

Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia

Programar y desarrollar Buenas Prácticas en Educación Infantil

Plan and develop Best Practices in Early Childhood Education

Maria Chiara Michellini; ITALIA

ABSTRACT

L'articolo intende esplorare l'espressione *Buone Prassi*, entrata in uso anche negli ambiti educativi del sistema 0-6 anni, con particolare riguardo alla scuola dell'infanzia. Ne discute in chiave critica alcune possibili interpretazioni che si sono affermate nel corso del tempo e propone una concezione pedagogica che, legando ogni discorso sulle pratiche alla dimensione teorica dell'agire e del pensare l'educazione, focalizza alcuni criteri utili a farne emergere il potenziale positivo. In questo senso intercetta temi ampi e complessi quali il rapporto tra pratica ordinaria e ricerca scientifica, tra partecipazione attiva di chi opera sul campo e configurazione formalizzata di indagini, tra saperi teorici e saperi della pratica. Su questo sfondo interpreta alcune questioni legate alla progettazione e allo sviluppo di BP nei contesti educativi infantili come dispositivo di innovazione e di riflessione.

Parole chiave: Buone Prassi, Scuola dell'infanzia, Giudizio

RESUMEN

El artículo pretende explorar la expresión Buenas prácticas, que también se utiliza en el ámbito de la educación infantil de 0 a 6 años, con especial atención al segundo ciclo (3-6). Se analizan de manera crítica algunas posibles interpretaciones que se han dado a lo largo del tiempo y se propone una concepción pedagógica que, al vincular cada discurso sobre las

prácticas a la dimensión teórica de la acción y del pensamiento educativos, se centra en algunos criterios útiles para hacer emerger el potencial positivo. En este sentido, aborda temas amplios y complejos, como la relación entre la práctica ordinaria y la investigación científica, entre la participación activa de los que trabajan en el campo y la configuración formal de las investigaciones, entre los saberes teóricos y prácticas. En este contexto, interpreta algunas cuestiones relacionadas con el diseño y desarrollo de las BBPP en contextos educativos infantiles como una herramienta para la innovación y la reflexión.

Palabras clave: Buenas Prácticas, Escuela Infantil, Juicio

ABSTRACT

The article intends to explore the expression Best Practices, which has also been used in the educational areas of the 0-6 year system, with particular regard to the infant school. Critically, it discusses some possible interpretations over time and proposes a pedagogical conception that, by linking each discourse on the practices to the theoretical dimension of action and of educational thinking, focuses on some criteria useful for making emerge the positive potential. In this sense, it intercepts broad and complex topics such as the relationship between ordinary practice and scientific research, between the active participation of those working in the field and the formal configuration of investigations, between theoretical knowledges and practices.

On this background it interprets some issues related to the design and development of BP in Early childhood educational contexts as a tool for innovation and reflection.

Keywords: Best Practices, Infant School, Judgment

BUONE PRASSI IN EDUCAZIONE

Anche nei contesti educativi che si occupano della fascia d'età 0-6 anni, con particolare riguardo alle scuole dell'infanzia, si è diffuso l'uso dell'espressione Buone Prassi o Buone Pratiche (d'ora in poi BP), in alcuni casi anche quelle in lingua inglese di good e best practices. Facendo nostra la lezione di Wittgenstein (1984), del § 43 de *Le ricerche filosofiche*, secondo cui: «per una grande classe di casi - anche se non per tutti i casi in cui ce ne serviamo, la parola “significato” si può definire così: il significato di una parola è il suo uso nel linguaggio», consideriamo con attenzione il senso attribuito all'espressione in esame nei contesti educativi 0-6. Possiamo con facilità notare, ad esempio, che si parla di BP nei siti delle istituzioni in oggetto, con veri e propri spazi dedicati, a quelle che vengono considerate procedure operative poste in essere efficacemente in relazione ad obiettivi da raggiungere o a problemi da risolvere. In quanto tali le BP sono considerate esemplari e, quindi, una volta sistematizzate, assunte come riferimento applicabile e riproducibile in contesti differenti, per favorire i migliori risultati. Lo stesso accade nel corso di convegni specifici, in cui vengono presentate esperienze svolte da soggetti esperti, oltre che per pubblicazioni dedicate, le quali, sovente, propongono come sottotitolo *Buone Prassi in... o per....*

Una caratteristica trasversale a queste occorrenze nell'uso del costrutto menzionato è costituita dalla pressochè totale assenza di esplicitazione del suo significato in quanto tale, con particolare riguardo al discorso pedagogico. Buone Prassi funge da titolo introduttivo alla presentazione di progetti, esperienze, procedure, azione poste in essere, ai quali si attribuisce, implicitamente, un carattere positivo, autovalidantesi, che non necessita di argomentazioni e di spiegazioni ulteriori, a dimostrazione, appunto, della loro positività. È come se, per il fatto stesso di essere nominate buone, le pratiche acquisissero un valore indiscutibile.

