanto emerge dalla sperimentazione condotta nell'ambito della ricerca *Il docente riflessivo*.

L'istanza riflessiva, propria di tutti i professionisti, in primis degli insegnanti, assume peculiare evidenza per quanti si occupano di alunni tra i tre e i sei anni, per la fase evolutiva dei medesimi, oltre che per il modello organizzativo scolastico specifico (con particolare riferimento al contesto italiano). In questo periodo infatti, il bambino, cresce in maniera molto rapida e ricca, secondo un profilo tipico che esige un approccio educativo globale da parte dei suoi educatori dentro e fuori dalla scuola. La stessa relazione scuola-famiglia è inevitabilmente molto più stretta, quotidiana e coinvolgente, di quanto non avvenga negli ordini di scuola successivi. Dal punto di vista organizzativo, la scuola dell'infanzia italiana si caratterizza, tra le altre cose, per l'elevato tasso di collegialità sul piano operativo e su quello progettuale. La presenza in ogni sezione di almeno due docenti, la condivisione di spazi e momenti comuni (dalla mensa al gioco), l'esigenza di articolare in maniera plurale i gruppi degli allievi, in relazione alle differenti età, in modo da assicurare in ogni contesto contatti sia omogenei che eterogenei

per età, sono elementi contingenti che, unitamente all'alto profilo professionale, hanno contribuito storicamente a sviluppare una considerevole cultura collegiale, espressa in forme e consuetudini consolidate e particolare (si pensi, a titolo meramente esemplificativo, alla grande tradizione dei collettivi nella scuola dell'infanzia comunale).

Questi rapidissimi cenni alla vocazione potenzialmente riflessiva e comunitaria della scuola dell'infanzia intendono sottolineare in termini di esigenza, non certo di maggiore facilità, il tema che stiamo ponendo. Detto in altri termini, i docenti della scuola dell'infanzia si trovano ad affrontare un segmento peculiare che pone esigenze di riflessività e collegialità in misura eccezionalmente intensa e qualificante. Essi, in Italia, hanno mostrato elevata sensibilità e sviluppato cultura specifica in questa direzione, manifestando spiccate esigenze in termini formativi e di accompagnamento peculiari.

Anche sulla base di queste considerazioni negli anni 2013-2016 è stata condotta la ricerca, denominata *Il docente riflessivo*, che ha coinvolto docenti della scuola dell'infanzia e primaria, oltre a studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.¹ La ricerca si è posta l'obiettivo di indagare i modi e le forme tipici del pensiero dei professionisti dell'insegnamento/apprendimento e, da questo primo passo, di innescare processi di cambiamento attraverso l'introduzione e la validazione di dispositivi riflessivi, con il coinvolgimento attivo, consapevole e partecipante degli insegnanti stessi. In particolare *Il docente riflessivo* ha inteso implementare una comunità di pensiero che realizzasse nel concreto quella che consideriamo la condizione delle condizioni per l'esercizio e lo sviluppo del pensiero riflessivo. L'importante componente di insegnanti della scuola dell'infanzia (oltre il 42% dei partecipanti) ha consentito di rilevare, entro la cornice generale degli esiti euristici, profili e caratteristiche specificamente riferibili a questo segmento professionale e scolastico.

L'ARTE DI PENSARE

Intendiamo ora precisare il senso della ri-proposizione del tema del pensiero riflessivo, frequentemente evocato negli ultimi decenni, soprattutto a seguito dell'affermarsi dell'idea del professionista riflessivo, grazie a Schön (1983). Questi ha avuto il merito indubbio di far emergere con forza l'esigenza, tracciando un solco ideale a partire dal pensiero deweyano, che

ancora oggi costituisce la coordinata teorica fondante a riguardo. A partire da queste basi, il pensiero riflessivo istituisce e realizza il rapporto teoria/prassi, che il professionista vive costantemente nel suo lavoro, muovendo, generalmente dalla prassi, di cui è agente, ma su cui egli innesta la riflessione, che consente di comprenderne il significato, aprendola al mondo della teoria, nella quale ricerca illuminazione per il proprio vissuto. Si tratta di quel costante e «cosciente estrarre l'elemento intelligente dall'esperienza» (Dewey 1916, p. 187), operata attraverso l'indagine che consente la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, chiara, risolta, armoniosa (Dewey, 1949, p.135). L'interpretazione del problema specifico posto dall'esperienza reale e pratica esige da parte del professionista riflessivo la capacità e l'esercizio di attualizzazione del rapporto teoria/prassi. Detto in altri termini, il pensiero riflessivo, nell'interpretare e risolvere il problema specifico, rende effettivo e originale il rapporto teoria/prassi in relazione all'accadimento considerato, ben al di là della sua funzione strumentale. In tal senso il pensiero riflessivo è concettualmente e funzionalmente imprescindibile. Anche quando Dewey stesso (1929, p. 226) parla di pensiero riflessivo come mezzo, ne sottolinea l'unicità: «il solo mezzo di regolazione il cui valore strumentale è unico». Sarebbe riduttivo, infatti, considerarlo in chiave esclusivamente funzionale alla soluzione dei problemi pratici. Nella sua definizione di *pensare come un'arte* lo stesso Dewey (1933, p. 155) indica quella direzione trasformativa che Bruner definisce «Il secondo principio universale [...] la nostra incredibile» capacità intellettuale di immaginare alternative, di concepire altri modi di essere, di agire, di lottare» (Bruner 1990, pp. 107-108). La locuzione *pensare come un'arte* esprime l'anima eminentemente creativa del pensiero riflessivo, il suo essere il solo mezzo che, mentre assume il rigore del metodo scientifico per affrontare e risolvere le questioni poste dalla realtà, interpreta il senso fondamentale dell'agire professionale, vale a dire, l'approccio creativo e innovativo al mondo, l'invenzione, l'immaginazione. Ciò implica e veicola la trasformazione delle nostre idee, nel senso definito da Mezirow (1991) di schemi e prospettive di significato che risultino inadeguate o distorcenti. Lo stesso Dewey, d'altronde, proponendo una concezione unitaria del pensiero riflessivo, pur articolata in due distinti principi, già nell'ambito delle fasi dell'indagine (Dewey, 1933 e 1949) distingue il momento del *problem posing*, da quello del *problem solving*. Significativo il fatto che il passaggio tra i due

momenti sia reso possibile dall'articolazione plurale di ipotesi risolutive, entro le quali scegliere l'idea guida da porre in essere e verificarne bontà ed efficacia alla luce dei fatti. I problemi sui quali il professionista opera sono l'elemento che da concretezza e dinamismo al processo attraverso cui egli artisticamente crea la nuova visione del mondo, trasformando il proprio pensiero.

