

Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto

Prácticas reflexivas en la formación en servicio: el papel mediador de los instrumentos de evaluación de contexto / *Reflective practices in educators' in-service training: the mediator role of environmental evaluation tools*

Anna Bondioli, ITALIA

ABSTRACT

L'articolo intende mettere in luce il ruolo cruciale della pratica riflessiva nella formazione in servizio degli operatori per l'infanzia mostrando concretamente come la si può sollecitare attraverso l'utilizzo di strumenti di valutazione formativa di contesto. Nella prima parte del contributo viene presentato lo sfondo concettuale di matrice deweyana entro il quale il pensiero riflessivo, inteso come processo di indagine e dialogo democratico, viene visto come strumento primo di un agire innovativo, in grado di trovare soluzioni a situazioni problematiche diversificate e inedite attraverso la verifica fattuale, il confronto partecipato e l'acquisizione di consapevolezza orientata all'azione futura. Tenendo presenti le implicazioni per la formazione in servizio degli operatori dell'infanzia derivanti da una tale concezione di riflessività, nella seconda parte del contributo si mostrerà come la pratica valutativa, svolta con finalità propriamente riflessive, possa essere un utile dispositivo di formazione in servizio degli operatori della prima infanzia e come l'uso di strumenti di valutazione di contesto possa sollecitare in gruppi di educatori atteggiamenti di vaglio critico delle pratiche e dei convincimenti educativi orientati al miglioramento.

Parole chiave: Formazione in Servizio, Pratiche Riflessive, Confronto Partecipato, Valutazione Formativa, Strumenti di Valutazione di Contesto, Servizi per l'infanzia.

RESUMEN

El artículo pretende subrayar el papel crucial de la práctica reflexiva en la formación en servicio de los educadores mostrando concretamente cómo ésta se puede llevar a cabo a través del empleo de instrumentos de evaluación formativa de contexto. En la primera parte del estudio se presenta el marco conceptual de matriz deweyana en el cual el pensamiento reflexivo, entendido como proceso de indagación y diálogo democrático, se ve como instrumento primordial de una actuación innovadora, en condiciones de encontrar soluciones a situaciones problemáticas diversificadas e inéditas a través de la verificación factual, la confrontación participativa y la adquisición de conciencia orientada a la acción futura. Teniendo en cuenta las implicaciones para la formación en servicio de los educadores que se deriva de tal concepción de reflexividad, en la segunda parte del estudio se mostrará cómo la práctica de la evaluación, desarrollada con finalidades propiamente reflexivas, puede ser un útil dispositivo de formación de los educadores infantiles y cómo el uso de instrumentos de evaluación de contexto puede favorecer en grupos de educadores comportamientos de criba crítica de las prácticas y de las convicciones educativas orientadas a la mejora.

Palabras clave: Formación en Servicio, Prácticas Reflexivas, Confrontación Participativa, Evaluación Formativa, Instrumentos de Evaluación de Contexto, Servicios Educativos para la Infancia.

ABSTRACT

The article intends to highlight the crucial role of re-

reflective practice in early childhood educators' in-service training, showing concretely how you can encourage it by the use of formative evaluation tools. The first part of the contribution presents the conceptual background derived from Dewey within which the reflective thinking, conceived as a process of inquiry and democratic dialogue, that is seen as the first mean of an innovative acting, able to find solutions to diversified and unusual problem situations by factual verification, participated confrontation, and the acquisition of future action-oriented awareness. Bearing in mind the implications for educator's in service training arisen from such a conception of reflexivity, the second part of the contribution will show how evaluative practice, carried out with formative and reflective purpose, can be a useful in-service training device for early childhood educators and how the use of formative evaluation tools can raise critical attitudes in groups of educators about their educational practices and beliefs oriented to improvement.

Key words: In Service Training, Reflective Practices, Formative Evaluation, Early Childhood Environment Evaluation Tools, Early Childhood Education and Care Services

*“Non posso insegnare
niente a nessuno, posso
solo cercare di farli
riflettere”
(Socrate)*

RIFLETTERE NELLA FORMAZIONE: ALCUNE RAGIONI

Imparare ad imparare. Nelle società complesse come la nostra, a causa del moltiplicarsi delle occasioni di apprendimento informale, dell'accesso sempre più esteso alle informazioni, ci si trova di fronte a una quantità crescente di stimoli culturali che è difficile vagliare, ordinare e organizzare. Nei diversi ambiti del sapere – teorico e tecnico – vi è una obsolescenza veloce delle conoscenze, un proliferare di nuove informazioni e la necessità di un aggiornamento continuo. Si fa sempre più strada l'idea che la formazione non possa avvenire una volta per tutte ma abbia luogo lungo tutto l'arco della vita. Imparare a imparare è più importante che apprendere specifiche abilità e conoscenze. Questo punto è ben sottolineato da Morin (1999-2000) quando afferma che è meglio una “testa ben fatta” che “una testa ben piena”, aggiungendo che “invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori

che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso” (ivi, p. 14). Appropriarsi di un metodo di pensiero per trovare autonomamente il modo di reperire e organizzare le conoscenze, mantenere un livello di riflessione critica che consenta di sviluppare un proprio argomentato punto di vista, acquisire quella flessibilità che consente, se occorre, di cambiare prospettiva e tollerare il dubbio e l'incertezza diventa dunque una necessità imprescindibile. La formazione va dunque pensata come un “imparare a pensare” per “imparare a imparare”. E ciò vale sia per i destinatari dell'azione educativa – gli studenti, i bambini – sia per gli insegnanti. Da qui il problema del modo attraverso cui questo tipo di competenza può essere conseguito.

Superare il dualismo teoria/pratica. Una ulteriore questione riguarda lo scollamento tra il sapere teorico dell'educazione, cui gli educatori/insegnanti hanno per lo più accesso come semplici fruitori e il sapere elaborato nella pratica educativa cui non viene data voce né possibilità di interagire con il primo. Il rischio è quello che la teoria venga percepita come un insieme di nozioni astratte, non digeribili in termini personali e non vitali per la propria esperienza professionale. Rileva Mortari (2003, p. 12) che “nella nostra tradizione culturale, tuttora gravata dal dualismo tra teoria e pratica, l'educatore (ma anche l'operatore sanitario, quello sociale, etc.), in quanto professionista ‘pratico’, è concepito come esecutore di saperi elaborati da altri, i cosiddetti teorici, quelli cioè che a vario titolo si occupano di costruire teorie [...]. Risulta una netta distinzione tra chi fa ricerca sull'educazione e chi agisce il processo educativo; al ricercatore viene assegnato il ruolo di individuare le strategie formative più adeguate ed al pratico quello di applicare tali strategie, per poi lasciare di nuovo al ricercatore il compito di valutare i risultati conseguiti”. Di fronte a tale scollamento si ipotizza che gli insegnanti possano diventare partecipanti attivi alla creazione di un sapere sull'educazione innescando processi riflessivi sulle proprie pratiche educative e sui propri convincimenti: “Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa” (ivi, p. 13). Parafrasando Kant si potrebbe dire che l'azione, la pratica educativa, senza riflessione, è cieca e che la riflessione, che non prende le mosse dall'azione educativa, e i cui risultati non informano tale pratica, è sterile. Il lavoro dell'insegnante che non riflette sulle proprie pratiche, le proprie scelte, le proprie convinzioni, è un lavoro alienato, pura esecuzione di ricette preconfezionate, anello di un dispositivo che agisce per inerzia o è manovrato da altri; un lavoro espro-

priato di significato. Tutto il contrario della libertà di insegnamento, tanto rivendicata e tanto poco effettivamente perseguita. Libertà di insegnamento che ha, come suo correlato essenziale, un'etica della responsabilità. Se i ricercatori di professione sapranno rinunciare al proprio ruolo di superiorità intellettuale, ne potrà scaturire un dialogo autentico con gli operatori educativi che, assumendo essi stessi le vesti di ricercatori riflessivi, potrebbe portare ad un arricchimento sia della teoria che dell'esperienza educativa.