Una delle eccezioni in tal senso, è presente nel sito della scuola dell'Infanzia Tagliabue, nello spazio dedicato al *Modello di Buona Pratica*. Al titolo segue la dicitura: «Riflessioni docenti: per esplicitare il concetto di “Buona Pratica” ci siamo interrogate su quale si-

gnificato avesse tale termine. Per la scuola dell'infanzia, parlare di buone pratiche può significare in primo luogo condividere ed esplicitare alcuni presupposti concettuali (es. multiculturalità, inclusione, cittadinanza ecc.) per avviare il processo di progettazione.»¹ Come si evince dal contenuto di questa pur lodevole eccezione, l'esigenza di definizione in senso pedagogico dell'intitolazione alle BP ha un carattere pressochè spontaneo (*ci siamo interrogate...*), risolto in senso comunque intuitivo e globale (*può significare....condividere ed esplicitare alcuni presupposti concettuali*). La semplice esplicitazione di alcuni presupposti concettuali, nel senso di una condivisione tra docenti, sembra essere una misura sufficiente a spiegare il significato del termine BP. Anche in questa circostanza comunque positiva e rara, quindi, la segnalazione dell'esigenza di chiarezza sull'uso del costrutto centrale al tipo di lavoro in cui si è impegnati, sembrerebbe risolversi con una generica e rapsodica (alcuni) ricognizione dei presupposti.

Al di là di poche eccezioni, le BP sembrerebbero essere un costrutto talmente esplicito e chiaro da non necessitare di alcun processo di problematizzazione e concettualizzazione. Il nostro convincimento, viceversa, va nella direzione opposta, ritenendo doverosa una lettura pedagogico-critica del medesimo, anche in vista di una valorizzazione autentica del potenziale innovativo, a sostegno dei migliori sforzi di generazione e diffusione di azioni positive. Abbiamo sostenuto tale esigenza (Michellini, 2018) in senso generale per il discorso pedagogico. A maggior ragione essa vale per la specificità del segmento educativo 0-6 anni, la cui peculiarità riferita ai soggetti e ai processi evolutivi propri delle fasi iniziali della vita e dell'apprendimento, esige, a maggior ragione, una vigilanza estrema di ogni intervento educativo sia sul piano teleologico che su quello metodologico.

Le ragioni di questo fenomeno generalizzato che potremmo definire di autarchia e di autosufficienza del costrutto nel suo uso, sono legate in qualche misura all'aggettivo utilizzato, buone, appunto, il cui significato e valore vengono da lontano.² Vegetti, noto studioso di Platone (2018), parla di iperbole, di eccesso, di straordinaria esagerazione contenuti nell'idea di buono, che è eccedente sia rispetto alla conoscenza delle cose, sia rispetto alla verità delle medesime. Per questa ragione, secondo Vegetti sarebbe addirittura impossibile una definizione o una discussione a livello proposizionale. Il buono è, in tal senso, contemporaneamente causa di cose vantaggiose e utili per una vita buona, ma anche, capace di trasmettere essenza

per le idee. Ciò conduce ad un passaggio essenziale, in quanto comporta il fatto che l'idea del buono può essere compresa solo a partire dai suoi effetti e non conosciuta al pari delle altre idee. Applicando questo discorso alle BP possiamo concludere che, implicitamente, come unico criterio della loro affermazione, venga riconosciuto quello della valutazione dei risultati prodotti dalle azioni. Il buono, dunque, sovrasta il piano delle idee, è eccedente rispetto ad esso e per questa ragione è visibile solo con difficoltà. Esso è visibile unicamente per la sua capacità di produrre effetti e nessi relazionali, per il suo esser causa generatrice e finale di prodotti che ne rivelano la dinamica. In questo senso il buono risponde essenzialmente ad un principio pratico, il principio pratico per eccellenza, che rimanda, sia pure in forma difficilmente visibile, ad un'origine ed un orizzonte ben più ampi e fecondi, sia pure mai immediatamente realizzabili, con l'obiettivo che è proprio della scienza pratica, vale a dire quello di realizzare un saper utile, non solo vero. In questo senso è la logica dell'oggetto pratico e definire categorie proprie della considerazione della prassi. Il bene pratico, infatti, è qualcosa che non ammette di essere altrimenti, in tal senso, a partire dalla lezione aristotelica, interviene l'intelletto pratico che guida l'azione, producendo una tensione, meglio una cooperazione, tra teoria, etica e pratica. Nelle parole di Berti (1989, p. 197):