Quando parliamo di presa di coscienza e cambiamento (Michellini 2013 e 2016), come direzioni del pensiero riflessivo, quindi come dimensioni che congiuntamente e globalmente costituiscono un processo unitario intendiamo riferirci alla complessità di una totalità qualitativa reale, mai riducibile ad una sola delle parti che la compongono, oltre che alla dinamica variegata e plurale che la realizza. Un professionista riflessivo è soggetto protagonista di un rapporto creativo con il mondo in cui opera, in ragione della vivacità del pensiero che egli sviluppa a partire dalle circostanze concrete che lo sollecitano e propongono problemi e criticità.

La soluzione dei problemi e il loro trascendimento in funzione di alternative allo statu quo, la presa di coscienza e il cambiamento, il rigore della concatenazione logica dei processi attivati e la creatività, si tengono insieme in un quadro complesso e unitario in cui possiamo collocare la nostra idea di professionista autenticamente riflessivo. Tale concezioni esige il protagonismo di chi opera, chiamato ad attivare in maniera originale processi in cui il cambiamento delle proprie concezioni, consente la trasformazione del mondo e la soluzione dei problemi posti dalla prassi. Si approda, in questo senso, a quel terzo livello della riflessione (*reflection on reflection-in-action*) che Schon indica come la forma più rara riscontrata tra i professionisti esaminati, ma anche la più importante. Egli infatti si sofferma lungamente sulla tendenza a riflettere solo sulle proprie strategie di controllo unilaterale e non sulla struttura del ruolo, sulla impostazione del problema o sulla teoria dell'azione. L'agire, infatti, tende a fagocitare energie sia in senso fisico che come investimento mentale nel controllo dell'azione in vista della sua ottimizzazione, in termini di efficacia. Le pratiche, in verità, sono intrise di premesse teoriche, i dati sono carichi di conoscenze possedute dagli attori delle medesime, per ciò, quando la riflessione del singolo o dell'organizzazione riesce a decentrare la propria attenzione dalle pratiche, procedure, misure, per far posto alla riflessione sui valori e sugli scopi, essa raggiunge il suo vero fine. Si realizza, così, quello che Schön considera il passaggio

dall'expertise tecnica alla pratica riflessiva, il cui focus è ravvisabile nel pensiero del professionista, anziché nelle procedure poste in essere nella pratica. Grandi analogie sono ravvisabili tra questa ipotesi e l'idea di apprendimento trasformativo di Mezirow (1991) oltre che con l'apprendimento³ di Bateson (1972). Detta in estrema sintesi, il comune divisore tra questi tre costrutti teorici consiste nel ravvisare un livello massimo di riflessione come trasformazione delle premesse che stanno alla base del pensiero e dell'azione del professionista. Mezirow chiama queste premesse schemi e prospettive di significato, mentre Bateson le identifica nelle abitudini mentali a segmentare in modo diverso il flusso dell'esperienza, abitudini deuteroapprese (apprendimento²). Per la modalità con cui il deutero-apprendimento ha luogo, vale a dire collateralmente al proto-apprendimento, in maniera indiretta, nel lungo periodo e in forma che Bateson definisce inconscia (1972, pp. 328-329), esso ha la caratteristica generale di auto-convalidarsi. Ciò rende l'apprendimento³ raro e difficile, esigendo una profonda ridefinizione dell'io, come prodotto o aggregato dell'apprendimento², attraverso la liberazione dalla tirannia dell'abitudine (Bateson, 1972, p.333). In questo senso l'arte di pensare esige il protagonismo pieno del soggetto che pensa e che, quindi, cambia le premesse del proprio modo di pensare e di agire. Un altro aspetto che riteniamo fondamentale è quello del contesto culturale e sociale attuale, che pone istanze specifiche, rispetto al tema della riflessività. L'economia del presente contribuito non consente di esaminare la questione nella sua complessità e ampiezza. Ci limiteremo soltanto ad accennare al fatto che un tempo caratterizzato da rapidità dei mutamenti, complessità estrema, percezione della riduzione degli spazi di auto-determinazione del futuro personale, in relazione all'oscurità di direzione dei destini dell'umanità, pone una nuova frontiera per la formazione (Bauman, 2002). Questa è riferibile alla necessità di plasticità ed elasticità nell'abituarsi a disapprendere vecchie forme mentis, apprenderne di nuove, assumere consapevolmente la direzione del proprio apprendimento (Pellerey, 2006) in direzioni difficilmente prevedibili e presumibilmente originali. La percezione che l'autonomia e la sovranità degli individui e dei popoli, in uno scenario che induce ad un rimodellamento della soggettività umana, siano compresse e ridotte, a nostro modo di vedere pone in una luce nuova il tema del pensiero, via attraverso la quale popoli e le generazioni potranno riguadagnare libertà, dignità, potere di decidere di sé e del proprio futuro. «Formare l'uomo e il cittadino in senso globale

significa concepire uomini e donne capaci di determinare sé e il mondo attraverso l'esercizio consapevole e alto della propria capacità di pensare, immaginando alternative allo statu quo. [...]. Significa credere che gli abitanti del pianeta potranno riconquistare le proprie libertà individuali e collettive, decidendo il proprio futuro, migliorando la qualità della propria vita, in virtù di un migliore esercizio riflessivo, attraverso l'istituzione di comunità di pensiero.» (Michelini, 2016, p. 71). In tal senso crediamo che riproporre il tema del pensiero riflessivo rappresenti un impegno prioritario per la pedagogia contemporanea, vocata a prefigurare i modi e i mezzi per educare e sostenere la miglior forma di pensiero.