Affrontare responsabilmente la problematicità dell'esperienza superando dogmatismi e pregiudizi.

Le situazioni di esperienza nelle quali i professionisti dell'educazione si trovano implicati sono complesse, spesso contraddittorie, confuse. Provocano disagio, incertezza, dubbio. Vi è però, come sottolinea Dewey (1933-1961), una tendenza naturale a rispondere alle perplessità e ai dilemmi suscitati dall'esperienza in maniera immediata e irriflessa secondo abitudini e pratiche consolidate che non vengono messe in discussione.¹ Anche in questo senso l'attitudine alla riflessione potrebbe costituire un antidoto alla rigidità di soluzioni "già pronte" e indiscusse, un modo attraverso il quale affrontare con mente aperta e con un'attitudine alla ricerca soluzioni ai problemi nati dalla pratica educativa.

Progettare il cambiamento realizzando innovazioni ragionate. Connesso a ciò che si è appena detto vi è l'idea che una società complessa come la nostra, in rapido divenire, richieda un atteggiamento di apertura verso il cambiamento. Soluzioni adeguate possono non esserlo più di fronte a situazioni in rapido mutamento. Come modificare allora il contesto e le pratiche educative per far fronte ai cambiamenti? Occorre un'attitudine alla progettazione ragionata che chiama anch'essa in causa un'attitudine riflessiva.

RIFLETTERE NELLA FORMAZIONE: LO SFONDO CONCETTUALE

Lo sfondo concettuale, che ci consente di pensare la riflessione come strumento primo di un agire educativo in grado di trovare soluzioni a situazioni problematiche diversificate e inedite, ha come principale riferimento il Dewey della *Logica* (1938-1973) e di *Come pensiamo* (1933-1961) nei quali il pensiero riflessivo viene a definirsi come ricerca e transazione (cfr. anche Dewey, 1946-1974). A partire da questo sfondo verranno presentati i costrutti di "pedagogie popolari" (Bruner, 1996-1997) e di "pedagogia latente" (Bondio-

li, 1993; Becchi, 2005) tramite i quali verranno messi in luce ulteriori effetti della riflessione sull'assunzione di consapevolezza e di responsabilità rispetto all'azione educativa. Approfondendo tali considerazioni se ne indicheranno successivamente le implicazioni per la formazione in servizio degli operatori dell'infanzia.

IL PENSIERO RIFLESSIVO COME PROCESSO DI INDAGINE

L'autore americano propone l'idea che esperienze educative e teorie dell'educazione possano trovare una forte connessione in una concezione del pensiero riflessivo come ricerca, un pensiero che nasce dall'esperienza, cioè dal contatto con situazioni educative concrete, le indaga, le interroga e le problematizza, vi ritorna con ipotesi interpretative e/o proposte di soluzione che verifica ricorrendo nuovamente all'esperienza. Il pensiero riflessivo nasce dall'esperienza e ritorna all'esperienza arricchendola di significato: il bambino che mette il dito nella fiamma fa esperienza, ma si tratta di un'esperienza irriflessa; quando comprende che il dolore che ha provato deriva dall'aver esposto il dito al fuoco, allora l'esperienza assume significato. È la riflessione che ha consentito tale passaggio.

Il momento iniziale è costituito da una situazione di disagio e di incertezza nella quale gli abituali modi di agire e di pensare vengono messi in discussione.

Se lo stato di incertezza può essere tollerato, e il soggetto non lo rifugge adagiandosi su risposte preconfezionate o immediate e irriflesse, allora l'intelligenza dispiega le sue capacità riflessive in un percorso verso la ricerca della soluzione. Tale percorso richiede un metodo. Il pensiero riflessivo non è il flusso della coscienza e neppure l'immaginazione o la fantasmagoria ma è un corso ordinato di pensieri finalizzato alla soluzione di problemi, caratterizzato da consapevolezza, intenzionalità, sistematicità: è il problema da risolvere che guida la catena ordinata di idee e azioni che possono condurre alla soluzione.

Tale catena ordinata si dispiega in diverse fasi alla cui origine sta la situazione indeterminata di dubbio e incertezza.

La prima è costituita da un momento ideativo (fase delle suggestioni), che blocca l'azione diretta (l'impulso cioè ad agire senza pensare, secondo modalità "per prove ed errori"): le suggestioni "che zampillano in mente" e che si configurano come prime ipotesi - irriflesse - di soluzione.

A seguire l'intellettualizzazione, ciò che consente di trasformare una situazione di "esperienza dubbiosa,

perturbata e sollecitante”, un’esperienza, cioè che ha soltanto una qualità emotiva, in una situazione “pensata”, sottoposta ad indagine, intellettualizzata, nella quale la vaghezza del primo dubbio è sostituita da un problema, e cioè dalla precisazione e localizzazione del dubbio attraverso un’attenta analisi della situazione di partenza (osservazione dei fatti del caso guidata dalla suggestione). La difficoltà viene così localizzata e precisata. Mentre si localizza il dubbio si precisano e si vagliano le suggestioni, cioè le prime idee di soluzione possibili. Alcune sono scartate, altre risultano utilizzabili.

Le idee che risulteranno valide alla prova dei fatti vengono usate come guide per raccogliere nuove informazioni e svolgere osservazioni più mirate (L’idea come guida o ipotesi).

L’idea vincente viene trasformata in ipotesi, cioè in un ragionamento “se-allora”; si vagliano, sulla base dell’esperienza pregressa e delle conoscenze disponibili, le possibili conseguenze dell’azione che si vorrebbe mettere in atto per risolvere il problema (Il ragionamento in senso stretto). L’ipotesi così si articola e si precisa.

L’ipotesi viene messa alla prova realizzando concretamente quanto previsto nel “se” dell’ipotesi e verificando se “quanto atteso” si verifica davvero (La verifica dell’ipotesi).

Sia che l’ipotesi venga verificata, sia in caso contrario, il processo di indagine ha prodotto conoscenza e nuovo apprendimento. La situazione dubbiosa indeterminata di partenza si è almeno parzialmente rischiarata, i termini della questione sono ora più definiti, ipotesi più puntuali possono essere individuate ricominciando il percorso riflessivo da un punto meno incerto e più definito.

