

Accompagnare un percorso di “promozione dall’interno” in “terra straniera”: criticità e strategie

Acompañar un recorrido de “promoción desde el interior” en “tierras extranjeras”: criticidad y estrategias

Accompanying a path of ‘promotion from within’ in a ‘foreign land’: critical issues and strategies

Anna Bondioli;
Donatella Savio;¹
ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo espone il punto di vista dei ricercatori italiani sul percorso di ricerca formazione valutativa realizzato, in qualità di consulenti, in collaborazione con ricercatori brasiliani per mettere a punto indicatori di qualità valevoli per i servizi dell'infanzia del Brasile. Il percorso ha fatto riferimento a un approccio di valutazione riflessiva partecipata messo a punto dai ricercatori italiani con numerose ricerche condotte nei servizi educativi italiani: la valutazione come “promozione dall’interno” (Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b). Il fatto di essere adottato in un contesto socio-culturale diverso da quello in cui è nato, con il coinvolgimento diretto e attivo di insegnanti brasiliani, ha sottoposto l'approccio a sollecitazioni che lo hanno messo alla prova nei suoi aspetti fondanti, quali appunto la dimensione partecipativa e riflessiva. Tali sollecitazioni hanno d'altra parte permesso di approfondire e confermare la permeabilità e insieme la tenuta dell'approccio in rapporto alle prospettive socio-culturali anche “straniere” con cui entra in contatto. Vengono presentati: il framework teorico della “promozione dall’interno”; la metodologia che lo caratterizza; le problematiche sollevate dall'applicazione della metodologia nel contesto brasiliano; le soluzioni individuate dai ricercatori italiani; gli esiti di tali soluzioni in termini di permeabilità e tenuta dell'approccio.

Parole chiave: Ricerca Transculturale, Valutazione Riflessiva Partecipata, Promozione dall'interno, Servizi Educativi per l'infanzia, Indicatori di Qualità Educativa

RESUMEN

El artículo expone el punto de vista de los investigadores italianos sobre el recorrido de investigación-formación evaluativa realizado, en calidad de asesores, en colaboración con investigadores brasileños para poner a punto indicadores de calidad para los servicios de la infancia de Brasil. El recorrido se refiere a un enfoque de evaluación reflexiva participada desarrollado por los investigadores italianos con numerosas investigaciones llevadas a cabo en los servicios educativos italianos: la evaluación como “promoción desde el interior” (Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b). El hecho de haber sido adoptado en un contexto sociocultural distinto de aquel en el que ha nacido, con la implicación directa y activa de docentes brasileños, ha sometido el enfoque a exigencias que han permitido poner a prueba sus fundamentos, como por ejemplo la dimensión participativa y reflexiva. Tales exigencias han permitido, por otra parte, profundizar y confirmar la permeabilidad y también la solidez del enfoque en relación a las perspectivas socioculturales “extranjeras” con las que entra en contacto. Se presentan el marco teórico de la “promoción desde el interior”, la metodología que lo caracteriza, los problemas planteados a raíz de la aplicación de la metodología en el contexto brasileño, las soluciones individuadas dadas por

los investigadores italianos; los resultados de tales soluciones en términos de permeabilidad y solidez del enfoque.

Palabras clave: Investigación Transcultural, Evaluación Reflexiva Participativa, Promoción desde el Interior, Servicios Educativos para la Infancia, Indicadores de Calidad Educativa

ABSTRACT

The article sets out the point of view of Italian researchers on the educational evaluation research that they have carried out as consultants in collaboration with Brazilian researchers, in order to develop quality indicators valid for children's services in Brazil. The path refers to a participative and reflexive evaluation approach developed by Italian researchers after extensive research carried out in Italian educational services: evaluation such as "promotion from within" (Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b). Being adopted in a socio-cultural context different from that where it was born, with the direct and active involvement of Brazilian teachers, has subjected the approach and its fundamental aspects to stress, such as for example, the participatory and reflective dimensions. On the other hand, this stress has permitted us to look deeper into, and confirm, both the permeability and the strength of the approach in relation to the "foreign" socio-cultural perspective with which it was connected. The theoretic framework of "promoting from within" is presented together with the methods that characterize it, the issues raised by the application of the methodology in the Brazilian context, solutions found by Italian researchers and the results of these solutions in terms of permeability and strength of the approach.

Key words: Transcultural Research, Participative Reflexive Evaluation, Promotion from Within, Early Childhood Education Services, Educational Quality Indicators

PREMESSA

L'articolo espone i presupposti e le modalità del lavoro collaborativo tra ricercatori brasiliani e italiani svolto allo scopo di mettere a punto indicatori di qualità per i servizi per l'infanzia brasiliani.² La collaborazione tra i ricercatori dei due Paesi nasce dalla condivisione di un approccio partecipativo e formativo alla valutazione che i ricercatori italiani hanno delineato a partire da una serie di esperienze condotte in Italia negli ultimi trent'anni.³ L'approccio, chiamato "di promozione dall'interno",⁴ si basa sull'idea che l'identificazione di linee guida pedagogiche debba avvenire attraverso la partecipazione di coloro che in prima persona svolgono il lavoro educativo e

che si impegnano a riflettere sulle proprie pratiche e sui propri convincimenti educativi così da distillarne il significato e renderli passibili di confronto.

Molti e delicati i problemi da affrontare e affrontati in questa collaborazione:

- come declinare il ruolo assegnato ai ricercatori italiani di "consulenti esperti" nella ricerca "Formação da Rede em Educação Infantil Avaliação de Contexto" in modo da far sì che l'esperienza italiana nell'ambito della valutazione formativa di contesto fornisca un appoggio per sostenere un percorso di indagine contestualizzato e culturalmente appropriato?

- con quale sguardo e quale atteggiamento i ricercatori italiani avrebbero dovuto avvicinarsi a una realtà quale quella dei servizi per l'infanzia brasiliani, con problematiche e caratteristiche profondamente differenti da quelle della realtà italiana?

- come le esperienze e gli strumenti italiani di valutazione del contesto avrebbero potuto illuminare e rendere conto della qualità di realtà con impianto, tradizioni pedagogiche e problematiche assai diverse, evitando il rischio di una "colonizzazione" culturale?

- la metodologia prescelta per l'indagine, fondata sul "promuovere dall'interno" avrebbe funzionato, come già sperimentato in Italia, da catalizzatore del confronto e da tutela dell'identità culturale dei servizi coinvolti?

L'articolo intende mostrare, dal punto di vista dei ricercatori-consulenti italiani, come, a partire dall'obiettivo generale di costruire lo strumento brasiliano con il metodo della valutazione riflessiva partecipata, si è co-progettato e realizzato il percorso di ricerca mettendo in rilievo le strategie messe in campo e le criticità affrontate.

L'articolo presenterà, in sequenza: a) il framework concettuale entro cui si colloca l'approccio del "promuovere dall'interno" che fa da sfondo all'intero percorso, b) la metodologia proposta, c) le problematiche sollevate dall'impiego della metodologia nel contesto di questa particolare ricerca e le soluzioni individuate e, d) alcune considerazioni e riscontri a ricerca conclusa.

LA VALUTAZIONE COME PROMOZIONE DALL'INTERNO

L'approccio muove dall'idea che un processo valutativo sia efficace solo qualora sia partecipato, dialogico, riflessivo e formativo e abbia come oggetto di apprezzamento il contesto educativo, inteso come tutto ciò che in una certa realtà educativa concorre a

determinare il tipo di esperienza formativa offerta ai suoi destinatari per sostenere il loro sviluppo e la loro formazione (qualità dell'ambiente, fisico, relazionale e sociale, delle esperienze educative proposte, dell'organizzazione del lavoro tra educatori, dei rapporti con le famiglie, delle attività professionali, ecc.); un'idea di contesto che molto deve alla concezione di Bronfenbrenner (1979) di "ecologia dello sviluppo".

Una serie di principi di base, derivanti da precise scelte teoriche, supportano tale idea e costituiscono il fondamento dell'approccio della "valutazione come promozione dall'interno". Si tratta della natura "costruita" dei dati valutativi, del carattere democratico e partecipativo della valutazione, della natura "situata" dell'oggetto di valutazione, della qualità riflessiva e trasformativa dell'intero processo, della funzione "formativa" attribuita alla valutazione.