I RISULTATI DELLA RICERCA

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia partecipanti alla ricerca *Il docente riflessivo* hanno permesso di evidenziare esiti sostanzialmente paragonabili a quelli dei colleghi di scuola primaria. In tal senso i risultati complessivi sono riferibili anche alla componente specifica. Tale equiparabilità è rafforzata, in termini empirici oltre che di significato, dal contributo attivo da essi sostenuto nelle fasi in cui volutamente sono stati messi al lavoro docenti appartenenti ai due diversi ordini di scuola. In questi contesti, diffusamente creati nel corso dell'indagine, gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno interagito in maniera efficace e pertinente, contribuendo alla riflessione dei loro colleghi di scuola primaria, in forma qualificata ed incisiva. Ciò è accaduto, ad esempio, quando sono state costituite coppie di docenti tra loro estranei nel contesto dei cicli riflessivi sullo strumento per la riflessione denominato *Appunti*. Gli *Appunti*, elaborati da un'insegnante A, e inviati per posta elettronica ad un'insegnante B, riguardavano un episodio verificatosi nella classe del primo docente che ne era rimasto colpito. Il secondo, estraneo all'accaduto e al contesto del primo, doveva porre domande, sollecitare considerazioni, formulare ipotesi alternative, vale a dire attivare un rispecchiamento emancipativo (Michelini 2013 e 2016) e una riflessione di secondo livello sull'accaduto, da parte di A. I docenti di scuola dell'infanzia si sono dimostrati estremamente capaci in questo senso, anche quando il confronto avveniva su fatti accaduti nella scuola primaria. Questi elementi, sia pure di carattere e vastità limitati, confermano, da un lato la trasversalità del pensiero riflessivo rispetto alle specificità professionali, dall'altro la qualità del profilo acquisito storicamente da queste figure che, anche dal punto di vista delle meta-competenze, quali appunto

quelle riflessive, hanno saputo costruire professionalità di tutto rilievo.

A partire da questa premessa evidenzieremo, ora, alcuni elementi, risultanti dall'indagine, di particolare interesse con riferimento all'ambito scuola dell'infanzia. L'uso che faremo di espressioni utilizzate dai partecipanti risponde al desiderio di arricchire le argomentazioni con parole autentiche, particolarmente efficaci ed espressive. A.M. scrive: *Partecipare alla ricerca è stata una sfida con me stessa, volevo "osservarmi" mentre lavoro per verificare di non aver, nel tempo, messo in atto modalità stereotipate nel proporre le esperienze educative e nell'interazione con i bambini. Osservarmi non è stato facile ed immediato [...] Così mi sono guardata con occhi nuovi e ho cercato di capire: che "insegnante" sono... quali sono i reali bisogni dei bambini che scelgo per stendere il piano formativo... Con molta serenità posso solo dire che per ora mi sembra di essere un'insegnante "curiosa", ancora affascinata dal mondo dell'infanzia quanto basta per essere pronta all'ascolto del bambino, direi che sono: un'insegnante che ascolta.*

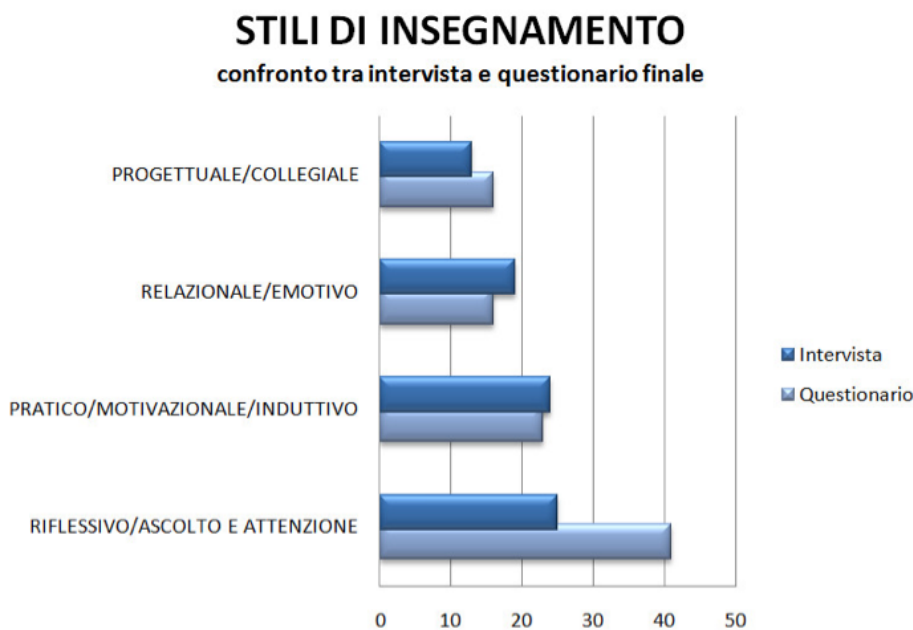
Questa volta stilare il piano formativo non è stato tanto immediato, non dare per scontato i bisogni dei bambini era la consegna che mi sono data... non so se ci sono riuscita ma ho sicuramente cercato di tenere allertata l'attenzione. Nel tempo vedrò. Sicuramente questo è stato un bel percorso di crescita, sono forse lontana dall'essere un docente riflessivo ma col tempo

non si sa mai, a volte impercettibili cambiamenti mi sorprendono piacevolmente.

Nelle parole di A.M. emerge la percezione dei partecipanti alla ricerca circa l'incremento in senso riflessivo del proprio stile di insegnamento, passando dal 13 %, nelle interviste realizzate all'inizio della ricerca, al 27 % nei questionari finali (Fig. 1). Entrando più nello specifico, alla domanda 1) del questionario finale - attraverso la partecipazione alla ricerca ho preso coscienza di...- più del 54 % dichiara l'importanza dell'autoanalisi e della riflessione, il 19% l'importanza dell'osservazione approfondita. Il dato viene confermato da altre risposte fornite alle diverse domande del questionario finale. L'86% circa, infatti, utilizza espressioni riconducibili a questo ambito (riflettere maggiormente, analizzare le situazioni in modo più approfondito, modo di osservare, considerare il linguaggio uno strumento riflessivo e prendere coscienza di alcuni stereotipi, di alcune rigidità e atteggiamenti personali).