Le fasi dell’indagine, così sinteticamente presentate, mettono in evidenza la stretta connessione proposta da Dewey tra pensiero riflessivo e soluzione di problemi, che ha come suo fondamento l’idea che la conoscenza abbia un valore sostanzialmente strumentale, come mezzo che consente di avanzare nel processo di indagine e che va continuamente sottoposto a vaglio rispetto alla sua pertinenza rispetto alla soluzione del problema. Pur non negando l’importanza dell’esperienza e delle teorie di riferimento, è il metodo ad essere fruttuoso.

Ed è appunto il metodo che va appreso. La mente va educata. Occorre insegnare a pensare perché si può pensare scorrettamente, per esempio quando si tende a credere solo a ciò che si accorda con i nostri desideri o quando si salta subito alle conclusioni senza alcuna

forma di prova, o quando si tende a compiere generalizzazioni indebite. Non solo. Il pensiero emancipa da un’attività meramente impulsiva e abitudinaria. Consente di agire in maniera deliberata e cosciente. Formare al pensiero riflessivo significa, da questo punto di vista, coltivare attitudini di apertura mentale (libertà dai pregiudizi, dalla partigianeria, da tutto ciò che rende refrattaria la mente a ospitare nuove idee), e di responsabilità intellettuale: essere intellettualmente responsabili significa considerare le conseguenze di un passo progettato, accettare le conseguenze delle proprie credenze. Ancora. La riflessione, intesa deweyanamente come soluzione di problemi, non è ripiegamento su se stessi, ma ha un carattere prospettico, volto all’azione futura, al miglioramento dell’esistente.

Tornando alla formazione degli insegnanti, la lezione deweyana ci permette di considerare la capacità e l’attività riflessiva, intese come attitudine e metodo di soluzione di problemi nati dall’esperienza educativa, come una possibilità di emancipazione, *empowerment* e fondazione etica della professionalità educativa. L’insegnante assume le caratteristiche di un ricercatore che affronta responsabilmente e razionalmente i problemi nati dal lavoro educativo progettando e verificando soluzioni possibili.

LA RIFLESSIONE COME DIALOGO

La ricerca che porta alla soluzione di problemi non è un processo individuale e solitario. La riflessione ha un carattere essenzialmente dialogico. Nell’ultima fase del suo pensiero Dewey introduce il concetto di transazione per indicare come il processo conoscitivo sia il frutto di una negoziazione continua tra la propria mente, il mondo, le altre persone al fine di assicurare le basi per azioni future ragionate e responsabili (Dewey, Bentley, 1946-1974). E’ questa finalità, la continuità dell’azione, l’intervento capace di modificare la realtà, a caratterizzare l’atto riflessivo come prospettico, un atto che, affrontando problemi umani, tende alla loro soluzione dando vita ad azioni e significati nuovi. “La conoscenza non riguarda l’esperienza di oggetti come tali ma le esperienze future che potrebbero conseguire dalla situazione presente” (Vanderstraeten, Biesta, 1998, p. 3). Il concetto di transazione pone dunque le basi per una epistemologia costruttivista secondo cui l’esperienza – il conoscere –, intesa come interazione tra individuo e mondo, crea di continuo nuove realtà (significati) che orientano l’azione futura.

Ma il costruttivismo deweyano non si ferma al rapporto tra individuo e mondo; si allarga a consi-

derare la dimensione sociale: non solo la dimensione soggettiva (individuale) ma anche quella intersoggettiva (sociale) intervengono nel processo conoscitivo che origina dall'esperienza e si proietta verso nuove esperienze. Si tratta di un costruttivismo sociale secondo cui la cultura non è un dato o un prodotto ma un processo di elaborazione e costruzione condivisa di significati: è transazione, negoziazione e confronto. La vita in comune, l'interazione sociale impone un confronto continuo tra esperienze, un'attenzione alle "costruzioni" conoscitive altrui. La stessa comprensione reciproca implica "che gli oggetti [...] abbiano lo stesso valore per entrambi rispetto a obiettivi comuni" (Dewey, 1916-1970, p. 20).

In ciò sta la natura essenzialmente democratica della conoscenza e dell'educazione. "Non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione, ma ogni comunicazione (e perciò ogni genuina vita sociale) è educativa. Ricevere una comunicazione significa avere un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato" (Dewey, *ivi*, pp. 6-7).

Come dire che il conoscere, in quanto atto riflessivo, comporta una mediazione, un altro da me che rispecchia – riflette – i significati delle mie azioni. Il pensiero riflessivo ha un carattere mediato e sociale. Il dialogo intersoggettivo è ciò che permette di pensare la connessione tra il processo conoscitivo, inteso come ricerca di soluzioni di problemi nati dall'esperienza, e la dimensione sociale che vede nel confronto riflessivo con gli altri la possibilità di un arricchimento dell'esperienza fino a farla diventare un patrimonio comune in un processo mai finito di continua revisione.

Il concetto di transazione di Dewey contiene dunque l'idea che il conoscere sia frutto di un confronto intersoggettivo mediato dal linguaggio, ² un dialogo che non è semplice scambio di informazioni tra un individuo e un altro, ma "è l'instaurarsi di un rapporto di cooperazione in un'attività in cui ci sono degli agenti compartecipi e in cui l'attività di ciascuno viene modificata dalla partecipazione" (Dewey, 1925-1973, p. 14). Il pensare – e il conoscere – è, dunque, comunicazione, partecipazione e cooperazione (Vanderstraete, Biesta, 1998) in una tensione verso il conseguimento della verità (il conosciuto), mai conclusa. La verità è infatti relativa, sempre rivedibile, ma ciò non conduce Dewey a una gnoseologia relativistica ma a ribadire la centralità dello scambio e della condivisione come sforzo comune di risoluzione di problemi nati dall'e-

sperienza. Tale centralità richiede un'attenzione alle modalità con cui avviene lo scambio ponendo le basi per un'etica dell'intersoggettività (Carr-Chellman, 2009). Secondo Dewey è la democrazia la modalità migliore per assicurarla garantendo sia il processo conoscitivo sia quello politico. La democrazia è al tempo stesso garanzia di "uno scambio libero e ragionevole che scaturisce da una varietà di interessi condivisi" (Dewey, 1916-1970, p. 107) e modalità di elaborazione partecipata, oltre che di conoscenza, anche dei valori che regolano la vita della comunità umana. Per Dewey, infatti: "la libertà di indagine, la tolleranza delle opinioni diverse, la libertà di comunicazione, la diffusione di ciò che viene scoperto fra tutti gli individui, in quanto ultimi consumatori intellettuali, sono caratteristiche del metodo democratico come di quello scientifico" (Dewey, 1939-1953, p. 110). Con Dewey si profila dunque una pedagogia che, connettendo la riflessione sia al piano scientifico che a quello etico, fonda la possibilità di modalità emancipatorie di educazione.