LA NATURA "COSTRUITA" DEI DATI VALUTATIVI

Se si accetta come punto di partenza il paradigma socio-costruzionista proposto dalla "valutazione di quarta generazione" (Guba & Lincoln, 1989), secondo cui l'atto valutativo non tenta di cogliere e apprezzare la realtà "così come è", ma di pervenire, attraverso il confronto, a una conciliazione tra punti di vista, esigenze, riferimenti valoriali differenti, non si può non convenire che i dati valutativi debbano essere "costruiti" nel processo stesso di valutazione. In questo quadro anche l'idea di qualità, intesa come criterio sulla cui base pervenire all'apprezzamento valutativo, viene ad assumere un significato diverso dall'adeguamento a standard decisi dall'alto e a priori. Si ritiene che l'idea di qualità abbia una natura e una validità intersoggettiva (cfr. tra gli altri Becchi, 2000; Moss & Dahlberg, 2008) e, che, pertanto, vada negoziata (Cfr. Bondioli & Ghedini, 2000). La valutazione è dunque concepita come un processo sociale, che coinvolge più soggetti, tutti coloro cui "sta a cuore" il benessere dell'istituzione oggetto di valutazione (scuola, servizio educativo), gli stakeholders, chiamati ad elaborare di tale oggetto una immagine il più possibile condivisa e un giudizio di qualità altrettanto condiviso.

IL CARATTERE DEMOCRATICO E PARTECIPATIVO DELLA VALUTAZIONE

Gli stakeholders, tutti coloro per i quali l'istituzione oggetto di valutazione costituisce una "posta in gioco", sono chiamati a partecipare al processo valutativo, il quale non è delegato a tecnici della valutazione. Si tratta dunque di un processo partecipato. Tutti sono chiamati ad esprimere le proprie idee, a

manifestare le proprie intenzioni, a presentare il proprio punto di vista. La valutazione persegue l'intento democratico di dare voce e potere a tutti coloro che sono impegnati e coinvolti in una realtà educativa, indipendentemente dalla loro posizione gerarchica all'interno dell'istituzione (Cousins & Earl, 1995; Ryan & De Stefano, 2000; Ulrik & Wenzel, 2003; House, 2005) allo scopo di definire in maniera consensuale valori, obiettivi, idee su come il servizio educativo è e su come dovrebbe o potrebbe essere.

LA NATURA "SITUATA" DELL'OGGETTO DI VALUTAZIONE

Non appoggiandosi a standard predefiniti ma a un processo di negoziazione nel quale si vengono a definire criteri e obiettivi di qualità condivisi, la valutazione assume una prospettiva situata e storica. Situata in quanto riferita a una particolare concreta realtà educativa entro un certo particolare contesto, di cui riflette l'ethos, le tradizioni, le scelte, i valori allo scopo di renderli visibili, leggibili, espliciti e condivisi; storica in quanto volta a ricostruire l'"identità educativa"⁵ di quel particolare servizio così come si è venuta delineando nel tempo allo scopo di assumerne maggiore consapevolezza in vista di innovazioni migliorative. Un tipo di valutazione che conferisce protagonismo agli attori educativi interni a un servizio (insegnanti, genitori, coordinatori pedagogici, ecc.) in quanto depositari di un "sapere" sul servizio stesso, cui nessun altro può attingere, ma che va, nel corso del processo valutativo, sottoposto ad esame e a vaglio critico (Bondioli & Savio, 2013).

LA QUALITÀ RIFLESSIVA E DELL'INTERO PROCESSO

La valutazione come "promozione dall'interno" richiede l'avvio di un processo riflessivo (Dewey, 1933) che assume come oggetto le pratiche educative: contesti, abitudini, usi, tradizioni di un servizio, ragionando al tempo stesso sui principi e i convincimenti che le informano e le guidano. Si tratta di una riflessione sulle pratiche per verificarne la significatività rispetto ai propositi e agli intenti. Una riflessione partecipata che avviene attraverso il confronto democratico alla luce del compito condiviso di impostare e progettare interventi volti a rimediare ai punti di debolezza e a far buon uso delle risorse e dei punti di forza riscontrati.

L'intero processo ha infatti uno scopo trasformativo, di miglioramento dell'esistente sulla base di una progettualità condivisa. Anche i partecipanti ne escono trasformati. Il carattere riflessivo e partecipato

della valutazione ne fa uno strumento di formazione per chi vi partecipa, che ne esce arricchito professionalmente. Crescita di consapevolezza, capacità di agire in modo più intenzionale, empowerment professionale (Cfr. Fetterman, 1994, 2000) caratterizzano i vissuti di coloro che hanno partecipato attivamente a processi di valutazione come “promozione dall’interno” (Cfr. Bondioli & Savio, 2014b).

IL CARATTERE “FORMATIVO” DELLA VALUTAZIONE

Il termine “formativo” si riferisce qui alla classica distinzione di Scriven (1980) tra valutazione sommativa e valutazione formativa. La prima viene compiuta quando un certo percorso educativo si è concluso con una finalità essenzialmente diagnostica o certificativa, mira a fornire informazioni capaci di segnalare l’efficacia generale o l’impatto di un programma, o di un servizio, in modo tale che se ne possa stabilire l’opportunità di mantenimento, si fonda generalmente sul riferimento a standard sulla cui base una certa realtà educativa viene giudicata (ad esempio le procedure di accreditamento). La seconda è condotta durante lo svolgimento del processo educativo (in corso d’opera) allo scopo di individuarne punti di forza e debolezza, ipotizzare e realizzare progetti di miglioramento. Il concetto di feed-back è essenziale per comprendere il significato di questa seconda finalità valutativa. Le informazioni raccolte durante il processo valutativo vengono utilizzate per riorientare la pratica educativa. Per questo motivo la valutazione formativa richiede un monitoraggio continuo ed ha un andamento ricorsivo.

Il carattere partecipato, riflessivo, trasformativo e formativo della valutazione propria del nostro approccio risulta ben esplicitato nella seguente definizione di valutazione come “l’accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un’incidenza concreta sull’esperienza educativa” (Becchi, Scalera, Bondioli, Ferrari & Savio, in Bondioli, 2008, p. 15).

Il processo valutativo richiede un riscontro empirico: la raccolta di informazioni, un periodo di osservazione (accertamento); richiede inoltre il coinvolgimento di un gruppo di soggetti che si impegna nel confronto/dibattito/negoiazione/condivisione di criteri e esiti del processo valutativo (intersoggettività) e si costituisce come gruppo di lavoro. La valutazione è svolta da e a beneficio di tale gruppo (ad es. collettivo di un servizio; educatori e famiglie di un gruppo di

servizi territoriali, ecc.). Del contesto educativo localizzato e specifico vanno considerate più dimensioni, di tipo sia organizzativo (suddivisione del lavoro tra operatori, organizzazione dei tempi, degli spazi, dei gruppi infantili, ecc.) che formativo (es. attività, routine, ecc.). Il gruppo è chiamato a definire e/o condividere criteri di qualità, cioè un’idea di “buon” contesto educativo. Dopo l’accertamento ciascun partecipante esprime un “giudizio di valore” misurando la distanza tra “essere” (il contesto educativo così come si presenta) e “dover essere” (idee di “buon” contesto educativo condivise dal gruppo) (indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali). Si sottolinea infine che la valutazione ha una vocazione pragmatica; richiede alla fine del processo una presa di decisione che orienti l’azione; mira all’innovazione consapevole (incidenza concreta sulla pratica educativa).

ASPETTI METODOLOGICI

Dopo aver illustrato il quadro concettuale cui la valutazione come “promozione dall’interno” fa riferimento, ne presenteremo ora gli aspetti metodologici, riprendendo sinteticamente quanto già illustrato in altre pubblicazioni (Savio, 2012; Savio, 2013; Bondioli & Savio, 2015 a e b; Bondioli, 2015 a e b) e facendo riferimento in particolare alle seguenti dimensioni:

- i destinatari/il gruppo di lavoro
- il compito
- il formatore/facilitatore
- le tappe del percorso.

I DESTINATARI/IL GRUPPO DI LAVORO

La valutazione come “promozione dall’interno” si rivolge in particolare a operatori educativi dei servizi per l’infanzia (educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici) che appartengono a una stessa realtà, cioè allo stesso nido/scuola dell’infanzia o a nidi/scuole dello stesso territorio (dello stesso Comune, o Provincia o Regione), ma anche, più in generale, a tutti coloro per i quali la realtà educativa di riferimento rappresenta una “posta in gioco” (stakeholders), e quindi a genitori, responsabili dei servizi, politici ecc. Il fatto di appartenere a una stessa realtà educativa garantisce che i processi di valutazione, riflessione, confronto realizzati nel gruppo di lavoro, di cui diremo meglio più avanti, riguardino uno stesso contesto concreto e dunque che sia possibile lavorare in rapporto a una stessa “identità educativa” per chiarirla, concorderla, elaborarla.