Le parole di C., una delle docenti di scuola dell'infanzia della ricerca, riassume emblematicamente la percezione dei partecipanti: «finalmente mi sono riscoperta un essere pensante e non più solo operante». Il dato (95%) relativo a coloro che rispondono affermativamente alla domanda 7) del questionario finale - se e come la partecipazione.

Anche gli studenti evidenziano i cambiamenti in senso riflessivo dei rispettivi docenti di scuola dell'in-



Fonte: Elaborazione propria

Figura 1. Sintesi dello stile di insegnamento dichiarato dai docenti all'inizio (intervista) e al termine (questionario finale) della ricerca Il docente riflessivo

fanzia da loro osservati, scrivendo nei protocolli dedicati, ad esempio, «V. ha modificato il suo modo di relazionarsi ai colleghi, mi ha spiegato che prima della ricerca V. era molto impulsiva. La ricerca svolta l'ha aiutata a “pensare 10 volte prima di parlare», oppure, nel caso di un altro soggetto: *«Ho potuto notare un'insegnante più riflessiva rispetto alle attività proposte ai bambini e verso le modalità di relazione che adotta. Credo che il confronto con le altre insegnanti sia stato fondamentale per cercare di analizzare sé stessi e il proprio operato»*. F. scrive, in riferimento a C.: *«A mio avviso, questo tipo di atteggiamento teorico ha scaturito una maggiore motivazione e intenzione nell'attività pratica da attuare a scuola.»*

S. dichiara che A. ha cambiato modo di fare: *«lo stile mi è sembrato caratterizzato da meno direttività e controllo nella gestione del gruppo [...] Questo stile di insegnamento, a mio avviso è risultato più coinvolgente nei confronti degli alunni i quali sono stati partecipi del loro processo di apprendimento»*. Le osservazioni degli studenti appena riportate, a titolo meramente esemplificativo, risultano essere tanto più significative quanto più si riscontra un atteggiamento estremamente cauto nel segnalare il grado di coerenza dei docenti tra prima e dopo la ricerca, in relazione a molteplici aspetti, nel contesto dei quali si evidenziano indicatori particolarmente eloquenti. Questo risultato complessivo, rispondente peraltro agli obiettivi e alle ipotesi dell'indagine, rispetto alla visione del proprio sé professionale da parte dei docenti, va nella direzione di uno spostamento del focus dall'agire pratico, al pensiero sulle pratiche. In sintesi, una molteplicità di esiti della ricerca attestano il fatto che i partecipanti sono riusciti in misura significativa ad individuare ed interpretare le proprie resistenze al cambiamento, ricostruendo le premesse implicite nel proprio operato e aprendosi al cambiamento delle proprie idee in ordine al vissuto professionale. Hanno, cioè, realizzato un apprendimento trasformativo vale a dire quel:

processo dell'effettivo cambiamento nei quadri di riferimento (frames of reference). [...] strutture attraverso cui noi comprendiamo la nostra esperienza. Essi selettivamente formano e delimitano le aspettative, le percezioni, i ragionamenti e i sentimenti. Essi impostano la nostra “linea di azione”. [...] Quando le circostanze lo permettono, chi ha acquisito l'apprendimento trasformativo si muove verso un quadro di riferimento che è più inclusivo, discriminante, auto-riflessivo e integrativo di esperienza. Un quadro di riferimento comprende componenti cognitive, conative ed emotive ed è

composto da due dimensioni: le abitudini della mente e il punto di vista». (Mezirow, 1997, p. 5)

I docenti partecipanti attraverso il complessivo corpo di esperienze vissute nella ricerca, sembrano essere riusciti a concentrare l'attenzione sui propri pensieri in relazione alle pratiche, prendendo coscienza dei propri quadri di riferimento, rintracciando in essi elementi di rigidità o di scarsa rispondenza al proprio ideale professionale. In particolare, in molti casi, i docenti della scuola dell'infanzia hanno evidenziato la tendenza ad intervenire troppo direttamente nel processo di apprendimento degli alunni, anticipando le soluzioni ai problemi, fornendo spiegazioni, risorse, risposte, anziché promuovere in loro la ricerca, sollecitando interrogativi e coinvolgendo singoli e gruppi nel processo di indagine sulle questioni. È emersa, cioè, la percezione di un profilo professionale prevalentemente interventista (Di fronte ad una difficoltà sorta in classe: cerco di risolverla, prima di tutto (R.), l'affronto subito (M.). Al centro sembra esserci la preoccupazione dell'insegnante circa il controllo emotivo delle situazioni critiche e l'assicurazione del proprio intervento professionale. Al termine delle ricerche si è registrato un diffuso cambiamento in senso osservativo (spesso i docenti dicono: prendo tempo, mi fermo per riflettere, aspetto, prendo appunti, conto fino a dieci...). Il nuovo quadro di riferimento consiste in una trasformazione non riducibile a modifiche di schemi operativi o tecniche strumentali, ma riguarda il sé professionale, ridefinito in senso ampio e complessivo.

Naturalmente questo non significa superare definitivamente i propri limiti, né riuscire a tradurre con immediatezza e facilità il cambiamento mentale sul piano operativo, soprattutto nel lungo periodo. I processi di ri-definizione dell'io, nel senso individuato da Bateson (1972) come apprendimento³ sono estremamente difficili e rari, anche per la pervicacia degli abiti mentali deuteroappresi. A questo proposito il questionario somministrato ai docenti un anno dopo il termine della ricerca conferma tale difficoltà, riferita soprattutto a complessità dei contesti professionali che tendono a fagocitare la maggior parte delle energie nella direzione dell'agire. Le risposte alla domanda 11) - A distanza di un anno penso che il mio pensiero riflessivo come docente sia ostacolato da... (Fig. 2) mostrano la netta prevalenza di risposte che attribuiscono la cosa a cause esterne a sé, legate al contesto professionale (schiacciamento della scuola su compiti burocratici, contesto non motivato, etc. ...). E., ad esempio, esprime tale vissuto in questi termini: «la