Declinando queste considerazioni in relazione alla formazione degli insegnanti, è evidente che la riflessione, in quanto essenzialmente dialogica e pratica intersoggettiva, vada condotta in maniera partecipata, mediante il confronto tra punti di vista: sulle pratiche educative, sui convincimenti pedagogici, sui significati da attribuire ai soggetti e ai contesti verso cui e nei quali l'azione educativa si svolge.³ Un confronto riflessivo partecipato con la situazione educativa. Come vedremo meglio più avanti, è soprattutto nella formazione in servizio che tale confronto può essere produttivo in quanto orientato alla soluzione di problemi nati in situazioni specifiche e alla elaborazione di una identità culturale propria di un gruppo di soggetti che opera in una particolare istituzione.⁴

LA RIFLESSIONE COME ACQUISIZIONE DI CONSAPEVOLEZZA: L'ESPLICITAZIONE DI "PEDAGOGIE LATENTI"

Nel testo *La cultura dell'educazione* Bruner (1996-1997) introduce il concetto di "pedagogia popolare", intesa come insieme di concezioni sull'infanzia e sull'apprendimento di cui gli insegnanti sono inconsapevoli portatori, che andrebbero "decostruite" per coglierne le implicazioni e gli effetti sulla pratica educativa: "Occorre destrutturare le credenze popolari sui bambini (ad esempio testardi che devono essere corretti, innocenti che vanno protetti da una società volgare e violenta, individui che possono sviluppare

abilità solo attraverso la pratica, recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire, esseri egocentrici che devono essere socializzati) perché queste concezioni, che siano o meno 'giuste', possono avere un impatto enorme sulle attività di insegnamento" (ivi, p. 62).

Per compiere tale destrutturazione occorre "che gli insegnanti (e gli studenti) riflettano esplicitamente sui loro assunti di psicologia popolare, allo scopo di farli uscire dal limbo delle conoscenze inesprese" (ivi, p. 60). Si tratta di credenze che devono essere rese esplicite (ivi, p. 62) [...] poiché "qualsiasi innovazione che voi [...] potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi" (ivi, p. 59). Bruner dunque conclude: "Dobbiamo aiutare gli insegnanti a capire le stesse teorie popolari che guidano il loro insegnamento" (ivi, p. 61).

Il concetto di pedagogia popolare illustrato da Bruner ha alcuni tratti in comune con quello di "pedagogia latente" (Bondioli, 1993; Becchi, 2005). Comune è l'idea che gli insegnanti siano portatori di convinzioni, idee, valori, pregiudizi che, in maniera spesso irriflessa, orientano l'esperienza educativa e che, dunque, sia essenziale un lavoro di esplicitazione ed esame critico delle convinzioni tacite e inesprese per un utilizzo più consapevole e mirato della propria cultura professionale.⁵

Il concetto di "pedagogia latente" sottolinea però anche un altro aspetto, e cioè che "accanto a una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell'individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all'improvvisazione o al caso, quanto all'accettazione acritica di regole abitudinarie, setting precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia, iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nella sequenza delle situazioni offerte, nelle 'norme' indiscusse che regolano la vita quotidiana, è 'latente' [...] nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente" (Bondioli, 1993, p. 2).

In questa seconda accezione sono le pratiche educative – l'organizzazione degli spazi, dei tempi quotidiani, delle routine, dei rituali (fare la fila, attendere il proprio turno) –, di cui si è perso il significato e il valore in quanto abitudinarie, dunque non intenzionalmente pensate e verificate, ad essere responsabili di effetti potenti sul comportamento e gli apprendimenti dei bambini. Riflettere sulla pedagogia latente, intesa

in questo secondo senso, impone agli insegnanti uno sguardo critico sulle pratiche educative.

La riflessione in questo caso implica che le pratiche educative vengano assunte a oggetto di indagine per verificarne gli effetti sui comportamenti e gli apprendimenti dei bambini. Lo sguardo diventa allora binoculare, orientato da un lato sull'operato dell'insegnante e dall'altro sul comportamento dei bambini in un intreccio che consente di riflettere sulla congruenza tra pratiche e convinzioni che orientano l'azione educativa. Non solo. L'insegnante opera un decentramento dalla propria ottica situata – le proprie azioni, i propri comportamenti – e allarga lo sguardo considerando l'influenza educativa dell'ambiente nel suo complesso, e, ponendosi dal punto di vista dei bambini, si interroga sui loro vissuti e i loro apprendimenti come effetti del proprio operato e dell'intero contesto. Si tratta di uno sguardo ecologicamente orientato (Bronfenbrenner, 1979-1986), attento a cogliere come l'ambiente educativo incida sulle possibilità di crescita infantili.

RIFLETTERE NELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEGLI OPERATORI EDUCATIVI

Le considerazioni fin qui esposte, al fine di precisare perché la riflessione vada considerata come un dispositivo fondamentale per la crescita della professionalità degli educatori e degli insegnanti, e, di conseguenza, come una pratica e una postura da sollecitare e promuovere nella formazione in servizio degli operatori dell'infanzia, possono essere sintetizzate come segue:

- occorre trovare una connessione tra il sapere teorico sull'insegnamento e l'esperienza nelle concrete situazioni educative; tale connessione può essere individuata in una postura "riflessiva" che assume la pratica educativa come problema;
- la riflessione si caratterizza come disposizione a percepire la problematicità dell'esperienza e a sottoporre quest'ultima a indagine intelligente;
- riflettere significa intraprendere un percorso in grado di trasformare le situazioni di disagio in problemi da risolvere. Le difficoltà incontrate nell'insegnare e nell'imparare, non sottoposte a riflessione, raramente trovano soluzione. Solo un percorso, che può essere a pieno titolo detto "di ricerca", e che si avvale dell'osservazione come strumento di localizzazione della difficoltà e di mediazione tra l'azione e la decisione, consente di istituire la pratica educativa a problema da risolvere;

- la riflessione non consente solo di esaminare criticamente ciò che è avvenuto ma anche di prospettare soluzioni future formulando, prima di agire, delle ipotesi di lavoro (progetto) e di verificarle valutando, alla fine del percorso realizzato, se i mezzi utilizzati sono stati efficaci rispetto agli obiettivi prospettati;

- la riflessione ha come oggetto realtà educative concrete, quelle nelle quali agiscono gli educatori nel loro lavoro quotidiano. La riflessione è dunque “situata”, ha luogo in un contesto preciso che viene fatto oggetto deliberato di indagine;

- nella formazione in servizio è un intero gruppo di lavoro ad essere chiamato a riflettere congiuntamente sulle pratiche educative messe in campo e sui convincimenti educativi dei suoi membri in modo da porre le basi per elaborare e coltivare un’identità educativa propria, consapevole ed esplicita;

- la riflessione è anche dialogo, confronto democratico tra punti di vista, modi differenti di concepire l’educazione e i bisogni dei bambini. Il confronto paritario tra educatori sollecita il decentramento dalla propria puntuale prospettiva, allarga lo sguardo aprendo a prospettive nuove;

- la riflessione consiste nel prendere le distanze da una posizione immediata e centrata sul proprio particolare punto di osservazione e nel guardare alla propria pratica da una prospettiva decentrata che consenta di assumere l’azione educativa (propria, altrui) come oggetto deliberato di studio;

- riflettere comporta che anche i convincimenti taciti, le “pedagogie popolari e latenti”, i valori che orientano la pratica educativa, vadano esplicitati e sottoposti ad esame critico.