In generale la prassi buona è possibile solo se esiste una ragione pratica capace di scegliere i mezzi adeguati, ed una *ἔξις* educata, la quale presuppone il possesso delle virtù etiche. L'agire buono è dunque possibile per mezzo della collaborazione tra *φρόνησις* e *ἠθικὴ ἀρετή*”.

La prassi buona esige un'indole educata (*exis*), che, a sua volta, si basa sul possesso delle virtù; il pensiero, (*fronesis*), e la virtù etica (*etiche arete*), sono chiamate a concorrere per realizzare l'agire buono. Naturalmente il concetto filosofico di prassi buona, non coincide con quello di buona prassi, ma riteniamo possa suggerire riflessioni che permettono di comprendere meglio quanto implicitamente percepito in questo secondo costrutto, oltre all'accennata tendenza all'autarchia nel suo uso.

CRITERI PER LA PROGETTAZIONE E LO SVILUPPO DI BP

Una prima riflessione che ci sembra particolarmente utile è relativa alla opportunità di considerare come caratteristica centrale della BP, quella della compenetrazione reciproca tra pensiero, dimensione etica

e azione. Ciò descrive anche il profilo, l'abito mentale (che Berti esprime come indole educata) dell'autentico esperto che la realizza. Questa caratteristica comporta, a nostro modo di vedere diverse conseguenze, a partire dalla necessità di *esplicitare e problematizzare il paradigma e il modello teorico di riferimento della BP*. Si tratta di un requisito essenziale, che le definisce in senso autentico e ne segnala la qualità, fin dal momento della loro progettazione. Un'istituzione che intende progettare, realizzare e trasferire BP, è chiamata a portare in chiaro la costellazione di idee e credenze su cui poggia la propria attività scientifica come comunità professionale. È chiamata alla revisione critica degli scopi complessivi e specifici che intende perseguire, in relazione ai mezzi e agli strumenti che decide di utilizzare. In questo senso le BP costituiscono un'occasione importante di affinamento delle cornici teoriche, etiche e degli apparati strumentali di riferimento, di fronte all'esigenza di trasformare e creare prassi adeguate alle situazioni inedite, problematiche e sfidanti che la realtà educativa presenta. In questo senso le BP costituiscono una declinazione dell'apertura tipica dei sistemi scientifici, chiamati a ripensarsi continuamente in senso evolutivo e rigoroso. Le BP sono un'occasione di consolidamento e affinamento dei principi del paradigma, anche espungendo elementi che si rivelino inadeguati o introducendone di nuovi, allargando la visione precedente. Le BP sottendono, da questo punto di vista, una concezione pedagogica della progettazione curricolare come strategia che traduce l'intenzionalità della scuola, l'agire secondo scopi, di cui la singola istituzione scolastica è protagonista in ogni sua fase, da quella ideativa a quella valutativa, passando per l'attuativa della propria proposta. La progettazione, in questo senso, esplicita e traduce le idee della visione e della direzione in cui ci si intende muovere in termini di progetto educativo, di itinerario percorribile. L'invenzione, la definizione, la scelta delle azioni (ivi comprese le BP) deputate a interpretare il progetto così definito, s'innestano in questo processo, assumendone coerentemente lo stile e i caratteri.

In questo senso la metafora della tessitura (*weaving* secondo Cadzen, 2006) esprime efficacemente il lavoro necessario a progettare BP, indicando il movimento di andata e ritorno tra poli opposti, intercettando costantemente gli elementi emergenti dall'esperienza. In questo senso, si tratta di una dinamica ricorsiva, la quale certamente prevede momenti iniziali di esplicitazione e di problematizzazione del modello di riferimento, delle idee, dei valori riferibili

all'agire, ma, ancora di più, è caratterizzata da ritorni riflessivi, man mano che le cose procedono e si modificano, sugli assunti dichiarati all'origine. La progettazione di BP, conseguentemente, comprende la predisposizione e la messa a punto di appositi dispositivi di connessione e problematizzazione tra i poli teoria e prassi, tra scopi e procedure, tra finalità e strumenti. La progettazione di BP comprende la predisposizione di congegni sapienti che accompagnino e sostengano tale tessitura.