troppa burocrazia e gli impegni che esulano dallo stretto rapporto con i bambini. Troppo poco noi insegnanti possiamo vederci tutte in collettivo e quando succede ci sono impegni inderogabili da rispettare che tolgono tempo al nostro spazio personale di confronto (burocrazia, colloqui con esperti, laboratoristi, genitori, ecc...).». Tra le cause esterne un posto di rilievo sembra occupare la carenza di riflessione con i colleghi. In questo senso i docenti sembrano rintracciare nella dimensione del confronto collegiale autentico, una condizione imprescindibile al pensiero riflessivo. Nelle parole di N., ad esempio, ne emerge con chiarezza la valenza: «Le maggiori difficoltà le riscontro in merito alla riflessione condivisa con i colleghi. È difficile trovare tempi reali per metterla in atto. È difficile, a volte, trovare anche la disponibilità a farlo». Entrano, cioè, in gioco sia la dimensione quantitativa (scarsità di tempi reali) sia quella qualitativa (identificata nella disponibilità).

È possibile, naturalmente, rintracciare in queste risposte la presenza di un meccanismo di autoinganno, nel senso di una tendenza a cercare al di fuori di sé le ragioni e le giustificazioni, anziché porre in essere una riflessione critica sulle carenze o inadeguatezze personali. Non ci interessa in questa sede verificare la plausibilità delle ragioni, quanto assumerle a conferma della difficoltà di rendere stabili i cambiamenti mentali ottenuti. Ci preme, essenzialmente, evidenziare questo esito in quanto espressione dell'esigenza di sostenibilità del pensiero riflessivo dei professionisti, come problema aperto, sul quale è opportuno sviluppare ulteriormente ricerche e ragionamenti. L'intenzionalità individuale, comprovata dall'attiva e proficua partecipazione alla ricerca, nel caso dei soggetti a cui facciamo riferimento, pur supportata da competenze specifiche acquisite in tal senso, in molti casi sembra non essere sufficiente. Che questo avvenga per l'effettiva coerenza delle situazioni reali, alla cui forza attrattiva sembrerebbe difficile sottrarsi o per qualche difetto delle motivazioni personali, ai fini del nostro ragionamento, sembra essere ininfluenza.

Il dato evidenziato segnala la necessità di accompagnamento sistematico, concreto, sostenibile, leggero. In qualche modo l'esercizio del pensiero riflessivo non sembra poter essere assicurato soltanto dal possesso di competenze specifiche e di sincere intenzioni, invocando, per la sua natura dialogica e relazionale, flussi dinamici di stimoli positivi in tal senso da e con l'ambiente esterno. La dimensione riflessiva individuale esige di essere inserita in una dinamica di interlocuzione e scambio con l'esterno. Sembra confi-

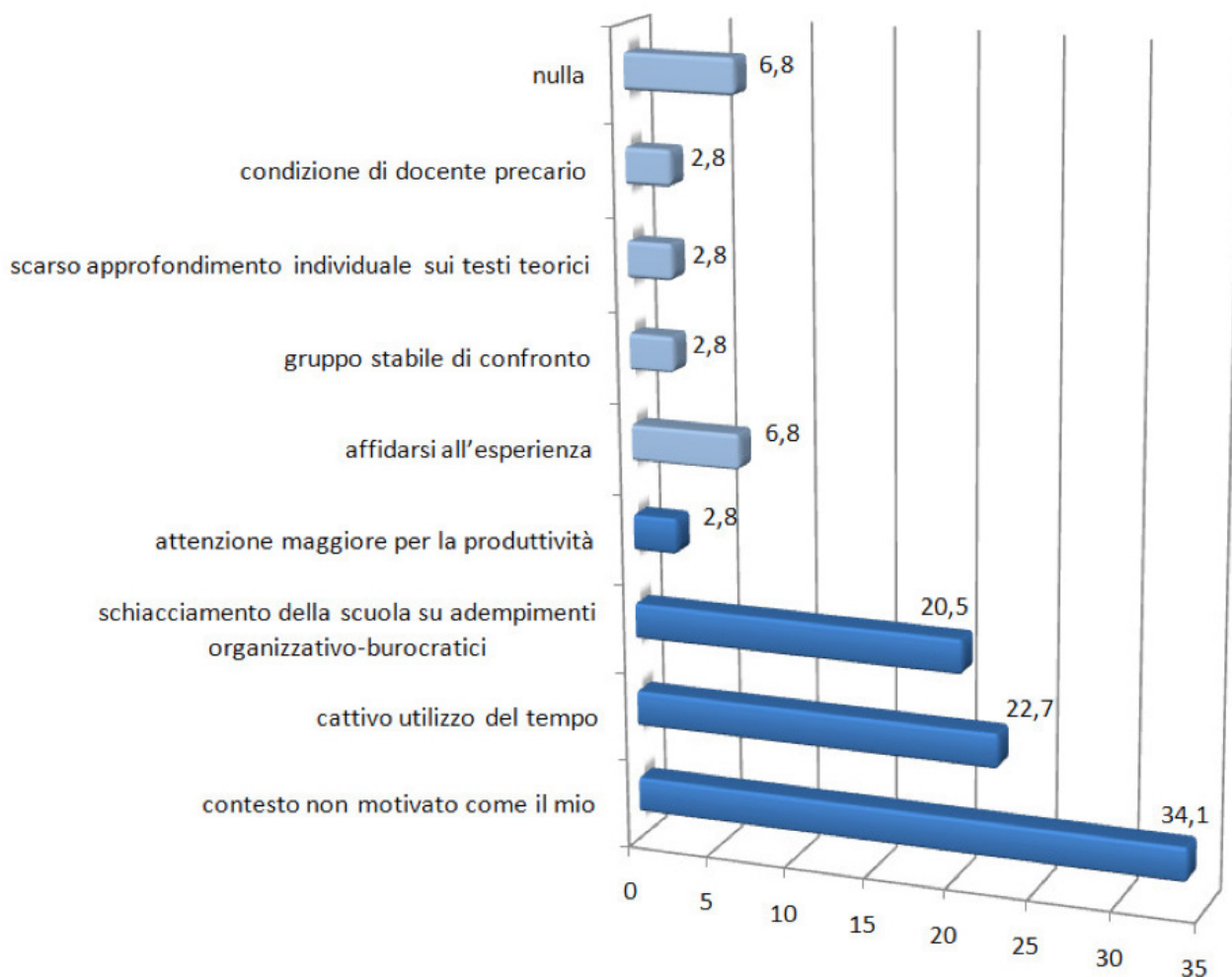
gurarsi l'esigenza di uno snodo specificamente riflessivo tra dimensione personale e sociale, qualcosa che superi il profilo organizzativo, pur utile e necessario, ponendosi ad un livello diverso, capace di intercettare e motivare l'intenzione e la pratica riflessiva. Detto in altri termini: il rischio di saturazione, frequente nei contesti professionali ad alta densità operativa e di responsabilità, i quali finiscono con il configurarsi come circuiti chiusi, sembra compromettere la possibilità di pensiero riflessivo anche in soggetti motivati, esperti e attrezzati. Occorrono elementi capaci di assicurare terzietà e rottura dei circuiti tutti interni alla gestione della pratica professionale. Il lavoro, l'impegno e la riflessione sull'agire non sono sufficienti ad assicurare riflessione di secondo livello, al contrario rischiano di innestare circuiti confermativi ed introversivi (Michellini, 2016, p. 175-187) di schemi operativi e mentali utilizzati, anche in presenza di evidenze della loro inefficacia o fallacia.