La composizione del gruppo di lavoro viene definita nel primo contatto tra quegli stakeholders che sollevano l'esigenza di un percorso di valutazione di contesto (può trattarsi dei coordinatori pedagogici, dei responsabili del servizio, degli educatori, degli insegnanti ecc.) e il formatore/facilitatore, che viene interpellato in tal senso perché ha la competenza per soddisfare tale esigenza.⁶ In questo primo contatto, chiarite da parte degli stakeholders le ragioni per cui intendono intraprendere il percorso valutativo e da parte del formatore/facilitatore le modalità con cui intende realizzarlo, si decide chi verrà effettivamente coinvolto e cioè, appunto, chi farà parte del gruppo di lavoro (ad esempio tutti gli operatori del servizio, con o senza il coordinatore pedagogico, il personale d'appoggio ecc.).

Perché siano possibili il contributo attivo di tutti i partecipanti, il gruppo dovrà essere composto da un massimo di venti persone; in caso di un numero superiore di stakeholders coinvolti si lavora per gruppi paralleli.

IL COMPITO

Nel primo contatto tra formatore/facilitatore e chi richiede sostegno per un percorso di valutazione di contesto, contemporaneamente alla definizione della composizione del gruppo di lavoro, viene precisato anche il compito valutativo specifico. Infatti, se il compito riguarda sempre la valutazione della realtà educativa comune cui gli stakeholders fanno riferimento, a seconda dei bisogni particolari espressi da chi intende avviare il percorso è possibile che si decida di concentrare la valutazione su qualche aspetto specifico (ad esempio, gli spazi o il momento del pranzo o i rapporti con i genitori ecc.) piuttosto che sull'intero contesto. In ogni caso, si tratta di un compito che, per sua natura, ha sempre a che fare con aspetti relativi all' "identità educativa" - l'intreccio di idee e pratiche educative - specifica del servizio in esame (ad esempio valutare gli spazi del nido significa riflettere sulla loro qualità educativa in relazione alle scelte e ai convincimenti educativi degli stakeholders).

Proprio perché declinato in relazione alle esigenze particolari del contesto, il compito specifico viene in genere definito sulla base di quanto proposto dagli operatori e da chi ha la responsabilità del servizio; una volta definito, viene comunque discusso dal gruppo di lavoro nel primo incontro con il formatore/facilitatore, come vedremo più avanti, con la richiesta che tutti i partecipanti esprimano il loro punto di vista, le loro eventuali perplessità, e dichiarino infine esplici-

tamente la loro volontà di aderirvi. In questo modo si intende salvaguardare sia il principio partecipativo che sta a fondamento dell'approccio della valutazione come "promozione dall'interno", sia favorire il coinvolgimento effettivo e l'assunzione di responsabilità dei singoli partecipanti.

Caratteristica peculiare del compito di un percorso di questo genere è di essere "aperto": si sa attraverso quali processi e strategie lo si realizzerà ma non quali riflessioni, quale "identità educativa" porterà a delineare, né quali progetti di miglioramento farà emergere. Se lungo il percorso, proprio in conseguenza dei processi di riflessione e confronto che lo caratterizzano, le esigenze degli stakeholders mutano, il compito specifico può essere rivisto e rinegoziato.

IL FORMATORE/FACILITATORE

Si è già accennato al fatto che un percorso di valutazione di contesto prevede la presenza di un formatore/facilitatore che svolge un ruolo particolare all'interno del gruppo di lavoro: è principalmente un "facilitatore di processi".

Innanzitutto si pone come responsabile dell'intero processo prefigurato dal percorso di valutazione come "promozione dall'interno", e quindi della realizzazione del compito concordato. Inoltre, in quanto esperto di strumenti di valutazione di contesto, addestra i membri del gruppo al loro uso curando che i processi di osservazione della realtà valutata e di confronto con quella delineata dagli strumenti si realizzino in modo metodologicamente corretto.⁷ Infine, promuove processi di riflessione sui dati valutativi raccolti dai partecipanti, ma anche processi di confronto, negoziazione e condivisione sul profilo di qualità del contesto valutato, orientati a concordare interventi per realizzare miglioramenti. Più in particolare, si può dire che il formatore/facilitatore attiva funzioni analoghe a quelle del tutoring (Wood, Bruner & Ross, 1976) sintetizzabili come segue: dal punto di vista affettivo, promuove e monitora il coinvolgimento dei partecipanti nel compito, ma contiene anche la frustrazione connessa alla scoperta sia di aspetti di fragilità nella qualità educativa del proprio contesto sia di punti di vista discordanti dal proprio; dal punto di vista socio-cognitivo, favorisce l'esplicitazione di idee/possibilità solo intuite e accennate dai partecipanti, portando tra queste in evidenza quelle compatibili per sostenere la negoziazione di punti di vista condivisi nel gruppo. In sostanza, ha un ruolo diverso ma paritetico rispetto al gruppo dei "pari": è competente del metodo, non dell' "identità educativa indagata", di cui sono invece

competenti gli operatori educativi.

Per svolgere questo ruolo il formatore/facilitatore sta all'interno del gruppo con uno stile relazionale peculiare e definito. È un attore coinvolto, partecipa attivamente al compito, con un atteggiamento neutrale ma aperto e curioso verso qualsiasi punto di vista espresso. Questo stile si esprime attraverso alcune strategie comunicative, corrispondenti ad atti comunicativi verbali e non verbali, che sono state definite con un'indagine recente (Bondioli & Savio, 2014); data la loro natura complessa, quello che segue è un elenco aperto e certamente non definitivo di tali strategie. Il formatore/facilitatore:

- ascolta con attenzione
- sollecita l'esplicitazione dei punti di vista
- rispecchia, riassume e sottolinea gli interventi dei partecipanti
- richiede esempi concreti delle idee educative espresse e/o di esplicitare le idee che stanno dietro le pratiche educative di cui si parla
- provoca e richiede coerenza mettendo in evidenza le opinioni contrastanti e/o le incongruenze
- propone connessioni tra diversi punti di vista.

LE TAPPE DEL PERCORSO

Un percorso di valutazione come “promozione dall'interno” è caratterizzato da alcune tappe principali,⁸ ognuna delle quali può essere realizzata con uno o più incontri tra gruppo di lavoro e formatore/facilitatore, in relazione alle esigenze dello specifico contesto. Ciascuna tappa è guidata da uno scopo/compito preciso; il formatore/facilitatore, pur mantenendosi nella cornice dei riferimenti relazionali e comunicativi che abbiamo visto, modula il suo ruolo in base alle specificità di ogni tappa. I tratti essenziali di queste tappe e relativi compiti possono essere descritti come segue.⁹

1° tappa. Stringere un patto sulla valutazione come “promozione dall'interno”: il formatore/facilitatore illustra l'approccio valutativo e invita i partecipanti prendere posizione esplicita rispetto alla loro adesione alla metodologia e al compito proposti.

2° tappa. Individuare e concordare l'aspetto da valutare: col supporto del formatore/facilitatore, il gruppo si confronta e arriva a definire quale aspetto del contesto di riferimento sottoporre a valutazione (ad es. gli spazi per il gioco).

3° tappa. Individuare e concordare lo strumento di valutazione da utilizzare. Il formatore/facilitatore presenta strumenti di valutazione (cfr. nota 7) che possono rispondere alle esigenze valutative del gruppo; il

gruppo si confronta e arriva a scegliere lo strumento con cui realizzare la valutazione

4° tappa. Discutere lo strumento valutativo adottato e organizzare il momento valutativo. Con il supporto del formatore/facilitatore, il gruppo si confronta sullo strumento valutativo prescelto, approfondendo criticamente la proposta educativa di cui è portatore e prendendo posizione rispetto ad essa. Viene poi organizzato in maniera precisa, nei tempi e nei modi, il momento di applicazione dello strumento al contesto di riferimento per l'aspetto che si è scelto di valutare.

5° tappa. Confrontarsi sugli esiti della valutazione. Dopo l'applicazione dello strumento, che è sempre individuale, cioè realizzata da ogni singolo partecipante, il formatore/facilitatore raccoglie ed elabora i dati valutativi, quindi li restituisce al gruppo mettendo in luce punti di forza e criticità emerse circa l'aspetto valutato, ma anche le discordanze di valutazione. Il gruppo, con il supporto del formatore/facilitatore, si confronta sui dati valutativi alimentando la consapevolezza e l'accordo su “come si fa e perché” rispetto all'aspetto valutato.

6° tappa. Definire l'aspetto specifico da migliorare e le caratteristiche dell'intervento migliorativo. Con il supporto del formatore/facilitatore, e sulla base del confronto sui dati valutativi, il gruppo prosegue il confronto per concordare l'aspetto specifico rispetto a quello valutato su cui intervenire per “fare meglio” (ad esempio dopo aver valutato tutti gli spazi di gioco, decide di intervenire sullo spazio per il gioco simbolico) esplicitando il “perché”; il gruppo organizza l'intervento migliorativo nel dettaglio, precisando i tempi, i modi, gli strumenti di verifica.