Da questo punto di vista le BP non possono rispondere semplicemente al criterio della catalogazione ex post, ponendosi, al contrario, come forma dell'agire intenzionale e, quindi, strutturalmente e previsionalmente orientato al telos. Al tempo stesso, non possono collimare con logiche eteronome, per le quali le procedure, le soluzioni e le finalità stesse, sono prefissate al di fuori dei processi operativi; esse, infatti, esigono il pieno protagonismo degli attori coinvolti a tutti i livelli.

Questo aspetto apre alla questione della *genesì delle BP*, con particolare riguardo al ruolo svolto dalla ricerca scientifica. Quella che viene comunemente indicata come cultura dell'evidenza, che molta fortuna ha avuto, e continua ad avere, anche in ambito pedagogico, fornisce a riguardo una visione che attribuisce alle indagini di vasta scala, condotte con metodo sperimentale il ruolo di riferimento, nella forma delle evidenze scientifiche ottenute, appunto, all'agire pratico. In tal senso questo orientamento privilegia un legame prevalentemente discendente, di tipo top-down, tra ricerca sperimentale e pratica. Calvani (2012, pp. 13-16), che pure elabora una proposta intenzionalmente attenuata, propone un'articolazione che dalle EBE, in connessione con l'Instructional Design (ID), capitalizza conoscenze fondate scientificamente, per tradurle in raccomandazioni spendibili nella pratica, con particolare riguardo proprio al costruito delle BP. Pur considerando requisito fondamentale di BP l'instaurazione di un rapporto privilegiato con la ricerca scientifica, nelle sue forme variegata; riteniamo che la logica complessiva debba orientarsi a superare le dispute aprioristiche e ideologiche, in favore di un atteggiamento razionale, critico e autenticamente euristico. Per questa ragione consideriamo criterio necessario aprirsi alla complessità delle forme della ricerca, da quelle più squisitamente qualitative, a quelle prevalentemente quantitative, in ragione della complessità e della peculiarità dei fatti educativi, i quali sfuggono alle logiche proprie delle cosiddette scienze dure.

In Italia, d'altra parte, il segmento di cui ci stiamo occupando più di altri ha sviluppato una capacità di elaborazione e di ricerca, essenzialmente di tipo qualitativo, oltre che con forte radicamento locale, esprimendo, in tal senso caratteri di originalità e fecondità che hanno dato vita ad esperienze riconosciute anche a livello internazionale come eccellenti. In questo senso la scuola dell'infanzia italiana rappresenta un chiaro esempio di come il sapere esperto, di realtà impegnate direttamente in ambiti pratici specifici, sia capace di elaborazione, costruzione, ricerca, generazione di BP dal basso, di comprovata qualità, da valorizzare pienamente. In questo senso tali esperienze non hanno certo mancato di riferimenti teorici importanti (Montessori, Ciari, Malaguzzi, solo per citare alcuni tra i più noti dello scorso secolo, ma ancora oggi attuali, ai quali si ispirano direttamente realtà di riconosciuta qualità quali le scuole montessoriane, Reggio Children e, più in generale, il sistema 0-6 dell'Emilia Romagna). Pur non entrando in analisi specifiche, anche approfittando dell'estrema notorietà dei medesimi, possiamo riferirci ad essi come esempi significativi di esperienze qualitativamente elevate, che hanno dato vita a modelli teorici acclarati, prassi assunte a riferimento e diffuse ben oltre il contesto originario. Ciò, naturalmente, non esclude l'opportunità di procedere anche secondo la via top-down, che può offrire importanti contributi e orientamenti, scientificamente fondati all'agire educativo. Le due vie, infatti, costituiscono risorse differenti e integrabili, pur richiedendo l'assunzione di cautele critiche in considerazione di alcuni rischi potenziali intrinseci in ciascuna di esse.