>> Vedi figura 2. Pagina 134.

Tali snodi richiamano il ruolo di figure dedicate, caratterizzate da terzietà rispetto al contesto specifico, capaci di far leva su strumenti che articolino le dinamiche del confronto a tutti i livelli del pensare l'azione didattica. La ricerca conferma, appunto, la fecondità e, insieme, la necessità d'istituzionalizzazione e accompagnamento di un contesto rigoroso, intenzionale e articolato che sostenga e favorisca il pensiero dei docenti, valorizzando il necessario contributo di riflessione personale ed evitando, viceversa, di disperdere intelligenze e impegno non comuni, che sovente implodono entro prassi sovraccariche di criticità.

Un'ulteriore conseguenza di quanto appena affermato riguarda la scarsa efficacia autonoma di strumenti e attività atti a favorire la riflessione. Al contrario tale efficacia sembra essere condizionata all'attivazione di dispositivi che istituiscano condizioni riflessive, come accaduto, appunto nella ricerca. Il singolo strumento scollegato dall'utilizzo entro un determinato contesto, perde gran parte della sua efficacia, anche nei casi in cui i soggetti dichiarino di continuare a farne uso. I risultati conseguiti in termini di evoluzione riflessiva dei partecipanti, viene così ad essere confermato, da questo punto di vista, dalla flessione riscontrata a un anno dal termine della ricerca, quando pure un'ampia percentuale di partecipanti dichiara di avere continuato ad utilizzare singoli strumenti appresi nel corso della ricerca. Emerge, in altri termini, il valore incrementale dell'intero appa-

Motivazioni



Fonte: Elaborazione propria

Figura 2. Questionario un anno dopo il termine della ricerca.

Domanda 11- A distanza di un anno penso che il mio pensiero riflessivo come docente sia ostacolato da...

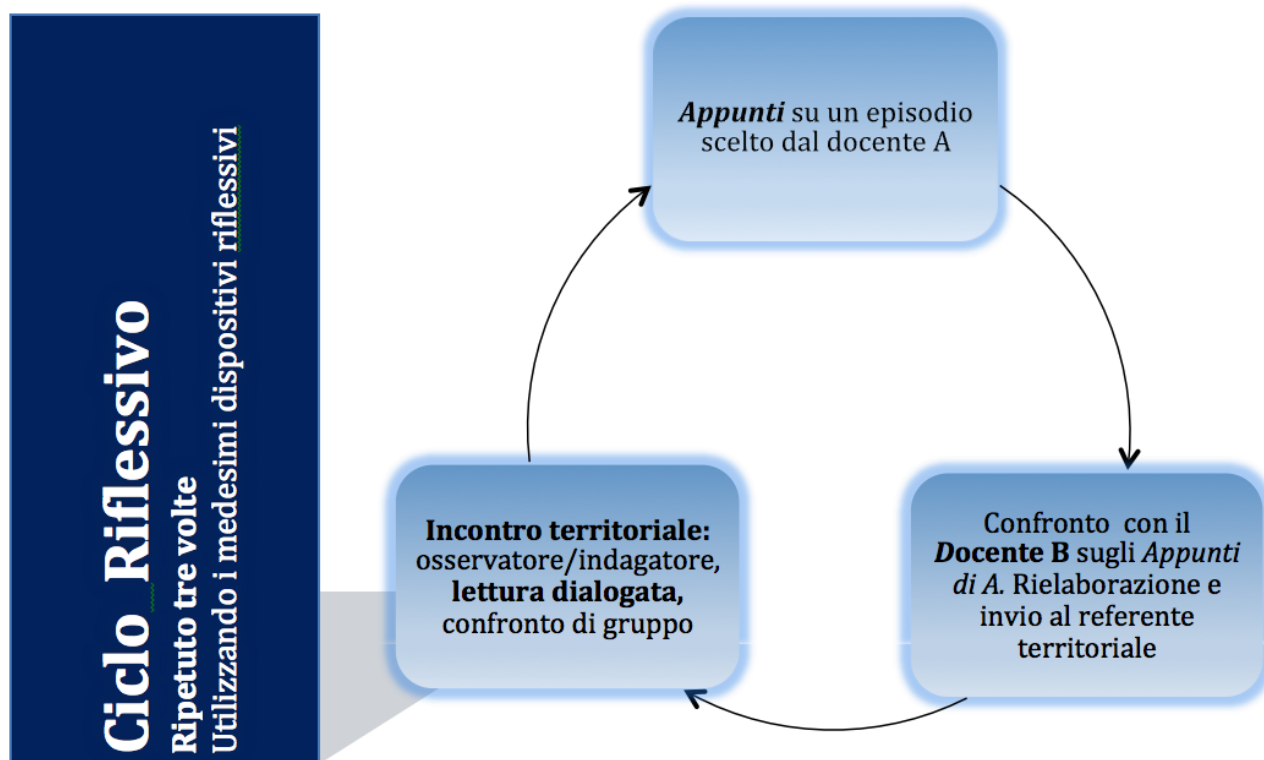
rato riflessivo per il quale il sistema posto in essere sembra avere un valore aggiunto rispetto a quello delle singole azioni e degli specifici strumenti, i quali vengono attivati e potenziati dal loro uso entro un quadro generale coerente ed organico. Ad esempio, molti docenti dichiarano di avere continuato ad utilizzare individualmente lo strumento Appunti, ma di non essere riusciti a trovare un interlocutore con cui confrontarsi per rielaborarli o, ancora più frequentemente, un gruppo con cui sviluppare un confronto, anche arricchito da contributi teorici. L'assenza di uno degli elementi utilizzati, cioè, nel corso dei cicli riflessivi attivati (Fig. 3), tale da compromettere la vitalità dell'intero dispositivo, sembra comprometterne significativamente l'efficacia. Ciò, naturalmente, ren-