7° tappa. Confrontarsi sugli esiti dell'intervento migliorativo. Con il supporto del formatore/facilitatore, il gruppo considera gli esiti dell'intervento migliorativo verificando la corrispondenza tra esiti attesi e esiti ottenuti, si confronta su questo piano.

8° tappa. Valutare il percorso valutativo. Il formatore/facilitatore ripropone al gruppo il percorso fatto, illustrandone i diversi passaggi e il loro significato dal suo punto di vista; quindi invita i partecipanti ad esprimersi individualmente a riguardo per arrivare a formulare un bilancio dell'esperienza il più possibile partecipato.

SFIDE E STRATEGIE

Come è già stato detto, il percorso brasiliano sulla definizione di indicatori della qualità dei servizi educativi per l'infanzia ha avuto come riferimento l'ap-

proccio appena presentato sia in termini di principi che di metodologia. In sostanza l'obiettivo era quello di arrivare a delinare tali indicatori facendo leva sui processi di partecipazione e riflessione che la valutazione come "promozione dall'interno" sostiene attraverso le strategie metodologiche descritte. Questo obiettivo per noi consulenti italiani, chiamati in questo ruolo perché esperti dell'approccio, si traduceva nel compito di "formare i formatori", cioè di operare all'interno del gruppo di progettazione/monitoraggio del percorso composto dai ricercatori brasiliani¹⁰ in modo da formarli al ruolo di formatori/facilitatori, ruolo che avrebbero dovuto attivare nei gruppi di ricerca sul campo.¹¹ Un compito che si configurava come una sfida al "cuore" stesso dell'approccio, cioè alla sua centratura sui processi partecipativi e riflessivi. Infatti, dalla nostra prospettiva di consulenti, ci è sembrato che la "formazione dei formatori" brasiliani alla valutazione come "promozione dall'interno" ci ponesse di fronte alle criticità tipiche dell'approccio enfatizzandole e rendendole perciò ancor più chiaramente identificabili; ciò ci ha sollecitato a definire delle strategie per affrontarle e, come verrà specificato, ci ha permesso di "scoprire" come aspetti dell'approccio stesso si rivelassero utili in tal senso. Qui di seguito renderemo sinteticamente conto di questi aspetti in relazione sia al processo partecipativo che riflessivo.

LE SFIDE DELLA PARTECIPAZIONE E LE STRATEGIE PER AFFRONTARLE

L'attivazione del processo partecipativo in un percorso di valutazione come "promozione dall'interno" intende svilupparsi su due piani tra loro intrecciati: sul piano della valorizzazione del punto di vista di tutti gli stakeholders e su quello del diritto/responsabilità di ogni "voce" di esprimersi e di essere ascoltata all'interno delle dinamiche tipiche del confronto democratico. In questa prospettiva, quando il processo partecipativo coinvolge un' équipe di educatori/insegnanti e un formatore/facilitatore esperto di valutazione, comunicazione, educazione infantile, una prima criticità è riscontrabile nella possibilità che il formatore/facilitatore ceda alla tentazione di esercitare l'autorità del suo potere/sapere sugli insegnanti e non riconosca il loro potere/sapere in quanto testimoni privilegiati del contesto valutato, togliendo loro diritto di parola e confronto paritario; criticità alimentata in modo complementare dal rischio che gli insegnanti non riconoscano il loro potere/sapere, svaloriando il loro punto di vista, e viceversa riconoscano quello del formatore/facilitatore finendo

con il tacitarsi e ponendosi in una posizione passiva di ascolto. Una dinamica analoga a quest'ultima può svilupparsi in relazione all'utilizzo degli strumenti di valutazione di contesto da parte degli educatori/insegnanti previsto dall'approccio, nella misura in cui lo strumento propone un'idea di qualità e di valutazione educativa espressa da ricercatori esperti nel settore.

Nel gruppo di ricerca/monitoraggio brasiliano il rapporto tra consulenti/formatori e ricercatori autoctoni, che dovevano essere formati all'approccio, proponeva tali dinamiche, come si è detto, in modo accentuato: consulenti e strumenti venivano da oltreoceano, da una cultura educativa che poteva essere guardata dai ricercatori brasiliani come un'autorità rispetto alla quale porsi in ascolto più che in dialogo, e che i consulenti italiani potevano rischiare di proporre come la "voce" culturalmente evoluta e autorevole, cedendo alla tentazione della colonizzazione. Come consulenti ci siamo resi conto che il modo in cui si sarebbero affrontati questi rischi in questo gruppo avrebbe "a cascata" influenzato quello in cui i formatori/facilitatori che stavamo formando, cioè i ricercatori brasiliani, li avrebbero affrontati nei gruppi di ricerca sul campo. Di più. I ricercatori brasiliani si trovavano all'incrocio di un complesso rispecchiarsi di ruoli che avrebbe potuto costituire una preziosa risorsa formativa rispetto alla promozione dei processi partecipativi se sostenuta in termini di capacità di decentramento: nel gruppo di progettazione/monitoraggio erano in una posizione analoga a quella in cui si sarebbero trovati gli educatori/insegnanti nei gruppi di ricerca sul campo, e dunque potevano fare esperienza in prima persona delle eventuali criticità connesse a questa posizione; d'altra parte, sempre nel gruppo di progettazione/monitoraggio, attraverso il ruolo attivato dai consulenti potevano fare esperienza diretta sia delle criticità in termini di potere/sapere sia delle strategie per affrontarle che avrebbero potuto attivare assumendo una posizione analoga nei gruppi di ricerca sul campo.

Sulla base di queste considerazioni, nel gruppo di progettazione/monitoraggio sono state proposte sostanzialmente due strategie a sostegno del processo partecipativo e della formazione alla sua promozione.

In primo luogo, come consulenti abbiamo attivato il ruolo del formatore/facilitatore che "promuove dall'interno", con particolare riferimento alle seguenti posture relazionali che lo caratterizzano: proposta del proprio punto di vista esclusivamente in qualità di esperto del metodo ma non della realtà oggetto del percorso valutativo; apertura e curiosità verso tutti

punti di vista, e dunque loro valorizzazione; sollecitazione all'espressione di qualsiasi prospettiva, soprattutto se divergente e sfidante rispetto a quella dell' "autorità" rappresentata dallo strumento valutativo; come conseguenza del punto precedente, proposta provocatoria di un esperto dello strumento che non protegge la propria posizione di sapere/potere ma che anzi chiede di essere sfidato su questo piano.

La seconda strategia è consistita nella messa a punto insieme ai ricercatori brasiliani di un questionario meta-valutativo sugli strumenti valutativi italiani, che nei gruppi di ricerca sul campo gli educatori/insegnanti avrebbero dovuto compilare prima di applicare quegli stessi strumenti alla loro realtà.¹² Il questionario interpellava i compilatori su tre questioni principali: individuare eventuali indicatori degli strumenti considerati non pertinenti alla realtà educativa dei servizi per l'infanzia brasiliani; tra gli indicatori considerati pertinenti, individuare gli aspetti di qualità con cui non si è d'accordo e esplicitare il perché; indicare elementi ritenuti importanti per la qualità dei servizi educativi per l'infanzia brasiliani che non sono presenti negli strumenti italiani. La costruzione di questo questionario intendeva enfatizzare il passaggio di analisi critica dello strumento valutativo previsto dall'approccio di "promozione dall'interno" (cfr. tappa 4),¹³ che può essere letto come una sollecitazione a sfidare l'autorità, a prendere posizione rispetto ad essa chiarendo ed esplicitando la propria prospettiva educativa anche in maniera divergente. Di più. Il fatto di costruirlo in maniera condivisa poteva rappresentare un accompagnamento da un lato rassicurante dall'altro con risvolti provocatori e quasi paradossali che sollecitano una scompaginazione dei rapporti di potere/sapere a tutto vantaggio, ci pare, dell'attivazione del processo partecipativo: gli esperti degli strumenti affermano il loro sapere/potere in relazione al metodo per promuovere concretamente, con la costruzione fattiva di un dispositivo ad hoc, una sfida al loro potere/sapere sugli strumenti italiani e a quello della prospettiva da essi proposta, e dunque per sostenere l'espressione e l'affermazione del potere/sapere dei ricercatori brasiliani in quanto portatori di prospettive educative altre.

Come è stato già accennato, è evidente che entrambe le strategie messe in campo per far fronte alle possibili criticità insite nell'attivazione del processo partecipativo fanno parte di "mosse" e passaggi previsti dall'approccio della valutazione come "promozione dall'interno", che il percorso brasiliano ha permesso di meglio mettere a fuoco nel loro significato di possi-

bile argine a una deriva dei rapporti di sapere/potere in direzione non favorevole ai processi partecipativi democratici.