Ciò non di meno, a fronte di certa tendenza attuale all'enfatizzazione del ruolo della ricerca sperimentale e all'eterodirezione del lavoro sulle pratiche, riteniamo opportuno sottolineare l'opportunità di favorire, con riferimento alle BP, la creatività degli operatori, a partire dalle situazioni di riferimento, la riflessione sull'agire, lo scambio tra professionisti del settore, in modo da far tesoro e non disperdere quanto sperimentato, rendendo anche possibile l'emulazione delle migliori esperienze maturate. Al tempo stesso è necessario adottare una serie di principi che consentano di svilupparne autenticamente potenziale, evitando i rischi correlati, a partire dall'esplicitazione e problematizzazione preliminare rispetto all'azione dei paradigmi e dei modelli teorici di riferimento di cui abbiamo detto. Ciò in modo da evitare possibili metafisiche descrittive, limitandosi, cioè, a portare alla luce ex-post la grammatica che innerva l'esperienza,

legittimandola in nome dei risultati positivi registrati. In tal senso, un ulteriore principio da adottare, in modo da evitare la possibile deriva autoreferenziale della via bottom-up, è quello dell'assicurazione di elementi di terzietà dei processi e delle riflessioni, siano essi individuabili nell'azione di rete, nel ricorso intenzionale e sistematico ad esperti, o in altri

Il terzo criterio orientativo per le B.P., quindi, su cui soffermare l'attenzione è costituito da rapporto con la ricerca e con la varietà delle sue forme. Aderendo perfettamente alla concezione Deweyana (1951) circa l'atto educativo come «wider than science», più vasto della scienza, includendola in sé, in un circolo, in una spirale senza fine, intendiamo affermare la centralità della prassi educativa, anche rispetto alla ricerca. Ci rifacciamo, da questo punto di vista, anche alla posizione espressa da Meirieu (2013) quando, spiegando in questo senso la globalità della lezione di Vygotskji, egli afferma come la soluzione non può mai essere dedotta dall'analisi, ma dall'invenzione dell'educatore. Questi, creando contesti educativi dinamici con il suo agire, stimola processi evolutivi, di apprendimento e di sviluppo, che crea ambienti educativi dinamici, i quali stimolano processi evolutivi, di apprendimento, di sviluppo. Aderendo a questa interpretazione, possiamo affermare che le BP, in ogni caso, sono frutto dell'invenzione intelligente di chi opera nei contesti educativi, anche sulla base della saggia interpretazione dei dati che le indagini sperimentali hanno fornito. In questo senso le BP non corrispondono ad automatismi analitici e applicativi della migliore ricerca disponibile, ma ad elaborazioni originali e innovative, sostenute da rigorose informazioni e conoscenze offerte dalla migliore ricerca. In ogni caso riteniamo necessario un rapporto a doppio senso, problematizzante e complesso. Le BP devono opportunamente fare tesoro degli elementi di affidabilità offerti dalle evidenze ottenute grazie alla ricerca, la quale ha una responsabilità di indirizzo in tal senso, dovendo muovere anche al fine di evitare, per quanto possibile, errori e distorsioni tipici e prevedibili sul piano empirico. Contestualmente le BP possono e debbono ispirare indagini volte a confermare in senso più esteso e generalizzabile, quanto si è rivelato valido anticipatamente in contesti operativi specifici.

Le BP, dunque, sono buone se lo è il processo e il metodo con cui si giunge ai giudizi sulla base dei quali operare le scelte opportune. *Il giudizio* in senso deweyano può essere inteso come «atto conclusivo dell'indagine» e sistemazione del problema da risolvere, contenendo le decisioni relative al compor-

tamento futuro, «fissando un metodo o una regola» (Dewey, 2006, p. 202). Il giudizio rappresenta, quindi, la conclusione del processo unitario e complessivo dell'agire e del pensare l'azione, impostato secondo un procedimento rigoroso, capace di includere e argomentare fasi, passaggi, punti di vista; ciò comporta l'elaborazione del metodo e della regola sulla base dei quali impostare le decisioni operative. Come abbiamo avuto modo di chiarire (Michellini, 2018) la questione del giudizio rimanda a due prospettive fondamentali: nella prima, per giungere ad un accordo razionale sono necessarie regole prestabilite, con le quali vengono commisurati tutti i contributi di un discorso, nella seconda, tale assunto viene sostituito dall'ipotesi che una conversazione possa portare ad un accordo intersoggettivo, pur in assenza di regole comuni. Gran parte delle esperienze realizzate nel segmento educativo 0-6 anni, sono organizzate secondo questo secondo orientamento e, di fatto, viene considerata buona una prassi in base ad un criterio di condivisione da parte di un gruppo, o dalla maggioranza di esso. Ciò comporta, evidentemente alcuni rischi di cui tenere conto per evitare possibili derive autoreferenziali, forzature, sovrainterpretazioni, soggettivismo, etc. In tal senso le BP per ambire ad essere congegno scientifico, utile e spendibile in ambito educativo, devono essere corredate da una serie di misure di cautela, le quali tengano presente l'inevitabile rischio di attenuazione critica che esse comportano, soprattutto quando si sviluppano come iniziativa di una comunità professionale, entro una logica di autogoverno dei processi. Tali cautele, devono tradursi in misure operative e riflessive, sistematiche, perchè una BP: «Non può e non deve costituire un modo per trovare giustificazioni a buon mercato del proprio operato. Alla lunga, le buone pratiche possono rappresentare una rigidità anziché un'apertura e un atteggiamento critico nei confronti delle pratiche educative.» (Borghini, 2007, p. 20)