de ancora più importante la globalità di dispositivi articolati in strumenti, attività, soggetti che nel loro insieme attivino le condizioni del pensiero riflessivo. Rintracciamo in ciò elementi di conferma della concezione ecologica ed unitaria del pensiero riflessivo a cui abbiamo fatto riferimento.

>> Vedi figura 3 a pagina 135

PER UNA COMUNITÀ DI PENSIERO A MISURA DI SCUOLA DELL'INFANZIA

La ricerca *Il docente riflessivo* ci ha consentito di identificare le caratteristiche di quella che chiamiamo



Fonte: Elaborazione propria
Figura 3. Ciclo Riflessivo

Comunità di pensiero, come condizione delle condizioni del pensiero riflessivo, la quale ricapitola e porta a compimento le altre due condizioni, vale a dire conversazione riflessiva con i materiali della situazione e rispecchiamento emancipativo (Michelini, 2013 e 2016). La comunità di pensiero è il luogo in cui i soggetti entrano in contatto con gli altri, comunicano, si confrontano, riflettono, operano rispecchiamenti, giudicano e immaginano, creando nuovi pensieri; è l'ambiente in cui i pensieri coabitano, si richiamano, si scambiano, evolvono. Ciò che costituisce il tratto distintivo di tale forma da altre organizzazioni è il fatto che la medesima si costituisca intenzionalmente per pensare, cioè per sviluppare una riflessione di secondo livello, che investa, quindi, le premesse, i presupposti e le motivazioni dell'agire, differenziandosi dal tipo di riflessione che pure è necessaria per affrontare in maniera intelligente i problemi e le istanze della pratica. Cercheremo ora di focalizzare, nell'ambito delle caratteristiche di una comunità di pensiero, precisamente: reciprocità, democrazia, riflessività e dialogicità (Michelini, 2016, p. 71-111), alcuni tratti peculiari di una Comunità di pensiero a misura di scuola dell'infanzia, per come essi sono emersi dall'indagine in oggetto. Un episodio accaduto a D. e riportato

negli appunti di uno dei cicli riflessivi attivati nella seconda fase della ricerca potrà essere utile allo scopo. D. racconta di un'attività didattica, programmata collegialmente, la quale prevedeva che i bambini giocassero con l'acqua, come accaduto in precedenza, in particolare, in questa circostanza s'intendeva colorare di arancione il liquido, sciogliendovi della carta crepa di colore arancione. L'attenzione viene dapprima concentrata sui dati tecnici per ottenere il miglior risultato (quanta carta occorre? Quale spesa comporta? Come suddividere i bambini? Quali recipienti utilizzare? etc). Nel corso dell'attività D. intuisce che, in realtà, anziché programmare dettagliatamente l'attività la cosa migliore sia chiedere ai bambini come fare per far diventare l'acqua arancione. La proposta di un quesito aperto, anziché di consegne specifiche trasformò la lezione in senso estremamente partecipativo e vivace con i bimbi che «erano un fiume in piena e non smettevano più di fare ipotesi». La parte più interessante degli *Appunti* di D., ai fini del nostro ragionamento, è costituita dal passaggio successivo:

Mi fermai a riflettere e constatai con stupore e piacere che dai bambini mi erano arrivate diverse possibilità d'intervento e decisi di accoglierle. Chiamai le altre mie colleghe e raccontai l'accaduto... e la domanda che ri-

volsi loro fu: «possibile che a nessuno di noi, durante la riunione di programmazione, sia venuto in mente di proporre ai bambini una domanda aperta, del tipo “come facciamo a fare diventare l’acqua arancione?” piuttosto che comprare la carta arancione, senza lasciare tante possibilità di sperimentazione ai bambini?» Noi insegnanti ci siamo messe a ridere perché, ancora una volta, eravamo cadute nel tranullo del “docente direttivo” e non “riflessivo”.

D., nel corso dell’attività sviluppa una riflessione che investe le premesse del proprio agire didattico, prendendo coscienza della necessità di un cambiamento nella direzione del lasciare spazio alla ricerca dei bambini, anziché all’etero-direzione da parte del docente. L’elemento particolarmente interessante per il nostro ragionamento è costituito dalla scelta di chiamare le colleghe per condividere con loro la riflessione, facendola diventare patrimonio comune. D. mette a disposizione degli altri i propri pensieri, come contributo alla riflessione, compiendo una scelta elettiva. L’episodio dimostra il senso della reciprocità di D. che non si accontenta della propria scoperta, ma avverte, in qualche modo la necessità di condivisione dei propri pensieri con le colleghe per lo sviluppo reciproco. L’indagine *Il docente riflessivo* ha fatto emergere molti episodi di questo genere nei quali si evince come il valore della reciprocità sia molto forte nella scuola dell’infanzia e rappresenti un tratto distintivo.

L’episodio è anche un esempio di dialogo nel senso indicato da Freire (1971, pp. 112-113) «Soltanto il dialogo, che comporta un pensare critico, è capace anche di generarlo. Senza di lui non c’è comunicazione, e senza comunicazione non c’è vera educazione». D. con estrema spontaneità, chiama le colleghe e dialoga criticamente con loro circa i modelli di insegnamento abituali e condivisi (direttivo e non riflessivo), cogliendo assieme a loro la fragilità personale e collettiva, al di là del dichiarato. La risposta, anch’essa spontanea, delle colleghe, il clima leggero evidenziano la consuetudine al dialogo che comporta un pensare critico.