LE SFIDE DELLA RIFLESSIONE E LE STRATEGIE PER AFFRONTARLE

Il processo riflessivo che la valutazione come "promozione dall'interno" intende attivare fa riferimento alla riflessività deweyana (Dewey, 1933), cioè alla capacità di rispondere all'incontro con un problema non per istinto, con la prima soluzione che si affaccia alla mente, né con risposte pre-confezionate suggerite dall'abitudine, ma con la realizzazione di un processo di indagine che osserva e definisce i termini del problema, formula un'ipotesi di soluzione sulla base stessa della definizione del problema e delle proprie conoscenze pregresse, mette alla prova l'ipotesi e verifica la corrispondenza tra esiti attesi e esiti ottenuti. Un processo dunque che richiede tempo e soprattutto possibilità di resistere alla tentazione di dare risposte immediate. I passi previsti dall'approccio ricalcano il modello dell'indagine deweyana: la valutazione del contesto permette di individuare l'aspetto su cui si intende intervenire -il problema-, per poi elaborare, mettere alla prova e valutare ipotesi di miglioramento. Il ruolo del formatore/facilitatore è allora anche quello di accompagnare il gruppo di lavoro attraverso ognuno di questi passi arginando la fretta di fornire risposte irriflesse ai compiti previsti per ognuno di essi.

Slittando di cornice teorica, la possibilità di arginare questa fretta può trovare una qualche corrispondenza con i concetti bioniani di "capacità negativa" (Bion, 1970) e dell' "apprendere dall'esperienza" (Bion, 1963). Senza approfondire la complessità di tali concetti, sembra importante sottolineare che una postura riflessiva richiede "capacità negativa" intesa bionianamente come saper sostare nel dolore mentale, nello stato di dubbio e incertezza generato dall'incontro con la situazione problematica e dal non sapere ancora se e con quali soluzioni la si potrà affrontare. Un sostare che resiste alla tentazione di risolvere tale dolore ricorrendo alla memoria di soluzioni già adottate per adottarle ancora, e/o di rispondere in modo impulsivo, con la prima soluzione che "zampilla" in mente, al desiderio di risolvere e ristabilire l'equilibrio. L'esercizio di questa "capacità negativa" permette di "apprendere dall'esperienza", che consiste nel confrontarsi passo passo appunto con l'esperienza affrontando razionalmente le questioni che pone e dunque, si potrebbe dire, con un atteggiamento da ricercatore.

Su questo piano dunque il ruolo del formatore/facilitatore è quindi quello di sostenere nel gruppo di lavoro la “capacità negativa” e l’apprendere dall’esperienza” (Savio, in corso di stampa b).

Nel percorso brasiliano anche le criticità connesse alla riflessività perseguita dall’approccio risultavano enfatizzate. I ricercatori brasiliani del gruppo di monitoraggio/progettazione si trovavano di fronte al problema complesso di mettere a punto e governare il percorso dei gruppi di ricerca sul campo, a cui si affiancava quello di dover stare dentro a quel percorso come ricercatori/formatori che “promuovono dall’interno”, e quindi quello di dover apprendere questo ruolo. Di più. L’approccio non solo era a loro sconosciuto ma proveniva da una cultura altra, alimentando possibilità di fraintendimenti, incomprendimenti, spaesamenti e quindi di fuga verso soluzioni preconfezionate e consolidate, che in questo caso avrebbe potuto significare imparare il metodo in modo “piatto”, acquisirlo tecnicamente per poi riproporlo meccanicamente senza davvero apprendere facendone esperienza approfondita, appropriandosene autenticamente.

Anche in questo caso come consulenti avevamo ben chiaro che le strategie con cui in questo gruppo si sarebbero affrontate tali criticità sarebbero state di riferimento per i ricercatori brasiliani nel loro ruolo di formatori/facilitatori, e si sarebbero riversate “a cascata” nei gruppi di ricerca sul campo in rapporto ai processi riflessivi che avrebbero dovuto attivare. Di nuovo, le strategie proposte per arginare le criticità connesse alla riflessività e quindi formare alla promozione della capacità riflessiva sono state due.

In primo luogo, e nuovamente, come consulenti ci siamo posti dentro al gruppo di progettazione/monitoraggio come formatori/facilitatori esercitando una sorta di “capacità negativa” rispetto alla ricerca di ricette veloci sul metodo e sugli strumenti italiani, con l’attivazione di quelle strategie relazionali della “promozione dall’interno” che invitano a soffermarsi, ad andare in profondità, e consistono nel: riprendere ciò che è stato detto; mettere in evidenza incongruenze invitando a scioglierle; chiedere di esemplificare le idee espresse o di chiarire le idee che stanno dietro agli esempi portati.

La seconda strategia è consistita nel costruire la strutturazione del percorso dei gruppi di ricerca sul campo, definendo in modo anche molto dettagliato i passi e le strategie e arrivando a stendere un documento in proposito, il Manual da Pesquisa de Campo. La costruzione del manuale è stata fatta a passo lento

e non per indicazioni di massima, piuttosto soffermandosi e fissando passaggi minimi ma significativi, come ad esempio definendo con quali parole avviare nel gruppo di ricerca sul campo il confronto sugli esiti dei questionari meta-valutativi e chiarendo le ragioni di tale definizione. In questa costruzione si è dunque trattato per noi consulenti di favorire il sostare nei problemi incontrati per affrontarli in profondità elaborando ipotesi di soluzione ad hoc.

Di più. Il manuale, oltre a rappresentare un riferimento comune che avrebbe garantito l’uniformità dei percorsi dei quattro gruppi di ricerca sul campo, proponeva una struttura che scandiva le tappe e quindi rappresentava un antidoto alle fughe in avanti. Una road map che d’altra parte, individuando precisamente il percorso, le sue soste, i tempi e i compiti per ognuna di esse, poteva attenuare il dolore mentale di ricercatori/formatori/facilitatori e di insegnanti di fronte alla novità del tutto sconosciuta e un po’ aliena dell’approccio e del compito, e dunque ridurre il desiderio di tappare tale dolore trovando in fretta risposte e soluzioni e così, di fatto, boicottando la realizzazione del percorso.

Anche rispetto a tali strategie risulta evidente che sono del tutto interne all’approccio stesso: nel primo caso si tratta dell’attivazione in particolare di alcune modalità relazionali e comunicative del formatore/facilitatore, nel secondo il rimando è alla strutturazione per tappe predefinite nel significato, nei compiti e nel metodo del percorso di valutazione come “promozione dall’interno”.

ALCUNE CONSIDERAZIONI E RISCONTI A RICERCA CONCLUSA

Come si è detto, il metodo, messo a punto dai ricercatori italiani in precedenti indagini, si configurava, nella ricerca brasiliana, al tempo stesso, e, paradossalmente, sia come un problema sia come una soluzione. Un problema per almeno due motivi: la novità del compito di “facilitatori” del processo riflessivo e partecipativo per i ricercatori brasiliani, nel rispetto del mandato democratico e, di conseguenza, il rischio che i parametri di qualità propri degli strumenti italiani proposti potessero essere vissuti come standard cui adeguarsi, anziché, come prevede il modello, come stimoli per la riflessione e la discussione sulla propria e specifica “identità educativa”. Una soluzione in quanto, identificando nel dettaglio sia le tappe del percorso e il loro significato sia le strategie che i ricer-

catori avrebbero dovuto mettere in campo per svolgere il proprio ruolo di facilitatori, forniva una solida struttura a partire dalla quale affrontare le sfide che si sarebbero concretamente manifestate nel corso del lavoro. Una soluzione resa possibile anche dalla modalità di conduzione degli incontri del gruppo di ricerca da parte dei ricercatori italiani, svolta con una postura democratica e di facilitazione che avrebbe dovuto fungere da modeling per la modalità di conduzione dei gruppi di insegnanti da parte dei ricercatori brasiliani, secondo un modello formativo “a cascata”.

Dal punto di vista di noi, consulenti italiani della ricerca per quanto riguarda il suo impianto metodologico, lo svolgimento e la realizzazione dell'intero percorso nel gruppo di ricerca sul campo, documentato nel dettaglio nelle sue diverse fasi e sintetizzato da ciascuna unità di ricerca in un relatorio final, avrebbero permesso di interrogarsi – e di riflettere – su due questioni di fondo tra loro intrecciate: la trasmissibilità del metodo e la sua tenuta in un contesto culturale differente da quello nel quale è stato elaborato. Questioni intrecciate in quanto la possibilità di verifica della tenuta dipende strettamente dalla realizzazione del modello secondo le indicazioni proposte.