L’USO DI STRUMENTI DI VALUTAZIONE FORMATIVA DI CONTESTO COME DISPOSITIVI RIFLESSIVI

Negli ultimi trent’anni il gruppo di ricerca che fa capo agli insegnamenti pedagogici dell’Università di Pavia ha condotto numerose esperienze di valutazione formativa con gruppi di educatori e insegnanti di asilo nido e scuola dell’infanzia (per una non esaustiva rassegna cfr. Bondioli, Ferrari, 2004 e, più recentemente, Bondioli e Savio, 2015). In tali esperienze educatori e insegnanti sono stati accompagnati a svolgere percorsi di autovalutazione nei quali l’impiego di strumenti codificati di valutazione di contesto era finalizzato a sostenere la riflessione sulle pratiche e sui convincimenti educativi.

In altri termini, la valutazione, mediata dall’uso di strumenti ad hoc, era concepita come un dispositivo atto a sostenere in gruppi di educatori/insegnanti processi di riflessione che permettessero loro una presa di coscienza rispetto al fare educativo orientata a una riprogettazione consapevole. Il percorso formativo coinvolgeva un gruppo di educatori/insegnanti del medesimo servizio, accompagnati da un “formatore-facilitatore”; la metodologia, centrata, come vedremo tra breve, sull’uso di strumenti, prevedeva un percorso scandito in diversi passi (cfr. Bondioli, Ferrari, 2004; Savio, 2013; Bondioli, 2015a e 2015b): metavalutazione individuale dello strumento, valutazione, da parte dei singoli educatori, del proprio contesto di appartenenza, discussione in gruppo dei dati valutativi emersi, progettazione di interventi di miglioramento.

Nei paragrafi seguenti mostrerò come e perché l’utilizzo di strumenti di valutazione di contesto risulti particolarmente significativo ai fini di innescare processi riflessivi in gruppi di educatori e insegnanti.

QUALI STRUMENTI E PERCHÉ

Gli strumenti cui mi riferisco sono dispositivi di autovalutazione elaborati da ricercatori, spesso in collaborazione con gli operatori, che consentono a gruppi di educatori e insegnanti di giudicare la qualità del proprio servizio (asilo nido o scuola dell’infanzia) sulla base di criteri chiari ed espliciti. Capostipiti di tali strumenti sono la ECERS (Harms e Clifford, 1980) e la ITERS (Harms, Cryer, Clifford, 1990), elaborati da ricercatori della North Carolina, tradotti e adattati alla situazione italiana col nome rispettivamente di SOVASI nel 1994 e di SVANI nel 1992. Ugualmente adattato alla situazione italiana è stato lo strumento ACEI (Darder e Mestres, 1994), tradotto e pubblicato nel 2000 col nome di ASEI. A partire dagli anni ’90 sono stati elaborati in Italia diversi strumenti autoctoni, specifici per i servizi 0-6: l’ISQUEN (Becchi, Bondioli, Ferrari, 1999), l’AVSI (Bondioli con Becchi, Ferrari, Gariboldi e Savio, 2001), il DAVOPSI, (Bondioli, 2008).

Pur nella loro diversità e specificità questi dispositivi hanno alcune caratteristiche comuni che li rendono particolarmente efficaci nel sollecitare percorsi riflessivi con gruppi di educatori e insegnanti dei servizi 0-6.

In primo luogo l’**oggetto di valutazione** cui si riferiscono.

Si tratta del contesto educativo ⁶ inteso come tutto ciò che una certa realtà educativa offre ai suoi destinatari per sostenere il loro sviluppo o la loro formazio-

ne (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.). Il contesto da valutare è sempre una realtà educativa particolare – un certo asilo nido, una specifica scuola dell'infanzia –, e la qualità del contesto è commisurata alla capacità di favorire la crescita infantile secondo una prospettiva ispirata all'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979-1986).

Servendosi di questi strumenti a scopi autovalutativi gli operatori interni a un servizio sono chiamati ad allargare lo sguardo rispetto alla propria ottica situata. L'apprezzamento che ciascun educatore è invitato ad effettuare non riguarda infatti tanto e solo il proprio operato – non è centrato sulla responsabilità individuale – ma si riferisce all'insieme complessivo di tutto ciò che viene allestito (ambiente, attività, esperienze, ecc.) che si suppone abbia una ricaduta sulla crescita infantile. Un apprezzamento che richiede a ciascun operatore coinvolto un cambiamento di prospettiva, non sempre semplice da effettuare: l'assunzione di un'ottica grandangolare. Si tratta di una prima modalità di decentramento, che aiuta a riflettere sull'azione educativa nel suo complesso, e sollecita, come vedremo più avanti, l'assunzione di forme di responsabilità condivise.

In secondo luogo **gli aspetti e i criteri** sulla cui base compiere la valutazione.

Ciascuno degli strumenti utili a sollecitare la riflessione degli operatori definisce esplicitamente gli aspetti del contesto su cui puntare l'attenzione. Ciascun strumento presenta una sorta di modello del contesto educativo di cui gli item dello strumento, spesso articolati in aree di interesse, costituiscono gli elementi chiave.⁷ Di ciascun aspetto viene poi definita la qualità attraverso un andamento scalare e/o la chiarificazione di criteri di riferimento.⁸ Ma l'uso degli strumenti di valutazione del contesto nella formazione in servizio esclude del tutto l'idea di un loro impiego acritico. Non si tratta di individuare la qualità "oggettiva" del proprio servizio alla luce dei criteri indicati nello strumento ma di avviare un confronto riflessivo sullo e con lo strumento.

La semplice lettura dello strumento sollecita infatti due tipi di confronto: il primo relativo all'idea di asilo nido e di scuola dell'infanzia profilato dagli item dello strumento e quella del lettore, il quale è chiamato a chiedersi se tutti gli aspetti del contesto indicati nello strumento sono, a suo avviso, significativi per delineare la qualità del proprio contesto. Potrebbe ri-

sultare che aspetti dal lettore considerati importanti non siano tenuti presenti dallo strumento, o che altri, indicati dallo strumento, siano considerati irrilevanti. Il confronto con lo strumento sollecita dunque una riflessione sulla propria idea di "contesto educativo", idea che può emergere dal contrasto tra la propria e quella offerta dallo strumento.

La considerazione dei criteri di qualità offerti dallo strumento sollecita nel lettore una seconda forma di riflessione, che scaturisce dal confronto tra la propria idea di qualità circa l'aspetto considerato e quella presentata dallo strumento.⁹ In sintesi, la lettura dello strumento consente di prendere consapevolezza delle proprie idee implicite di contesto educativo e di qualità educativa attraverso il confronto con le idee dichiarate ed esplicitate dallo strumento stesso.