Sembra esserci, in molti casi, una tensione diffusa e condivisa, che implica partecipazione, scambio reciproco, impegno condiviso, tutti elementi che, peraltro, vanno nella direzione della democraticità.

Questi fattori, uniti ad una grande attenzione al vissuto anche emotivo e alla centralità del bambino, sono risorse preziose, che potrebbero essere utilmente valorizzate attraverso l’accompagnamento riflessivo dei docenti di scuola dell’infanzia. In particolare sembra emergere l’esigenza, anche dichiarata dagli insegnanti, di un accompagnamento rigoroso, arti-

colato, sistematico, capace di sviluppare le moltissime intuizioni, gli spunti, le idee e produrre cambiamento. Ciò che sembra fare la differenza, a giudicare dai risultati della ricerca, sembra essere, infatti, non la sensibilità e l’individuazione del problema, la conseguente messa in discussione dell’azione didattica, l’impegno operativo, ma un articolato itinerario riflessivo, realizzato secondo quelle che definiamo condizioni per la miglior forma di pensiero. Generalmente, infatti, i docenti avviano le proprie riflessioni a partire da qualche problema sorto nell’azione didattica e, su di esso, mettono in campo le proprie risorse e il proprio impegno, anche in termini di confronto e di rafforzamento dell’azione. Ma ciò non sembra essere sufficiente, sviluppando, piuttosto, vicoli ciechi, conferma dei propri presupposti e tendenza introversiva di fronte ai reiterati insuccessi (Michellini, 2016, pp. 177-187). La riflessione vera, capace di produrre presa di coscienza e cambiamento di schemi interpretativi, sembra prendere le mosse da un itinerario riflessivo autenticamente trasformativo, non solo individuale, ma aperto al confronto. Una specie di percorso attrezzato, in cui la presenza di elementi terzi, funzionali alla riflessione (figure specifiche, strumenti, contributi teorici, azioni, attività...), opportunamente agiti in forme rientranti e ricorrenti, assume una necessaria valenza strategica. In presenza di tali condizioni, anziché prodursi rafforzamento delle proprie prospettive, esasperazione dei tentativi di soluzione, calo di autostima e tendenziale chiusura, prendono le mosse processi riflessivi in senso alto, capaci, cioè di far emergere, mettere in discussione e modificare le premesse che sono alla base del proprio agire.

Da ultimo, ma non certo per importanza, i docenti di scuola dell’infanzia coinvolti nella ricerca, manifestano in misura molto significativa di considerare la famiglia elemento incluso nella comunità scolastica. Molto frequentemente il tema dei rapporti con la famiglia, negli aspetti propulsivi, così come nelle criticità viene spontaneamente fatto emergere, diventando componente non secondaria dell’idea di scuola e di progettazione educativa. Ciò, probabilmente, è riconducibile alla peculiarità di questo grado scolastico, non di meno suggerisce una direzione di sviluppo di possibilità di comunità di pensiero che includano, oltre agli operatori scolastici, anche le famiglie degli alunni, chiamate anch’essa a pensare in maniera adulta, ai presupposti su cui svolgere la propria funzione educativa.

NOTE

¹La ricerca ha coinvolto, tra le scuole accoglienti gli studenti tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Urbino, quelle che hanno aderito spontaneamente alla proposta. Si tratta di scuole statali e comunali, della regione Marche e delle zone limitrofe dell'Emilia Romagna, con le quali il corso di Laurea ha un rapporto sistematico e consolidato negli anni per il tirocinio. Hanno spontaneamente aderito alla ricerca 45 docenti, di cui 19 della scuola dell'infanzia e 26 della scuola primaria. Ad ogni docente è stato abbinato uno studente/osservatore. Anche gli studenti, tutti frequentanti il CDL in SFP a Urbino, hanno aderito spontaneamente all'indagine. La presentazione del disegno complessivo della ricerca è stata affidata ad un seminario introduttivo aperto a Dirigenti Scolastici, Docenti e Studenti di SFP, poi formalizzata con procedure scritte.

² I limiti del presente contributo non consentono una presentazione esaustiva degli esiti della ricerca Il docente riflessivo. Maggiori informazioni, sia per quanto concerne gli impianti teleologico e metodologico, che per quanto riguarda gli esiti, sono reperibili nel volume Michellini M.C., Fare comunità di pensiero, FrancoAngeli, Milano, 2016, in particolare alle pagine 123-198.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca educativa. *ECPS Journal*, 6, 97-106 <http://www.ledonline.it/ECPS-journal>
- Baldacci, M. (2013) (a cura di). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci
- Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M. (2015). *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*. Bergamo: Zeroseiup
- Baldacci, M. e Colicchi, E. (a cura di) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*. Roma: Carocci
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Editore Laterza
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino
- Bruner, J. (2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey J. (1965). *La ricerca della certezza*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Giulio Einaudi Editore
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice, *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12
- Michellini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli
- Michellini, M.C. (2014). Pensare per educare il pensiero, *Educational Reflective practices*, 4(1), 224-251
- Michellini, M.C. (2016), *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo
- Vygotsky, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina

Articolo completato il 13 aprile 2017

Date: Ricezione 18.04.2017. Accettazione: 27.04.2018

Michellini, M. C. (2018). Fare comunità di pensiero nella scuola dell'infanzia. La parola ai docenti. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7 (1), 127-138. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia

mariachiara.michelini@uniurb.it

Professore associato di Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Sul tema del pensiero riflessivo, con particolare riguardo alla formazione dei docenti, è autrice di volumi tra cui *Riflessività e Pratiche Educative* (Tecnodid, 2008), *Fare Comunità di pensiero* (FrancoAngeli, 2016) e *Educare il pensiero* (FrancoAngeli, 2013), per il quale le è stato assegnato il premio italiano di pedagogia 2014 dalla S.I.PED. (Società Italiana di Pedagogia).