A queste questioni non è possibile rispondere compiutamente; è invece possibile individuare indizi che ci permettano di ragionare sulle questioni poste a partire dalla documentazione raccolta nel corso della ricerca, una documentazione tanto puntuale da permettere di cogliere, in molti casi e per diversi aspetti, non solo i contenuti delle discussioni ma anche il modo in cui si è svolto il dibattito e il contributo offerto sia dai ricercatori sia dai singoli insegnanti.

IL CONFRONTO DEMOCRATICO E LA SUA FACILITAZIONE

Diversi indizi fanno pensare che quanto indicato nel Manual de Pesquisa de campo sia servito effettivamente da guida, per i ricercatori brasiliani, nel realizzare il percorso e nello svolgimento del ruolo di “facilitatori” dell'intero processo, secondo le modalità riflessive, partecipative e formative proprie del “promuove dall'interno”. Alcuni aspetti sembrano particolarmente rilevanti. Il primo riguarda la possibilità che, negli incontri di discussione, è stata data all'espressione delle idee di ogni singolo partecipante, accogliendo così ogni punto di vista in gioco e consentendo l'arricchimento del dibattito attraverso il confronto; il secondo riguarda la particolare modalità con cui il ricercatore/facilitatore si è posto nei confronti dei partecipanti; il terzo ha a che fare con l'uso

critico degli strumenti; il quarto con la loro valenza riflessiva; l'ultimo con la dimensione di gruppo propria del tipo di valutazione proposta. Qui di seguito vengono riportati alcuni stralci, tratti dalle audioregistrazioni degli incontri riportati nelle diverse relazioni, nei quali risaltano gli aspetti menzionati.

IL RISPETTO DELL'INDIVIDUALITÀ E LA POSTURA DEL RICERCATORE/FORMATORE

Ecco uno stralcio tra i tanti (vi si commenta l'assegnazione dei punteggi mediante lo strumento):¹⁴

Ed. 1: Questa domanda, ero un po' in dubbio.

Ric.: Humm

Ed. 1: perché ... è ...

Ric.: Diciamo solo per capire ... Hai messo la 3, la lettera b, “le competenze emergenti di ogni bambino e offrire suggerimenti per le attività”

Ed. 1: Sì ... Ma io continuavo a pensare, penso che, in generale, molto di più per Juan (bambino con disabilità visiva) e tipo io vado in cortile ... Che cosa è ... E che possibilità gli offro? Nessuna.

Ric.: ho capito.

Ed. 1: E poi, non ho potuto (segnare le altre lettere)

Ric.: Non hai pensato il contesto nel complesso, ma in maniera specifica ... non sono, dal suo punto di vista, state offerte nuove opportunità, diverse, per estendere la sua crescita e il suo sviluppo, è così?

Ed. 1: [...] Allo stesso tempo, non c'è tutta questa diversità per tutti. Non riesco a vederla questa cosa ...

Ed. 2: Delle tre (opzioni) ho pensato che ce ne fosse un po' di ciascuna

[...]

Ric.: Vuoi commentare tu (si rivolge all'Ed. 3)?

Ed. 3: La materialità ... Penso di sì, dal mio punto di vista ... Manca la questione della materialità ... (Rel Fin. BH, p. 43)

Come si può vedere dallo stralcio, il ricercatore non espone sue opinioni né propone considerazioni o commenti ma si pone in ascolto, e, con un atteggiamento volto alla comprensione, restituisce quanto ha capito delle parole della prima educatrice. Non solo: sostiene il dialogo sollecitando la terza educatrice alla partecipazione con l'invitarla ad esporre il suo punto di vista.

Sempre basandosi sugli stralci delle audioregistrazioni degli incontri, si nota come il ricercatore/facilitatore non si proponga mai come il portatore di un sapere psico-pedagogico superiore a quello degli insegnanti o come il difensore dei criteri di qualità degli strumenti proposti, ma come una guida nel mantenimento della direzione e dello scopo nell'esecuzione

del compito condiviso. Ecco, ad esempio, come intervengono i ricercatori nella fase iniziale del percorso, dedicato alla lettura e alla discussione degli strumenti di valutazione proposti:

“Spieghiamo che obiettivo di questa fase del lavoro era raccogliere le impressioni sullo strumento, sulla pertinenza di ciascun item e non valutare il lavoro quotidiano nell’istituzione [...] Gli insegnanti sono stati incoraggiati a proporre critiche allo strumento” (Rel. Fin. FL, p. 30).

L’USO CRITICO DEGLI STRUMENTI

Un altro aspetto rilevante della metodologia che, se non rispettato, avrebbe potuto inficiare i risultati dell’intero lavoro, riguarda, come si è detto, il modo con cui è stato proposto l’utilizzo degli strumenti italiani e come gli insegnanti hanno reagito a tale proposta. Nell’approccio della “promozione dall’interno” gli strumenti sono pensati come occasioni per suscitare il confronto e la presa di posizione riguardo ai criteri e alle pratiche di qualità che essi prospettano. Fungono da stimoli per la esplicitazione dei convincimenti educativi propri di ogni singolo partecipante, la identificazione delle pratiche di valore del proprio contesto, l’evidenziazione dei principi pedagogici di riferimento. Ma il rischio è quello di servirsene come standard assoluti cui commisurare la propria realtà finendo poi per considerarla inadeguata rispetto ai criteri di eccellenza previsti, e derivandone una svalutazione del proprio operato e delle proprie risorse.

Anche a questo proposito alcuni indizi tratti dalle relazioni finali sono illuminanti. Si tratta degli aspetti critici rilevati negli strumenti italiani in relazione alla realtà brasiliana e nelle proposte emerse di integrazione e revisione. Parecchi sono gli aspetti che gli insegnanti delle quattro realtà coinvolte hanno segnalato come mancanti nei dispositivi di valutazione italiani e che invece, a loro parere, caratterizzano l’identità dei servizi brasiliani, ad esempio: “la salute nella scuola”, “l’educazione speciale”, “l’inclusione” (Rel. Fin. RIO, p. 24 e p. 38), “il curriculum nel contesto”, “la gestione democratica”, “saperi ed esperienze formative per i bambini in accordo con il contesto” (Rel. Fin. CU, p. 29 e p. 35). In altri casi le relazioni indicano come i criteri di qualità di alcuni item degli strumenti italiani siano percepiti dagli insegnanti come del tutto condivisibili pur non essendo praticati e praticabili nella realtà coinvolta, mostrando pertanto che è stata del tutto compresa la distinzione tra “ciò su cui si concorda perché lo si condivide pedagogicamente” e “ciò che si realizza e si può realizzare nella propria realtà

date certe condizioni”. Rispetto ad esempio all’item 9 dell’ISQUEN si segnala che:

“Gli insegnanti hanno indicato che le questioni sollevate nella domanda non hanno un riscontro nella realtà della loro istituzione, ma sono considerati importanti” (Rel. Fin. BH, p. 49).

Non sono inoltre mancate critiche agli strumenti italiani in quanto alcuni dei criteri di qualità proposti sono apparsi non “sostenibili” nelle realtà brasiliane coinvolte per mancanze strutturali di spazi, tempi, rapporti numerici bambini/insegnanti. Ad esempio:

“La critica (all’item 14 dell’AVSI relativo all’ambiente e ai materiali relativi alle attività espressive grafico-pittoriche) riguarda la struttura dell’ambiente scolastico, ad esempio le scaffalature, in stile montessoriano. Non ci sono scaffali, solo un armadio e degli angoli costruiti dagli educatori secondo la struttura fisico-spaziale della stanza [...]. Pertanto è illusorio che la stanza di sezione disponga di tutti gli angoli che considero importanti” (Rel. Fin. RIO, p. 21).

In relazione al tema delle routine, ecco il punto di vista di una educatrice:

“Non sono in disaccordo, ma ho delle riserve circa la nostra realtà quando si parla (nell’item dello strumento) di lunghi periodi per il pasto. Abbiamo una routine e, naturalmente, non è affrettata, ma l’insufficienza di personale ostacola questa attività [...]. Un altro aspetto è il sonno, nella nostra realtà [...] i bambini riposano nello stesso luogo in cui svolgiamo altre attività [...]. Per quanto riguarda i mobili, non abbiamo le condizioni definite dal documento (lo strumento di valutazione utilizzato) ... i materiali non sono disponibili per i bambini (non tutti sono accessibili)” (Ed., Rel. Fin. RIO, p. 21).

Ecco il commento conclusivo contenuto in una delle relazioni finali relativo all’utilizzo degli strumenti italiani per far emergere le caratteristiche proprie dei contesti educativi brasiliani 0-6:

“In diversi momenti della ricerca, così come nelle analisi degli strumenti e del percorso di ricerca, gli insegnanti hanno manifestato la necessità di ridefinire le priorità e le necessità educative del contesto di educazione infantile brasiliana non contemplati nello strumento. [...] L’analisi degli strumenti ha permesso di evidenziare sia aspetti e criteri di qualità condivisibili nella realtà brasiliana, sia aspetti che, per adattarsi alla realtà brasiliana, dovrebbero subire revisioni” (Rel. Fin. FL, pp. 54-55).