Al tempo stesso, in coerenza con la visione proposta, riteniamo che questa modalità rappresenti un importante canale di ricerca e di innovazione, proprio in riferimento al settore educativo al quale ci stiamo riferendo, canale di valorizzare, avendo cura che i processi siano garantiti sul piano del rigore procedurale.

Le BP, infatti, sono incardinate nel processo con il quale una comunità professionale giudica una situazione, le ipotesi di intervento, gli assunti sulla base dei quali operare, le scelte conseguenti ad ogni livello. Considerando ora, in particolar modo, il tema della trasferibilità delle BP, facciamo nostra anzitutto, l'os-

servazione di Dewey circa la necessità di riesaminare e rielaborare quelli che lui definisce mezzi operativi rivelatisi efficaci, per conseguire la conoscenza (distinguendoli dagli oggetti di conoscenza immediata), quando si affrontano nuove ricerche e nuove situazioni. Nello stesso passaggio di *Logica, teoria dell'indagine*, Dewey (1973, p. 180) segnala che: «Al contrario, una delle più comuni fonti di errore è la assunzione prematura che una nuova situazione assomigli così perfettamente ad alcune precedenti che le conclusioni raggiunte in quei casi possano esservi senz'altro trasferite.» L'avvertimento di Dewey è certamente riferibile al tema della specificità di ogni singola situazione, soprattutto in campo educativo, la quale deve rendere cauti rispetto alla replicabilità di una pratica. Ma, in realtà, il problema segnalato da Dewey, richiama non tanto l'errore di valutazione circa l'affinità tra situazioni in verità differenti. L'errore consiste nello snaturare la funzione strumentale delle pratiche ai fini della conoscenza. Per il nostro discorso, potremmo dire, che l'errore consiste nel considerare le BP come oggetti di conoscenza immediata, anziché come mezzi per conseguire la conoscenza medesima. Ciò conferma la necessità di tenere vivi processi intersoggettivi di giudizio tra i soggetti coinvolti.

In tal senso, con particolare riferimento al tema del trasferimento delle BP, riteniamo che l'espressione di sviluppo comune della pratica risulti più appropriata. A questa conclusione è peraltro giunta l'indagine condotta dal Centre for Educational Innovation dell'Università del Sussex nell'ambito di un progetto finanziato dal Department for Education and Skills del Regno Unito (2005). La ricerca in questione che ha inteso studiare e descrivere i fattori che facilitano o contrastano il trasferimento di una BP tra scuole, individui, istituzioni, con riferimento sia alle pratiche d'insegnamento che a quelle di tipo organizzativo e gestionale, ha considerato fuorviante in questo contesto l'espressione di trasferimento di BP, che rischia di mettere in ombra il processo sottostante alle medesime e la reciprocità tra prassi e soggetti coinvolti in esse.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il carattere generativo e partecipativo delle BP consente un tipo di animazione peculiare del rapporto teoria/prassi che risulta idoneo ad un uso fecondo nel segmento educativo 0-6. In ogni caso è opportuna una ridefinizione critica del costruito stesso, che tenga insieme i molteplici aspetti implicati. Le BP, infatti, sono esposte per loro natura a una serie di rischi, da un lato di derive empiristiche e semplificatrici, di