I dispositivi di valutazione di contesto invitano poi ciascun operatore a procedere ad un accertamento – un periodo di osservazione, la raccolta sistematica di informazioni – di modo che la valutazione si fondi su "dati di fatto" e non su impressioni superficiali. Si guarda al proprio contesto con gli occhi dello strumento andando a verificare la presenza/assenza degli elementi di qualità in esso dichiarati. Anche questa è una mossa potenzialmente riflessiva. Riguardando aspetti del contesto di cui l'intera *équipe* educativa – non solo il singolo operatore – è responsabile (ad esempio, oltre al proprio, l'operato dei colleghi, la progettazione a livello di intero servizio, ecc.) o interessando livelli sistemici diversi da quelli che coinvolgono direttamente gli educatori (ad esempio l'atteggiamento della comunità nei confronti del servizio, il tipo di aggiornamento e formazione organizzato dall'ente gestore), l'accertamento sollecita da un lato un ampliamento di sguardo, in quanto focalizzato sul contesto educativo nelle sue diverse declinazioni e aspetti, e non sull'operato del singolo, dall'altro invita ad un esame di realtà e a un confronto – esplicito – tra "ciò che io pensavo avvenisse" e "ciò che realmente accade".

Successivo all'accertamento vi è l'invito all'apprezzamento che viene compiuto commisurando quanto osservato ai criteri di qualità proposti dallo strumento. Anche questa è una mossa riflessiva in quanto sollecita un ulteriore confronto tra la realtà come dovrebbe essere, come si vorrebbe che fosse, e la realtà come si presenta. Tale confronto tra "dover essere" e "essere" invita a interrogarsi sulle ragioni per cui la realtà non collima con il profilo di contesto ideale, sulle condizioni necessarie a raggiungere livelli più elevati di qualità, talora a riconsiderare gli stessi criteri di qualità e a profilarne di nuovi o di più "sostenibili".

Queste prime “mosse” riflessive, sollecitate dall’impiego dello strumento – l’operatore osserva il contesto scuola in un periodo di tempo definito (un certo giorno, una certa settimana) e, per ogni item considerato, confronta le circostanze descritte dallo strumento con quelle osservate nel proprio contesto – si configurano anche come leve di esplicitazione di forme di “pedagogia latente”. Ad esempio il dissenso rispetto ai criteri di qualità espressi dallo strumento richiede di essere giustificato e ciò impone un chiarimento ed una esplicitazione dei propri convincimenti circa la qualità. Anche il confronto tra l’accertamento fattuale e i criteri di qualità espressi dallo strumento consente di riflettere su quegli aspetti del contesto educativo che si danno per scontati e non sono oggetto di progettazione esplicita e consapevole.

In sintesi, gli strumenti di valutazione di contesto, nella misura in cui delineano un modello dell’oggetto da valutare, precisano quali informazioni vadano raccolte, dichiarano, per ciascun aspetto, standard di ottimalità ed esplicitano i criteri sulla cui base compiere l’apprezzamento, si configurano come potenziali strumenti riflessivi sollecitando un decentramento rispetto alla propria ottica situata, favorendo il confronto con modalità di concepire la qualità potenzialmente diverse dalle proprie, richiamando all’esame di realtà, incoraggiando lo svelamento e l’esplicitazione di forme di “pedagogia latente”.

LA PARTECIPAZIONE RIFLESSIVA NELL’USO DEGLI STRUMENTI

Le mosse riflessive di cui abbiamo finora parlato coinvolgono individualmente ogni singolo operatore nel processo formativo innescato dall’impiego dello strumento. Si tratta di mosse imprescindibili in quanto responsabilizzano individualmente ciascun partecipante nella chiarificazione e nella giustificazione del proprio particolare punto di vista sulla realtà educativa in esame e rispetto ai convincimenti di cui è portatore.

Ma il momento partecipativo collegiale è altrettanto importante e imprescindibile. Se le prime mosse impegnano ogni singolo operatore in un dialogo con se stessi e la realtà educativa concreta, ora il dialogo si fa più esteso coinvolgendo gli educatori che lavorano nella medesima istituzione o servizio.¹⁰

Due tipi di confronto sollecitano il dialogo riflessivo tra colleghi: da un lato il confronto su ciò che si condivide o non si condivide della filosofia dello strumento, il secondo sulle “forze” e le “debolezze” rilevate nel contesto.

Per quanto riguarda il primo, il punto di partenza è costituito dalla sintesi delle risposte di ogni partecipante a un questionario di metavalutazione¹¹, sintesi che riporta ogni singolo parere sullo strumento e che accorpa le risposte solo nel caso in cui esprimano valutazioni simili, salvaguardando così il diritto di qualsiasi punto di vista ad essere rappresentato.

Per quanto riguarda il secondo, il punto di partenza è costituito dalle valutazioni attribuite a ogni singolo item dello strumento da ciascun partecipante, presentate in una tabella. Eccone un esempio:

Vedi **Tabella 1** alla pagina successiva.

In ambedue i casi la riflessione partecipata viene sollecitata dal confronto dei punti di vista sia sui convincimenti (l’idea di “buon” servizio) sia sulla realtà (l’idea di come il servizio è) che hanno avuto modo di essere esplicitati nella fase in cui singolarmente ci si è confrontati con lo strumento.

In gruppo si confrontano convincimenti e percezioni. Esplicitando al gruppo ciò che si condivide e ciò su cui non si è d’accordo si finisce per chiarire meglio a se stessi le proprie convinzioni. Il confronto con opinioni diverse dalle proprie impone di chiarire le proprie, divenirne più consapevoli ed eventualmente modificarle o articularle. Si acquista inoltre consapevolezza delle idee di qualità e dei principi pedagogici condivisi. Il dibattito è negoziale, finalizzato a trovare punti di incontro per avviare o rinsaldare il lavoro in comune alla luce di maggiori consapevolezze. Anche le percezioni della realtà educativa, filtrate dall’uso dello strumento come “guida per l’occhio”, sollecitano il confronto, sia nel caso che mostrino visioni condivise sia nel caso in cui emergano discrepanze. L’esame e la discussione soprattutto di queste ultime è particolarmente produttivo. Poiché il guardare la medesima realtà con il medesimo paio di occhiali (lo strumento) dovrebbe portare a giudizi unanimi, la discrepanza risulta un indizio di aspetti non esplicitati che meritano di essere espressi e chiariti.

Oltre a condurre ad una maggiore consapevolezza delle proprie e delle altrui idee educative, il confronto negoziale porta a una riflessione sulle pratiche educative, sulla loro validità pedagogica e sulla loro congruenza con i propositi e gli intenti. Attraverso la negoziazione è possibile arrivare a prospettive condivise e collegialmente consapevoli circa l’identità educativa di quel contesto (“che nido/scuola siamo, che nido/scuola vorremmo essere”) e su azioni progettuali da intraprendere (“cosa vogliamo fare per diventare il

Item	Ed. 1	Ed. 2	Ed. 3	Ed. 4	Ed. 5	Ed. 6	Ed. 7	Ed. 8	Media	Dev. standard
1	4	4	4	4	3	4	3	4	3.75	0.46
2	3	3	6	6	3	5	6	6	4.75	1,49
3	5	5	7	7	5	8	6	8	6.38	1.30
4	4	4	6	6	3	4	4	6	4.63	1.19
5	4	4	5	5	4	4	7	6	5.00	1.13
6	2	2	4	4	3	2	4	4	3.13	0.99
7	4	4	5	5	3	2	5	4	4.00	1.07
8	4	4	8	8	3	6	1	8	5.25	2,66
9	3	3	4	4	1	2	3	4	3.00	1.07
10	3	3	9	9	3	2	3	4	4.50	2.83
Media	3.6	3.6	5.8	5.8	3.1	3.9	4.2	5.4		

Tabella 1. Valutazioni espresse da 8 educatrici di una scuola dell'infanzia relative agli item 1-10 della scala B dello strumento AVSI

Fonte: Elaborazione propria

più possibile il nido/la scuola che vorremmo essere”).