GLI STRUMENTI COME GUIDE PER L'OCCHIO E LA RIFLESSIONE

Come si è più volte detto, l'uso degli strumenti, in questa ricerca, aveva come scopo quello di fare emergere, per confronto, l'identità educativa dei servizi per l'infanzia brasiliani. Tale uso, da parte degli insegnanti coinvolti, ha avuto anche un effetto secondario: il suo valore formativo, che conferma una delle caratteristiche di fondo della "promozione dall'interno". Ecco come si esprime una delle educatrici coinvolte:

A mio avviso questo processo di valutazione ci ha mostrato alcuni strumenti che non fanno parte della realtà in cui viviamo, ma dalle discussioni con il gruppo ci siamo rese conto che possono essere utilizzati nel nostro ambiente, con risultati positivi. Credo che ciò che è stato discusso ci faccia ripensare alla nostra pratica di insegnamento, attraverso un'auto-valutazione di come stiamo sviluppando il nostro lavoro, se come stiamo facendo il nostro lavoro ci permette di raggiungere gli obiettivi (Ed., Rel. Fin. CU, pag. 56).

Un valore formativo che si sostanzia in una più acuta capacità di cogliere elementi del proprio contesto:

"Gli strumenti AVSI e ISQUEN hanno contribuito molto ad "estendere" la capacità di osservare il contesto. Alcuni insegnanti hanno detto che, prima di questo lavoro di ricerca, non tenevano in considerazione alcuni aspetti del contesto come passibili di attenzione/valutazione" (Rel. Fin. FL, p. 55)

"la valutazione dettagliata permette un'osservazione critica minuziosa di ogni aspetto della pratica dell'educazione infantile" (Rel. RIO, p. 40)

"Facendo questo studio in gruppo arricchiamo il nostro modo di osservare" (Ed., Rel. Fin. BH, p. 34)

...E COME UNA ESPERIENZA RIFLESSIVA

"Fermarsi, riflettere, pensare, chiedersi cosa succede, che cosa sta per accadere e perché non succede. Autovalutarsi è stata una ricchezza per mettere in discussione alcuni punti lasciati da parte" (Ed., Rel. Fin. CU, p. 57)

"Questa esperienza è servita a riflettere sulla pratica" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 49)

"La riflessione sulla qualità mi ha aiutato a prestare maggiore attenzione e a rivedere alcuni concetti. Ho cominciato a notare di più i rapporti tra i soggetti di tutta la comunità scolastica e la mia pratica, cercando di fornire pratiche significative e sostanziali per i bambini" (Ed., Rel. Fin. CU, pp.56-57)

"una esperienza che offre la "possibilità di riflettere sulla pratica a partire da uno strumento che non valuta i bambini ma valuta un'istituzione come un tutto" (Rel. Fin. RIO, p. 40)

...UTILE A PROGETTARE INNOVAZIONI CONSAPEVOLI
"Pensiamo sempre di innovare ma in pratica non innoviamo nulla. Stiamo cominciando ad innovare con questa ricerca che ci permette di pensare alla nostra pratica per mezzo degli strumenti. Ora sì, stiamo cominciando ad innovare" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 52)

"Io penso che questo documento sia pertinente alle questioni della formazione [...] Pensare a ciò che la scala propone contribuisce a pensare come migliorare la nostra realtà" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 39)

"Ho imparato molto oggi" (Ed., Rel. Fin. BH, p. 34)

IL DIBATTITO DI GRUPPO

Non sono mancate considerazioni sull'importanza della dimensione sociale dell'esperienza, in particolare la possibilità di discutere e riflettere all'interno di un gruppo di lavoro, anch'esso aspetto caratterizzante il modello e il metodo proposti:

"Il dibattito collettivo è stato percepito come "strategia di costruzione di nuovi saperi" (Rel. Fin. BH, p. 34)

"Le scale sono un buon mediatore per le discussioni di gruppo" (Ed., Rel. Fin. BH, p. 54)

"Penso che quando ci siamo sedute a leggere insieme sia stato significativo perché abbiamo potuto discutere su ciascun item, è stato anche molto fecondo" (Ed., Rel. Fin. FL, p. 49).

Una delle caratteristiche positive dell'esperienza è stata la "valutazione negoziata con tutta l'equipe" (Rel. RIO, p. 40)

"Lungo il percorso, dagli incontri e dai dialoghi abbiamo tratto molti insegnamenti positivi che ci hanno aperto nuovi orizzonti. Abbiamo potuto riflettere sul nostro lavoro quotidiano" (Ed., Rel. Fin. CU, p.59)

DIFFICOLTÀ E RILIEVI CRITICI

Diverse osservazioni hanno messo in evidenza aspetti problematici sia del compito sia del percorso. Tra le tante ne segnaliamo alcune che ci sembrano particolarmente rilevanti.

La prima, che, a nostro avviso, costituisce un indizio della riuscita della ricerca, è la constatazione della differenza tra la realtà italiana e quella brasiliana:

"è stata percepita la differenza tra la realtà rappresentata nel documento e la nostra, proprio come una differenza culturale" (Rel. Fin. RIO, p. 40),

che rende necessario elaborare per la realtà brasiliana uno strumento nuovo, diverso sia per forma che per alcuni contenuti (ibidem).

La seconda, più pregnante, riguarda la formazione specifica dei ricercatori all'uso degli strumenti e alla metodologia proposta:

“Le scale sono legate a una metodologia. Non si tratta di una semplice applicazione di strumenti, che richiede una formazione specifica del ricercatore che ha bisogno di guadagnare la fiducia dell’istituzione per poter coordinare il processo. Richiede una ricettività quasi immediata della scuola investigata [...] L’esperienza con l’utilizzo delle scale richiede una revisione degli strumenti e un’ampia riflessione per permettere l’uso della metodologia. Il che implica pensare non solo allo strumento, ma all’intero processo di selezione e formazione dei ricercatori. Pertanto l’adattamento al contesto brasiliano significa anche una riflessione estesa sulla metodologia della ricerca” (Rel. Fin. RIO, p. 42).

Le riflessioni a fine lavoro da parte dei ricercatori e delle équipes coinvolte si sono rivolte anche al processo innescato come occasione di formazione riflessiva dei partecipanti. A questo riguardo è stato da più parti segnalata la complessità del compito, che richiede sia un tempo dilatato e istituzionalizzato per la sua esecuzione, sia una formazione in servizio appropriata.



NOTE

¹ Anna Bondioli ha scritto la premessa e i paragrafi 1 e 4; Donatella Savio i paragrafi 2 e 3.

² La ricerca, dal titolo Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto, è stata coordinata da Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin (Cfr. De Souza, Moro & Scalabrin Coutinho, 2015) e ha coinvolto quattro università brasiliane (Università Federale del Paraná, Università Federale del Minas Gerais, Università Federale di Rio de Janeiro e l’Università dello Stato di Santa Caterina). Le autrici di questo saggio hanno accompagnato la ricerca come consulenti esterni, esperti dell’approccio e della metodologia utilizzata (Cfr. Bondioli & Savio, 2015a).

³ Per una presentazione di tali esperienze condotte dal gruppo di ricerca di materie pedagogiche dell’Università di Pavia, si veda: Moro & De Souza, 2016.

⁴ Ecco i principali riferimenti bibliografici: Bondioli & Ferrari, 2000; Bondioli, 2002; Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2010; Bondioli & Savio, 2014 a e b; Bondioli, 2015 a e b; Bondioli, in corso di stampa; Savio, in corso di stampa, a e b.

⁵ Parlando di “identità educativa” di un certo servizio educativo ci si riferisce all’intreccio tra pratiche e convinimenti che lo caratterizza come unico e che deriva dall’intreccio tra le identità educative dei singoli stakeholders (Savio, 2011).

⁶ Nelle esperienze di ricerca-formazione realizzate con

l’approccio di riferimento (Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli, Nigito & Savio, 2008; Savio, 2008; Savio, 2011; Bondioli & Savio, 2012), più spesso sono stati i responsabili politici insieme ai coordinatori ad avanzare l’esigenza di un percorso valutativo, proponendolo agli operatori educativi e prendendo contatti con ricercatori/formatori per concordare la sua realizzazione.