autoreferenzialità e di inadeguato profilo di rigore; al lato opposto, nella riduzione a strumento, a tecnica messa a punto da qualcuno e applicabile tout court nei diversi contesti, perdendone la generatività propria e comprimendo gli spazi di autonomia culturale degli operatori. I criteri assunti in ordine alla problematizzazione del modello teorico assunto, alla genesi delle BP, al loro rapporto con la ricerca, oltre che ai processi e alle forme del giudizio, complessivamente, non rimandano all'idea di una tecnica, applicabile tal quale nelle diverse situazioni, ma a costruzioni empiriche che, a partire da esperienze peculiari e tendenzialmente inedite, si sono rivelate capaci di offrire un contributo alla soluzione di particolari problemi. Ciò richiama la centralità del pensiero nella sua migliore forma, in ordine all'agire pratico, in una circolarità virtuosa teoria/prassi, che costituisce il senso profondo dell'agire e per la quale le BP rappresentano un'occasione positiva di esercizio.

NOTE

¹ La scuola dell'infanzia Tagliabue afferisce all'IC Villasanta (MB), i cui materiali e progetti vengono illustrati all'indirizzo: <http://www.icvillasanta.gov.it/index.php/21-plessi/99-pillole-di-didattica-infanzia-tagliabue>. La voce intitolata alle Buone Pratiche costituisce uno spazio annualmente presente, con diversa tematizzazione a seconda delle opzioni progettuali complessive (es. cittadinanza, coding, etc.). Segnaliamo il fatto che, nello stesso sito, è disponibile la circolare intitolata Condivisione Buone Pratiche, con la quale, senza ulteriori indicazioni metodologiche, il dirigente scolastico apre una sorta di call, invitando i docenti a presentare le proprie BP, da illustrare nel corso di un successivo seminario con altri docenti autori di altre BP.

² Utilizziamo il termine autarchia nel suo significato etimologico, dal greco antico αὐτάρκεια, "autosufficienza", composto di αὐτός "stesso" e ἀρκέω "bastare", in filosofia rappresenta un principio fondamentale dell'etica della scuola cirenaica e di quella stoica, in cui esprime l'ideale del «bastare a sé stessi», essere padroni di sé, cercando di dipendere il meno possibile dai condizionamenti delle cose del mondo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Berti, E., (a cura di) (1989). *La razionalità pratica. Modelli e problemi*. Genova: Marietti.
- Borghi, Q. B. (2007). *Nido d'Infanzia 1. Buone pra-*

tiche e problemi degli educatori. Trento: Erickson.

Cadzen, C.B. (2006). *Connected learning: "Weaving" in classroom lesson*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006 Conference. University of Newcastle, New South Wales, Australia.

Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.

Cattaneo A. (s.d.). *I fattori che influiscono sul trasferimento delle buone pratiche. Risultati di un'indagine sulla realtà scolastica inglese*, www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file///Articolo_cattaneo.pdf.

Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La nuova Italia Editrice (The sources of a Science of Education, Livering Publishing, New York, 1929).

Dewey, J. (2006). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (How we think, Heat, Boston, 1933).

Dewey, J. (1973). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Giulio Einaudi Editore, (Logic, the theory of inquiry, Henry Holt and Co., New York, 1949).

Kahan, B. e Goodstadt, M. (2001). The Interactive Domain Model of Best Practices, Health Promotion: Developing and Implementing a Best Practices Approach to Health Promotion. *Health Promotion Practice*, 2(1), 43-67.

Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C., Thorp, J. (2005). Factors Influencing the Transfer of Good Practice. Research Report N 615. University of Sussex & Demos <<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR615.pdf>>

Meirieu, P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola*. Democrazia e pedagogia. Milano. FrancoAngeli. (Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie, ESF, Paris 2011)

Michelini, M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione. Dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Michelini, M.C. (2018). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.

Minello, R. (2007), *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica* http://www.cci.progetto-culturale.it/cci_new_v3.

Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers Publishers.

Vegetti, M. (2018). *Il potere della verità. Saggi platonici*. Roma: Carocci.

Wittgstein, L. (1984). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi. (Philosophische Untersuchungen philosophische, Oxford, Blackwell, 1964).

Date: Ricevuto: 25-02-19. Accettato: 10-05-19

Articolo terminato il 20.01.2019

Michelini, M.C. (2019). Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia. *RELAdEI-Rivista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1), 23-29. 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

Maria-Chiara Michelini è professore associato di Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Si è occupata di 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). Sulle Buone Prassi ha recentemente pubblicato il volume *Per una pedagogia critica delle Buone Prassi* (FrancoAngeli, 2018).