L'utilizzo proposto degli strumenti di valutazione di contesto a fini formativi si configura dunque come un processo di “mediazione simbolica”, un processo di riflessione sulla pratica educativa finalizzato a costituirlo come “problema”. Ciò che viene proposto è una “intellettualizzazione”, per dirla con Dewey di *Come pensiamo* (1933-1961), dell'agire educativo, il suo costituirlo a oggetto di indagine, il che significa introdurre una sosta, un ritardo nel fluire dell'esperienza, che può attivare il desiderio di conoscere attraverso l'esercizio di uno sguardo differente da quello abituale.

Si tratta di assumere una prospettiva diversa da quella che contraddistingue l'agire quotidiano, che impegna in rapide prese di decisione e in forme tacite di valutazione, una prospettiva inedita alla quale esercitarsi e di cui è strumento essenziale il confronto intersoggettivo.

ACCOMPAGNARE LA RIFLESSIONE ATTRAVERSO L'USO DI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DI CONTESTO NELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO: IL RUOLO DEL FORMATORE

Dalle esperienze fin qui condotte o accompagnate dal gruppo di lavoro di cui faccio parte (Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, 2006; Savio, 2011b; Bondioli, Savio, 2012) emerge chiaramente che il confronto, individuale e intersoggettivo, mediato dallo strumento, non è sufficiente a far acquisire quella postura riflessiva che è lo scopo di una formazione in servizio degli operatori per l'infanzia quale quella fin qui proposta. Risulta necessaria la presenza di un formatore, che abbia il ruolo di facilitatore del processo riflessivo nei suoi diversi momenti. Si tratta di una figura chiamata a svolgere una pluralità di funzioni (Savio, 2013; Bondioli, 2015a e b), sintetizzate dall'espressione “promozione dall'interno”, delle quali la principale è costituita dal sostegno fornito al dialogo riflessivo tra i partecipanti al lavoro formativo. Il facilitatore svolge funzioni maieutiche (Dolci, 1996; Bondioli, Savio, 2009) facendo in modo che ciascun partecipante al gruppo di lavoro formativo espliciti e chiarisca i pro-

pri convincimenti educativi confrontandosi con la filosofia di qualità propria dello strumento; di sollecitazione al decentramento, evidenziando le diverse prospettive in gioco; di mediazione, incoraggiando la negoziazione tra i diversi punti di vista col mostrarne punti di vicinanza o di contrasto; di richiamo all'esame di realtà presentando i giudizi espressi dai singoli dopo l'accertamento ed evidenziando concordanze e discrepanze tra i soggetti coinvolti; di richiamo alla coerenza, promuovendo il confronto tra "la realtà così come è percepita dai partecipanti" e le "idee di qualità" scaturite dall'impatto con lo strumento; di problematizzazione dell'esperienza educativa e di svelamento delle "pedagogie latenti" invitando a motivare "quello che si fa" (ciò che è stato individuato nella fase dell'accertamento), cioè a pronunciarsi sul "perché si fa quel che si fa" e su "come lo si potrebbe fare meglio". Queste funzioni del facilitatore, mentre spingono alla riflessione, sollecitano anche la costruzione di una identità educativa propria dell'istituzione nel quale il gruppo che svolge la formazione in servizio opera. La formazione, in questo senso, assume una funzione prospettica.



NOTE

¹ "[...] il pensiero ci emancipa da un'attività meramente impulsiva ed abitudinaria (Dewey, 1933-1961, p. 78). Di fronte a una situazione confusa ed oscura "la cosa più 'naturale' da fare, per ognuno, è di andare avanti, vale a dire agire direttamente. [...] Una qualche inibizione dell'azione diretta è sempre necessaria alla condizione di esitazione e differimento che è indispensabile per pensare" (ivi, pp. 180-181).

² "Se noi non avessimo parlato con gli altri e gli altri con noi, noi non potremmo mai parlare a noi stessi e con noi stessi. A causa del colloquio con gli altri, dei mutui rapporti sociali, molteplici atteggiamenti organici diventano un insieme di persone impegnate nel colloquio, che conferiscono l'una con l'altra, che si ascoltano reciprocamente, che stanno in ascolto di osservazioni spiacevoli, che accusano e si scusano" (Dewey, 1925-1973, p. 134). "Quando si nega il carattere sociale delle attività mentali individuali, diventa un problema il trovare i nessi che uniranno un individuo con i suoi simili" (Dewey, 1916-1970, p. 381).

³ Anche Schön (1987-1993), nel suo noto testo *Il professionista riflessivo*, si esprime in favore della necessità del dialogo e del confronto paragonando il modello da lui osteggiato della "razionalità tecnica" con quello da lui promosso della riflessione nell'azione, nel quale "[...] le parti sono

assai poco difensive e aperte all'apprendimento [...]. Le discussioni tendono allora ad essere aperte all'esplorazione reciproca di idee che comportano dei rischi, ed è probabile che le assunzioni siano sottoposte a controllo pubblico [...] Tendono ad essere messi in moto cicli di apprendimento, non solo come riferimento ai mezzi necessari per raggiungere gli obiettivi ma anche con riferimento alla desiderabilità degli obiettivi" (p. 244). E ancora: "Un'istituzione congeniale alla pratica riflessiva richiederebbe un sistema di apprendimento all'interno del quale gli individui possano far emergere conflitti e dilemmi e sottoporli ad un'indagine pubblica produttiva, un sistema di apprendimento tendente alla critica permanente e alla ristrutturazione di principi e valori dell'organizzazione" (ivi, p. 338).

⁴ Sul concetto di "identità educativa" si veda Savio, 2011a.

⁵ Kelchtermans (2001, pp. 45-46) ne parla in termini di "quadro interpretativo personale"; Perrenoud (2000) in termini di "inconscio pratico" e "habitus".

⁶ Un contesto/processo caratterizzato da specifiche determinazioni materiali (edificio, spazi, materiali, arredi), dimensioni organizzative (gestione tempi, taglia dei gruppi infantili), pratiche abituali, rapporti tra persone, in interrelazione dinamica tra loro; un sistema in interrelazione con altri sistemi secondo la prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979-1986).

⁷ Ad esempio l'AVSI articola il contesto educativo in quattro macroaree – A) L'esperienza educativa, B) Le attività professionali, C) Gli adulti e i loro rapporti, D) Le garanzie – ciascuna delle quali suddivise in sottoaree comprendenti più item, per un totale di 81.