⁷ In termini del tutto generali, uno strumento di valutazione di contesto può essere descritto come un documento in cui vengono indicati gli aspetti (item) da prendere in considerazione per valutare la qualità di un contesto educativo (asilo nido, scuola dell’infanzia ecc.). Per ognuno degli aspetti individuati (ad esempio gli spazi, le attività, le relazioni tra bambini ecc.) vengono descritte le circostanze che corrispondono a una situazione considerata di qualità dagli autori dello strumento; nel caso in cui lo strumento sia una “scala”, per ogni aspetto vengono descritte circostanze dalla peggiore alla migliore, cioè che corrispondono a gradi diversi di qualità (ad esempio bassa, media, alta). Per applicare lo strumento occorre confrontare quanto osservato nel contesto che si intende valutare con quanto dichiarato dallo strumento, arrivando ad esprimere su queste basi un giudizio di valore.

⁸ Il numero delle tappe può risultare diverso da quello indicato in altre pubblicazioni sul tema; ciò dipende da quanto nei diversi casi si intende maggiormente mettere in luce tra i passaggi che riguardano rispettivamente o tutto il gruppo o i singoli partecipanti, o il formatore. Nel complesso e in tutti i casi però la struttura del percorso non cambia in termini di contenuto e ordine di progressione dei compiti proposti.

⁹ Per ragioni di spazio, non vengono qui approfondite le implicazioni formative e le criticità di ogni tappa; a questo proposito Cfr. Savio, 2012; Savio, 2013; Bondioli, 2015 a e b; Bondioli & Savio, 2015 a.

¹⁰ Ricordiamo che questo gruppo aveva il compito di progettare e monitorare la ricerca sul campo e che era composto, oltre che dai due consulenti nelle persone di chi scrive, da un rappresentante del Ministero dell’Educazione brasiliano, Rita Coelho, e da 8 ricercatori brasiliani provenienti dalle quattro Università coinvolte (Cfr. nota 2).

¹¹ Ricordiamo che i gruppi di ricerca sul campo erano quattro, uno per ognuna delle realtà territoriali corrispondenti alle quattro Università coinvolte. Ogni gruppo era composto da due ricercatori dell’Università di riferimento, da un assistente di ricerca e dagli insegnanti di una istituzione educativa per l’infanzia. Il compito di questo gruppo era quello di elaborare in modo partecipato indicatori per la qualità educativa dei servizi per l’infanzia brasiliana, a partire dall’applicazione critica e riflessiva di due strumenti di valutazione italiani - Avsi (Bondioli & Ferrari, 2008b) e

Isquen (Becchi, Bondioli & Ferrari, 1999) - al proprio contesto.

¹² Si ricorda che nei gruppi di ricerca sul campo gli educatori/insegnanti hanno affrontato i seguenti passi principali: lettura individuale degli strumenti ISQUEN e AVSI (Cfr. nota 11); compilazione individuale dei questionari meta-valutativa; in gruppo, restituzione degli esiti della compilazione del questionario a cura del formatore/facilitatore e confronto riflessivo; osservazione e applicazione individuale degli strumenti al proprio contesto educativo; in gruppo, restituzione degli esiti dell'applicazione degli strumenti a cura del formatore/facilitatore e confronto riflessivo.

¹³ Va evidenziato che la costruzione di questionari meta-valutativi è una strategia che viene utilizzata dall'équipe di ricerca pavese nelle esperienze di valutazione come "promozione dall'interno" in cui il gruppo di lavoro ha come obiettivo la costruzione di un proprio strumento di valutazione (Cfr. tra gli altri Savio, 2011).

¹⁴ Gli stralci riportati sono tratti dalle relazioni finali (Rel. Fin.) dei quattro gruppi di ricerca brasiliani: BH (Belo Horizonte), CU (Curitiba), FL (Florianopolis), RIO (Rio de Janeiro). Ed. = educatrice; Ric. = ricercatore.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

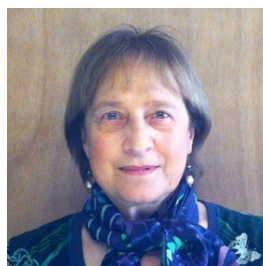
- Becchi, E. (2000). *La qualità: punti di vista e significati*. In A. Bondioli & P. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A. & Ferrari M. (1999). *ISQUEN. Indicatori e Scala della Qualità educativa del Nido*, in L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido* (pp. 134-183). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bion, W., R. (1963). *Apprendere dall'esperienza*. Trad. it. Roma: Armando, 1972.
- Bion, W., R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Trad. it. Roma: Armando, 1973.
- Bondioli, A. (a cura di). (2002). *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2008), *L'AVSI e la sua "filosofia"*. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *AVSI. Auto-Valutazione della Scuola dell'Infanzia* (pp. 13-55). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2015a). *Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41, n. especial, 1327-1338.
- Bondioli, A. (2015b). *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. (in corso di stampa), *Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto*, *Rela-dei-Revista latinoamericana de Educación Infantil*.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (2000). *Valutazione formativa e restituzione*. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 99-113). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di). (2008). *AVSI. Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Ghedini, P.O. (a cura di). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2009). *Formare i formatori: un approccio maieutico*. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 467-479). Atti del VI Congresso scientifico della Società italiana di ricerca didattica, Roma 11-12-13 dicembre 2008. Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2010). (a cura di). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2012) (a cura di). *Educare nelle sezioni Primavera. Un'esperienza di formazione*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2013) (a cura di). *Participação e qualidade en educação da Infancia*. Curitiba: Editora UFPR.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2014a). *Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia. Il livello trasformativo della ricerca*. Rapporto interno, Progetto PRIN 2009, Unità di Pavia.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2014b). *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*. *Giornale italiano della ricerca educativa*, VII(13), 50-67.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2015a). *Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre*

- Itália e Brasil. In G. De Souza, C. Moro & A. Scalabrin Coutinho (a cura di), *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto* (pp. 21-49). Curitiba/PR: Appris Editora.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2015b) (a cura di). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., Nigito, G. & Savio, D. (2008). L'elaborazione delle linee guida per i nidi di Siena: un percorso riflessivo. In *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena* (pp. 13-18). Quaderni della Balzana, Comune di Siena.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Cousins, J.B. & Earl, L.M. (1995). *Participatory Evaluation in Education*. London: The Falmer Press.
- De Souza, G., Moro, C & Scalabrin Coutinho, A. (a cura di) (2002). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba/PR: Appris Editora.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Scandicci: La Nuova Italia, 1969.
- Fetterman, D., M. (1994). Empowerment Evaluation, *Evaluation Practice*, 15 (1), 1-15.
- Fetterman, D., M. (2000). Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, T. Kellaghan (a cura di), *Evaluation Models* (pp. 395-408). Boston, Dordrecht, London: Kluwer.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- House, E. (2005). The Many Forms of Democratic Evaluation, *The evaluation exchange*, XI (3), PDF version.
- Moro, C. & De Souza, G. (2016), Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália, *Educar em Revista*, 60, 323-363.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Ryan, K.E. & De Stefano, L. (2000) (eds.). Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation [Special issue], *New Directions for Evaluation*, 85.
- Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili Nido della valle d'Aosta per la definizione delle linee guida. In R. Zerbato (a cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (202-211). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- 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 & 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-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (2), 70-85.
- Savio, D. (in corso di stampa a), Promuovere dall'interno”: un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi, *Pro-Posições*.
- Savio, D. (in corso di stampa b), Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia, *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*
- Scriven, M. (1980). *Evaluation Thesaurus*. Inverness California: Edgepress.
- Ulrik, S. & Wenzel, F.M. (2003). *Partizipative Evaluation*. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross G. (1976). Il ruolo del tutoring nel *problem solving*, Trad. It. In Cesa-Bianchi M., Antonietti A. (a cura di), *Bruner. La vita, il pensiero, I temi, le opere* (pp. 120-134). Milano: Franco Angeli, 2000.

Artículo terminado el 31 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 7.02.2017 | Aceptación: 15.08.2017

Bondioli A. e Savio D. (2017). Accompagnare un percorso di “promozione dall'interno” in “terra straniera”: criticità e strategie. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 82-97



Anna Bondioli
Università di Pavia, Italia
bondioli@unipv.it

Anna Bondioli è professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Pavia dove insegna anche Pedagogia sperimentale. I suoi studi riguardano in particolare l'educazione infantile, il gioco e i processi di valutazione relativi alle agenzie educative per la prima infanzia. Autrice di volumi, saggi, articoli a livello nazionale e internazionale, fa parte del Consiglio del Gruppo nazionale "Nidi e Infanzia", dirige le collane "La cultura del bambino" e "Quaderni Infanzia" della casa editrice Junior-Spaggiari di Bergamo ed è codirettrice, insieme a Clara Silva e Monica Guerra, della collana "Infanzie" della casa editrice FrancoAngeli. L'ultima pubblicazione, curata con Donatella Savio, ha per titolo *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze* (Edizioni Junior, 2015)



Donatella Savio

Università 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).