⁸ Ad esempio, nell'AVSI, ogni item dello strumento si presenta in forma di scala. Ogni gradino della scala corrisponde ad un diverso livello di qualità, solitamente da un livello insufficiente ad uno eccellente passando attraverso gradi intermedi; per ciascun livello vengono esplicitamente indicati gli aspetti del contesto educativo che devono essere presenti per assegnare il punteggio corrispondente. Ecco ad esempio la descrizione fornita nell'AVSI relativamente al livello insufficiente dell'item 36 "L'organizzazione e l'utilizzo pedagogico dello spazio sezione": "Lo spazio della sezione è indifferenziato; non esistono angoli strutturati; lo spazio è occupato quasi integralmente da tavolini; gran parte dei materiali non sono accessibili autonomamente dai bambini". Ed ecco per il medesimo item la descrizione del livello discreto: "Lo spazio di sezione è organizzato per angoli strutturati ben delimitati e protetti; la differenziazione degli spazi consente esperienze di apprendimento diversificate; la disposizione del materiale promuove le attività autonome dei bambini". L'andamento scalare chiarifica i criteri di qualità utilizzati per la valutazione dell'item che, sempre in relazione all'item sopraindicato, risultano essere

i seguenti: insufficiente: assenza di spazi e materiali idonei a sollecitare le competenze e a incoraggiare le attività oggetto dell'item; minimo: dotazione sufficiente di materiali in buono stato, sicuri, ben tenuti; discreto: disposizione e organizzazione accurate dei materiali e degli spazi per incoraggiare le attività; buono: periodica revisione dei materiali e dell'organizzazione degli spazi per venire incontro a interessi e a potenzialità emergenti. I nuovi stimoli sono finalizzati a rilanciare le iniziative dei bambini. Materiali e scenari sono progettati, realizzati e allestiti insieme da adulti e bambini; eccellente: esiste un progetto educativo definito, concordato tra gli insegnanti, relativo all'organizzazione degli spazi, alla scelta e alla proposta dei materiali. Il progetto è sottoposto a verifica e riprogettato di conseguenza.

⁹ Ad esempio, discutendo lo strumento straniero ITERS (SVANI nell'adattamento italiano) con gruppi di educatrici è emersa una diversa idea di qualità circa l'item "cambi". Secondo l'ITERS le condizioni igieniche del cambio dei piccolissimi sono gli aspetti basilari a partire dai quali è possibile procedere ai livelli successivi; secondo diversi gruppi di insegnanti italiani sono gli aspetti relazionali e affettivi di questo tipo di routine a costituire il criterio fondamentale.

¹⁰ La formazione di cui qui si sta parlando coinvolge un gruppo composto da non più di una ventina di persone che lavorano nella medesima realtà educativa. Questo aspetto è importante in quanto il dialogo riflessivo tra colleghi è strumento essenziale di assunzione di responsabilità condivisa.

¹¹ Esempio di questionario di metavalutazione dello strumento: A) Ci sono aspetti poco chiari? B) Ritieni che tutti i fattori che fanno la qualità di un asilo nido/scuola dell'infanzia siano presenti nello strumento? C) Sei d'accordo sulla "filosofia" e i criteri di qualità proposti dallo strumento? Se sì, per quali motivi? Se no, per quali motivi?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.

Bondioli, A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In *Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia* (a cura di), La giornata educativa nella scuola dell'infanzia (pp. 1-16). Bergamo: Edizioni Junior.

Bondioli, A. (2006). Riflettere sul contesto e sulle pratiche educative: un modello di evaluation formativa. In A.A.V.V., *Le culture dell'infanzia* (pp. 153-172). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bondioli, A. (2008). Un dispositivo per l'analisi e

la valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (DAVOPSI). In A. Bondioli, G. Nigito (a cura di), *Spazi, tempi, raggruppamenti* (pp. 115-257). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bondioli, A. (2015a). Promoting from within: the role of the facilitator in supporting dialogical and reflective forms of self-evaluation". *Educação e Pesquisa*, 41, (no. spe.), 1327-1338.

Bondioli, A. (2015b). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli, D. Savio (2015) (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Bondioli, A., Becchi, E., Ferrari, M., Gariboldi, A., Savio, D. (2001). AVSI (*Autovalutazione della scuola dell'infanzia*). Milano-Roma: Franco Angeli-CE DE. Riedizione in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di) (2008). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bondioli, A., Savio, D. (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*. Atti del VI Congresso scientifico della Società italiana di ricerca didattica - Roma 11-13 dicembre 2008 (pp. 467-479). Roma: Monolite Editrice.

Bondioli, A., Savio, D. (a cura di). (2012). *Educare nelle sezioni Primavera. Una esperienza di formazione*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Bondioli, A., Savio, D. (2015). Un'esperienza di valutazione partecipata e la sua valutazione. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 231-251). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Bronfenbrenner, U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.

Bruner, J.S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.

Carr-Chellman, D. (2009). Dewey and Habermas: Re-reading Ethics for Adult Education, Adult Education Research Conference (disponibile in <http://newprairiepress.org/aerc/2009/papers/15>, consultato il 14.4.2016).

Darder, P., Mestres, J. (a cura di). (1994). *Acei, Evaluación de Centros de Educación Infantil*. Barcelona: Onda.

Darder, P., Mestres, J. (2000). *Asei, Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, adattamento ita-

liano di M. P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1970.

Dewey, J. (1925). *Esperienza e natura*. Trad. it. Milano: Mursia, 1973.

Dewey, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.

Dewey, J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1973.

Dewey, J. (1939). *Libertà e cultura*. Trad. it. Firenze: La nuova Italia, 1953.

Dewey, J., Bentley, A.F. (1946). *Conoscenza e transazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1974.

Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*, Firenze: La nuova Italia.

Harms, T., Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Harms T., Clifford, R. M. (1994). *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)*, adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi. Bergamo: Edizioni Junior.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M. (1990). *Infant and Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M. (1992). *Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)*, traduzione e adattamento italiano di M. Ferrari e P. Livraghi, Milano: FrancoAngeli

Keltchtermans, G. (2001). Formations des enseignants; l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du context, *Recherche et formation*, 36, 43-68.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.

Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, *Recherche et Formation*, 36, 131-162.

Savio, D. (2011a). *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. (2011b). *Riflettere sul contesto in modo partecipato*. In *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia* (pp. 50-66). Bergamo: Edizioni Junior.

Savio D. (2013). La valutazione come promozione dall'interno, *RELAdEI*, 2 (2), 69-86.

Schön, D.A. (1987). *Il professionista riflessivo*. Trad. it. Bari: Edizioni Dedalo, 1993.

Vanderstraeten, R., Biesta, G. (1998). Constructivism, Educational Research, and John Dewey, relazione tenuta al 21th World Congress of Philosophy, Boston (MA), August 10-15, 1998, pubblicato in "The Paideia Archives dell'Università di Boston", disponibile in <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Amer/AmerVand.htm>, consultato 14.4.2016).

Articolo terminato il 7 luglio 2016

Recibido: 19/07/2016 | Aceptado: 04/12/2016

Bondioli A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 57-69. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Anna Bondioli

Università degli Studi 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).